



HAL
open science

Optimisation du plurilinguisme et comparaisons translinguistiques chez les apprenants chinois du français

Marion Galliot

► **To cite this version:**

Marion Galliot. Optimisation du plurilinguisme et comparaisons translinguistiques chez les apprenants chinois du français. Linguistique. 2017. dumas-02896028

HAL Id: dumas-02896028

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02896028>

Submitted on 10 Jul 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0
International License



Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3

UFR : Littérature, Linguistique, Didactique

Département : Didactique du Français Langue Étrangère

Enseignement Numérique Et À Distance

**Optimisation du plurilinguisme et comparaisons
translinguistiques chez les apprenants chinois du
français**

Année universitaire 2016/2017

Mémoire présenté pour l'obtention du Master 2

Didactique du français et des langues

par *Marion Galliot*

Domaine *Sciences humaines et sociales*

Mention *Sciences du langage*

Spécialité *Français langue étrangère et seconde*

Directrice du mémoire : Pascale Trévisiol

2e lectrice : Sofia Stratilaki

Responsable pédagogique du Master 2 Didactique du français et
des langues à distance : Muriel Molinié



Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3

UFR : Littérature, Linguistique, Didactique

Département : Didactique du Français Langue Étrangère

Enseignement Numérique Et À Distance

**Optimisation du plurilinguisme et comparaisons
translinguistiques chez les apprenants chinois du
français**

Année universitaire 2016/2017

Mémoire présenté pour l'obtention du Master 2

Didactique du français et des langues

par *Marion Galliot*

Domaine *Sciences humaines et sociales*

Mention *Sciences du langage*

Spécialité *Français langue étrangère et seconde*

Directrice du mémoire : Pascale Trévisiol

2e lectrice : Sofia Stratilaki

Responsable pédagogique du Master 2 Didactique du français et
des langues à distance : Muriel Molinié

Remerciements

Merci à ma directrice de mémoire, Mme Pascale Trévisiol pour ses conseils avisés tout au long de la rédaction de ce mémoire, et dont les travaux sur le plurilinguisme ont beaucoup aidé mes recherches.

Merci à Mme Sofia Stratilaki pour le temps qu'elle a consacré à la lecture de ce travail, et dont le cours « Plurilinguisme et comparaisons des langues » a éveillé mon intérêt pour cette perspective de l'enseignement des langues.

Merci à Mme Zhu Qingfang de m'avoir permis d'intégrer l'équipe enseignante de son école de langues à Yangzhou et pour l'aide apportée tout au long de mon travail.

Merci à tous les apprenants et enseignants qui ont accepté de participer à cette recherche.

Merci à ma famille de m'avoir aidée à trouver le temps nécessaire à la réalisation de ce mémoire, et pour leur soutien et leurs conseils.

Sommaire

Conventions de transcriptions des données orales.....	5
Sigles utilisés	5
Introduction.....	6
Partie 1 : Cadrage méthodologique et théorique.....	10
Chapitre 1 : Cadre méthodologique.....	10
Chapitre 2 : Cadre théorique.....	17
Partie 2 : Phase diagnostique de la Recherche-Action.....	34
Chapitre 3 : Présentation du terrain de recherche.....	34
Chapitre 4 : Analyse pseudo-longitudinale des processus cognitifs à l'œuvre dans l'apprentissage du français L3 chez des apprenants chinois plurilingues	52
Partie 3 : Action participante et modélisation.....	64
Chapitre 5 : Action participante.....	64
Chapitre 6 : Comparaison avec d'autres initiatives analogues, modélisation et élargissement éventuel vers d'autres terrains.....	76
Conclusion	81
1. Synthèse du déroulement de l'action participante	81
2. Les recherches-actions cycliques en didactique des langues.....	83
Bibliographie.....	85
Table des matières.....	91
Documents annexes	<i>Présentés en Tome 2</i>

Conventions de transcriptions des données orales

(inspirées de Castellotti et Moore, 2004)

(...) passage supprimé car hors des propos retenus

M : enquêtrice parle

A : apprenant interrogé parle

E : enseignant interrogé parle

/ pause brève (inférieure à 1 seconde)

// pause moyenne (entre 1 et 2 secondes)

/// pause longue (supérieure à 2 secondes)

? ton montant

XXX segment inaudible

[egzãp] transcription phonétique des sons ambigus

en gras traduction depuis l'anglais ou le chinois par nos soins

Sigles utilisés

FLE : Français Langue Étrangère

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

OC : Occurrence correcte

OIMS : Occurrence incorrecte morphosyntaxiquement

OIP : Occurrence incorrecte d'un point de vue pragmatique

Licence Creative Commons



Introduction

1. Problématique et questionnements de recherche

Tout apprenant d'une langue étrangère peut être considéré comme plurilingue, dans la mesure où il dispose de sa langue maternelle et d'une compétence de communication, même minime, dans la langue cible nouvellement apprise. De plus, les apprenants de langues étrangères sont souvent des plurilingues confirmés, disposant de plusieurs langues dans leur répertoire. Les avantages des apprenants plurilingues dans leur apprentissage ont été étudiés dans diverses études, notamment celles de De Angelis et Dewaele (2011), portant sur divers publics et aspects de l'enseignement/apprentissage. On y trouve par exemple des études montrant une plus grande conscience des similarités translinguistiques chez les plurilingues et une meilleure conscience métalinguistique, par rapport aux monolingues.

L'enjeu de ce mémoire n'est pas de démontrer les avantages du plurilinguisme chez un public en particulier. Il s'agit plutôt de réfléchir sur la mise à profit du plurilinguisme des apprenants chinois du français L3 dans les processus d'apprentissage/acquisition de la forme et de la fonction des temps du passé, c'est à dire sur la manière dont les apprenants expriment la référence au passé, en tant que compétence grammaticale et pragmatique. Celle-ci faisant partie des six compétences linguistiques définies par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (*dorénavant CECRL*), elle influe sur le développement de la compétence de communication langagière des apprenants.

Les enjeux de cette recherche ont été influencés par nos expériences académiques et professionnelles. C'est le cours de Mme Sofia Stratilaki « Plurilinguisme et comparaison des langues » suivi en Master 1 qui nous a fait prendre conscience des bénéfices de la prise en compte du plurilinguisme par l'enseignant, mais aussi par les apprenants eux-mêmes.

Cette intégration du plurilinguisme dans l'enseignement/apprentissage a plusieurs conséquences. D'une part on peut observer, chez l'apprenant, le développement d'une compétence plurilingue. D'autre part, dans des relations d'influences positives réciproques, on peut également observer une plus grande efficacité dans le développement des compétences langagières dans les langues du répertoire de l'apprenant.

Lors d'expériences professionnelles en Chine, nous avons pu cependant faire plusieurs constats. En ayant travaillé à l'Alliance Française, il nous a semblé que beaucoup d'enseignants, suivant les directives de leur hiérarchie, évitent dans la mesure du possible le recours à d'autres langues. Beaucoup évoquent les influences négatives de l'anglais. Plusieurs apprenants nous ont expliqué, non sans fierté, comment le français avait maintenant remplacé l'anglais dans leur répertoire, car ils en faisaient totalement abstraction durant leur apprentissage. Sur un plan axiologique, nous sommes très sensibles à la promotion de la diversité des langues et cultures, ainsi qu'à la valorisation de la compétence plurilingue des apprenants. Il conviendra cependant de déterminer avec précision ce qu'est cette compétence plurilingue.

De plus, sur un plan praxéologique, nous avons pu remarquer les difficultés des apprenants chinois à maîtriser les morphologies verbales en français. L'expression de la temporalité est en effet très différente dans leur langue maternelle. Une très grande majorité des apprenants chinois, comme nous le détaillerons dans la présentation de notre terrain de recherche, disposent de l'anglais dans leur répertoire. Cette langue pourrait s'avérer être une ressource quant à la maîtrise des formes verbales du passé. Ces expériences académiques et professionnelles nous ont permis de faire un lien entre des solutions potentielles, correspondant à un vécu personnel d'apprenante et d'enseignante, et des difficultés concrètes rencontrées sur le terrain.

Dans le cadre d'une méthodologie de Recherche-Action, détaillée dans le Chapitre 1 de ce mémoire, des aller-retour incessants prendront place tout au long de nos recherches entre théorie et terrain. Notre cadre théorique est exposé dans le Chapitre 2 et les différents niveaux macro, méso et micro du terrain de recherche sont présentés dans le Chapitre 3.

Dans le Chapitre 4, les analyses de données récoltées sur le terrain visent à répondre aux questions suivantes : quels sont les processus cognitifs à l'œuvre dans l'apprentissage/acquisition de la morphologie des temps du passé chez nos sujets ? Ces processus subissent-ils des influences translinguistiques positives ou négatives ? Ces questionnements participent à la mise en place d'un protocole apportant une solution concrète et applicable en classe, et s'appuient sur les recherches dans le domaine de l'apprentissage/acquisition d'une L3.

C'est ce que nous faisons dans le Chapitre 5, en élaborant un plan d'action qui prend en compte les questions relatives à l'optimisation des processus d'enseignement/apprentissage en utilisant la compétence plurilingue des apprenants, ainsi

que les caractéristiques du terrain d'enseignement. Nous exécutons ensuite ce plan d'action sur notre terrain d'enseignement et analysons les résultats de ce plan d'action. Dans le Chapitre 6, nous comparons ce plan d'action et ses résultats avec d'autres initiatives et études analogues, afin d'élargir, éventuellement, ses applications pour d'autres types de terrains et publics.

Nos recherches se situent dans le champ de la didactique des langues, qu'il est important de délimiter avant de définir notre cadre théorique, qui se situe lui-même dans ce champ.

2. Champ de la recherche : Didactique des langues étrangères

La problématique de l'enseignement des langues étrangères se pose depuis des millénaires, et les hommes ont tenté d'y répondre en élaborant diverses méthodologies au cours des âges. D'après Defays (2003 : 14), la didactique des langues étrangères n'a commencé à se constituer en tant que science qu'au 20^{ème} siècle. La difficulté de sa reconnaissance en tant que telle est due au fait que celle-ci est située à la croisée de plusieurs disciplines, en particulier la linguistique, la psychologie, la sociologie ou encore l'anthropologie.

Le terme didactique signifie « qui est propre à instruire », du verbe grec *didaskein*, et il recouvre un « *ensemble de moyens, techniques et procédés qui concourent à l'appropriation, par un sujet donné, d'éléments nouveaux de tous ordres* » (Martinez, 2008 : 3). Ce terme n'est donc pas réservé aux langues, mais à tout savoir ou savoir-faire susceptible de faire l'objet d'un enseignement.

Ce qui définit qu'une langue est « étrangère », c'est « *son caractère de langue apprise après la première et sans qu'un contexte de pratique sociale quotidienne ou fréquente en accompagne l'apprentissage* » tandis qu'une langue est « seconde » lorsqu'elle est « *adoptée par de nouveaux arrivants dans un milieu allophone.* » (Martinez, 2008 : 22). Dans le cas de la didactique des langues étrangères, on pourra retrouver parmi les éléments enseignés, toujours selon Martinez (2008 : 3 ; 4), des savoirs linguistiques, des compétences communicatives et des comportements culturels, que nous devons tous prendre en compte comme constitutifs des éléments observables et analysables de notre recherche.

Ce champ dispose d'une terminologie spécifique. Le terme d'« élève » est par exemple peu utilisé, car l'enseignement des langues étrangères dépasse souvent le contexte scolaire. Le terme d'« apprenant » est préféré, sous-entendant une position active et recouvrant toutes les situations possibles d'apprentissage.

En raison du développement de ses recherches et de sa réflexion épistémologique, le champ de la didactique des langues étrangères s'est fait une place par rapport à ses disciplines dites *contributoires* (Defay, 2003 : 14), en les utilisant pour son propre projet, qui est de réfléchir de manière scientifique à l'enseignement des langues étrangères. Ses recherches ne peuvent donc s'enfermer dans la théorisation : elles doivent se faire aussi à travers et pour le terrain.

Partie 1 : Cadrage méthodologique et théorique

Selon Blanchet (2011 : 10), la production de toute connaissance scientifique doit s'articuler autour d'une problématique justifiée. Pour répondre à cette problématique, le chercheur doit cumuler des expériences empiriques, dans un cadre méthodologique déterminé, qui seront ensuite traitées cognitivement à l'aide d'outils théoriques d'analyse et de synthèse. Ces recherches se déroulent sur un terrain précis qu'il convient de décrire et de délimiter avec précision afin de pouvoir prétendre se situer dans une démarche qualitative.

C'est pourquoi après avoir présenté notre problématique, nous allons maintenant présenter notre cadre méthodologique, notre cadre théorique, et notre terrain de recherche aux niveaux macro, méso et micro.

Chapitre 1 : Cadre méthodologique

Dans cette partie est exposé le cadre méthodologique dans lequel prennent place les recherches de ce mémoire. Celles-ci s'inscrivent dans la méthodologie de Recherche-Action. Nous allons d'abord décrire les conditions à réunir pour appliquer cette méthodologie, et expliquer en quoi elle correspond aux enjeux de la recherche en didactique des langues. Dans une deuxième partie, nous parlerons plus spécifiquement de la manière dont notre projet de recherche s'articule au sein de cette méthodologie, et pourquoi celle-ci nous paraît être adaptée pour répondre à la problématique : « Comment mettre à profit le plurilinguisme des apprenants chinois du français L3 dans les processus d'apprentissage/acquisition de l'expression de la temporalité du passé. »

1.1.1. Ancrage de la méthodologie Recherche-Action dans le champ de la didactique des langues

Dans les méthodes hypothético-déductives quantitatives, comme l'explique Blanchet (2011), le chercheur va établir des hypothèses à partir de la littérature scientifique, puis les tester sur son terrain de recherche afin de les valider ou de les invalider. Cette méthode ne prend pas en compte le terrain de recherche dans l'élaboration des hypothèses. Or, dans le domaine des sciences humaines et sociales, dont la didactique

des langues fait partie, le terrain de recherche du chercheur comprend un nombre non quantifiable de particularités et est composé d'êtres humains non prévisibles, dont le chercheur fait lui-même partie. Les méthodes empirico-inductives qualitatives sont plus adaptées à ce champ d'études. En effet elles « *[proposent] une compréhension (une interprétation) de phénomènes individuels et sociaux observés sur leurs terrains spontanés, en prenant prioritairement en compte les significations qu'ils ont pour les acteurs eux-mêmes et donc en vivant ces phénomènes aux côtés des acteurs, comme un acteur parmi d'autres, mais selon des procédures méthodiques qui garantissent la significativité des situations observées et comparées.* » (Blanchet, 2011 : 16) Ce sont donc les observations du chercheur sur le terrain qui donnent lieu à l'émission d'un plan d'action, et ce n'est pas à partir d'une revue de la littérature que sont émises les hypothèses. Cela justifie la présence d'une phase diagnostique qui nous permettra d'interroger les questionnements émis dans la formulation de notre problématique.

Les données sont donc récoltées sur le terrain et, dans une démarche qualitative, elles reflètent l'implication du chercheur dans son terrain de recherche. Celui-ci préférera la « *saturation significative du terrain* » (Blanchet, 2011 : 18) plutôt qu'un échantillonnage statistique qui aurait une prétention à l'universalité. Celle-ci n'a pas lieu d'être dans les sciences humaines, car « *contrôler les autres, prévoir leurs comportements consiste à les détruire symboliquement dans leur altérité.* » (Robillard, 2011 : 223)

De même selon Blanchet (2011 : 18), le chercheur ne peut prétendre généraliser ses conclusions de manière déterministe à partir de données supposées objectives. C'est pourquoi les connaissances produites devront être validées par plusieurs éléments, peu importe la source de données sur laquelle elles s'appuient. Tout d'abord elles devront être validées à travers leur opérationnalité, que le chercheur devra tester sur le terrain. Ensuite, il faudra les valider à travers leur cohérence interne. La réflexion doit donc s'appuyer sur de solides bases méthodologiques et théoriques, ainsi que sur une analyse de qualité. La cohérence externe des connaissances produites est importante aussi, et c'est la raison pour laquelle ces connaissances doivent être croisées avec d'autres études, et doivent être soumises à des discussions avec des pairs ou bien avec des acteurs du terrain.

Parmi ceux-ci, le chercheur a un rôle actif à jouer, car il est généralement chercheur-praticien. Dans le domaine de la didactique des langues étrangères, il est en effet souvent enseignant de langue, ou bien formateur d'enseignants. En raison de cette implication sur le terrain, les connaissances produites reflètent en partie sa vision du monde et sont nécessairement influencées par ses expériences passées, comme le rappelle

De Robillard (2011 : 223). Il doit donc travailler à partir de ses préjugés, sans que ce mot ne soit porteur d'une valeur péjorative. Pour prendre en compte ceux-ci, il convient que le chercheur-praticien adopte une posture alter-réflexive tout au long de ses recherches. Selon Bretegnier, l'alter-réflexivité est « *une réflexion sur les dimensions relationnelles et interactionnelles de la démarche de recherche, de mise en recherche.* » (2009 : 39) Le chercheur-praticien doit donc penser les relations altéritaires entre lui, son terrain et ses témoins, ainsi qu'à la relation entre le terrain et l'intervention, aussi appelée l'action.

La méthodologie de Recherche-Action, qui est située parmi ces méthodes empirico-inductives qualitatives, a parfois une mauvaise réputation dans les milieux universitaires, comme le rappelle Montagne-Macaire (2007 : 94), en raison d'un manque de clarification. Certains la pensent peu cartésienne ou peu précise. Cependant, si les études menées dans ce cadre respectent les règles caractérisant les recherches scientifiques, parmi lesquelles les sciences humaines occupent une place particulière, ces critiques ne sont pas recevables. Pour cela, Macaire (2012 : 119) propose de recourir à la triangulation des résultats. C'est-à-dire que des sources scientifiques reconnues doivent venir étayer l'analyse et corroborer les résultats, puis ceux-ci doivent être diffusés et discutés avant d'être éventuellement élargis à d'autres terrains ou publics. La réflexivité a un grand rôle à jouer dans la conciliation de « *l'objectivation inhérente à la recherche avec la part de subjectivité propre à chaque chercheur.* » (Bertucci, 2009 : 36)

En effet l'importance du terrain dans cette méthodologie est primordiale. Celle-ci adapte les recherches sur ses spécificités, et c'est pourquoi elle est flexible en fonction du contexte, selon Montagne-Macaire (2007 : 98). Chaque recherche-action est donc singulière et est définie par des circonstances uniques. Mais elles peuvent s'organiser par cycles se répétant, ce qui permet une réflexivité continue. Chaque cycle donnera lieu à des connaissances scientifiques et pragmatiques qui pourront faire l'objet d'un transfert débouchant sur une nouvelle Recherche-Action.

Chez les auteurs menant une réflexion épistémologique sur la Recherche-Action, on trouve généralement un processus qui prend place dans chaque cycle. Selon Richer (2011 : 49), il est nécessaire de provoquer un changement au sein de notre terrain de recherche. Ce changement peut intervenir notamment dans le cas de la résolution d'un problème identifié préalablement par le chercheur, ou bien constaté par une institution faisant appel à lui pour le résoudre. Dans la didactique des langues, il peut s'agir de problèmes interrelationnels gênant l'apprentissage ou bien, comme dans le cas de notre recherche, de conflits de valeur concernant l'utilisation du plurilinguisme des apprenants.

Cette problématisation est le point de départ de la Recherche-Action qui comprendra elle-même cinq phases, Macaire les résume en disant que « *certain s'accordent pour en considérer cinq, une phase diagnostique, une phase de planification, une phase de participation à une action, une phase de recul évaluatif et une phase de synthèse-structuration.* » (2011 : 107)

Les recherches menées dans le cadre de la didactique des langues et cultures doivent prendre en compte l'humain et le terrain dans lequel il évolue. C'est une science dont les conclusions ont, entre autres buts, d'aider les professeurs de français langue étrangère. C'est pourquoi un aller-retour réflexif doit avoir lieu entre le terrain et la réflexion théorique. Le chercheur doit également prendre en compte sa propre sensibilité humaine et doit avoir un retour réflexif sur son propre parcours et l'influence qu'il a sur ses recherches. La méthodologie correspondant le mieux à ces critères est située dans le cadre de la Recherche-Action. Et c'est donc au sein de ce cadre méthodologique que nos recherches prendront place, en se déroulant suivant les phases décrites précédemment.

1.1.2. Articulation du travail de recherche dans le cadre de la méthodologie de Recherche-Action

En s'appuyant sur la méthodologie de Recherche-Action, plusieurs phases vont constituer le plan de recherche de ce mémoire. Nous allons ici les détailler et présenter leur articulation dans le cadre de la réflexion portant sur notre problématique.

Cette problématique, et les recherches autour de celle-ci, incluent plusieurs notions qu'il est important de délimiter et de préciser, en s'ancrant sur la littérature scientifique. C'est pourquoi ce travail commencera, après avoir défini le cadre méthodologique, par la définition du cadre théorique. Puis nous mènerons des recherches de terrain lors d'une phase diagnostique. Comme cela a été dit précédemment, les hypothèses seront émises au cours de cette phase, celle-ci consistant à répondre à nos questionnements émis lors de la problématisation en introduction. Dans une première étape de la phase diagnostique, dans le Chapitre 3, nous ciblerons toutes les particularités du terrain de recherche, et ce aux trois niveaux macro, méso et micro-sociaux décrits précédemment. Pour cela plusieurs récoltes de données auront lieu en parallèle.

La première récolte de données s'organisera autour de textes officiels et de documents concernant les politiques linguistiques et éducatives en Chine, en se penchant

plus particulièrement sur celles impliquant le plurilinguisme. Cela permettra de faire un état du plurilinguisme à un niveau macro-social, c'est-à-dire au niveau des organes décisionnaires dans les politiques linguistiques et éducatives. Ces organes peuvent être chinois, mais pas uniquement. En effet les politiques linguistiques et éducatives émises par le Conseil de l'Europe ont elles aussi leur importance, comme nous le verrons ultérieurement.

La deuxième récolte de données descendra au niveau méso-social et permettra de faire un état des lieux de l'utilisation du plurilinguisme dans l'enseignement du Français Langue Étrangère (*dorénavant FLE*) en Chine par les enseignants, ainsi que par les décisionnaires des institutions organisant des cours. Pour cela, plusieurs acteurs de ce secteur seront interrogés, tels qu'enseignants et directeurs d'établissements proposant l'enseignement du français. Dans une démarche qualitative et non quantitative, nous mènerons des entretiens directifs à stratégie directe. C'est-à-dire que les questions seront rédigées à l'avance de manière précise, et les réponses aux questions nous donneront directement accès aux informations recherchées. Ces entretiens seront menés en français ou en chinois, pour les directeurs d'établissement enseignant le français, mais qui ne sont pas eux-mêmes professeurs de français. Dans un souci de réflexivité, l'enquêtrice prendra aussi la place d'interviewée avec l'aide d'un collègue qui posera les questions de ce questionnaire, afin de ne pas oublier notre rôle de praticien et notre place dans ce secteur de l'enseignement du FLE en Chine que nous étudions.

Enfin au niveau micro-social, afin de caractériser le profil linguistique des apprenants du terrain de recherche de manière qualitative, nous déterminerons les biographies langagières des apprenants présents sur le terrain de recherche et ferons une analyse des rapports entre les différentes langue(s) et dialecte(s) de leur répertoire. Déterminer les statuts des différentes langues en présence est d'une importance capitale pour mener à bien une étude concernant le plurilinguisme des apprenants.

Dans le cadre d'une position alter-réflexive, nous devons également nous interroger sur nos propres relations avec ce terrain de recherche, où nous avons été apprenant du chinois puis enseignant de français, et en quoi « *ces expériences réflexives [...] participent à la construction de [notre] répertoire interprétatif.* » (Bretegnier, 2009 : 39)

Après avoir caractérisé tous les acteurs sociaux, et réfléchi à notre place sur ce terrain, dans la première étape de la phase diagnostique, nous passerons à la deuxième étape de cette phase. Dans le Chapitre 4, nous chercherons à comprendre le phénomène

nous intéressant quant à la résolution de notre problème. Nous mènerons donc une étude pseudo-longitudinale qui permettra de récolter les productions orales d'une quarantaine d'apprenants de niveaux A2 à B2, dans le cadre d'entretiens à question ouverte. Le but est d'observer comment les apprenants expriment la référence au passé. De ces observations seront mis à jour les processus cognitifs des apprenants, et ce dans une perspective plurilingue, c'est-à-dire en tenant compte des influences translinguistiques positives ou négatives des autres langues du répertoire langagier des apprenants. Cette étape demandera une analyse rigoureuse et un appui constant sur le cadre théorique de ce mémoire, qui sera défini dans le Chapitre 2.

En tenant compte de toutes les données recueillies lors de la phase diagnostique, nous émettrons un certain nombre d'hypothèses susceptibles de répondre à notre problématique et plus précisément à nos questionnements émis ultérieurement. À partir de ces hypothèses, un protocole spécifique à notre terrain de recherche-action sera élaboré, ce qui constituera donc la phase de planification de notre Recherche-Action, présentée dans le Chapitre 5. Nous pourrons ensuite tester ce plan d'action sur ce même terrain, afin d'observer quelle est sa validité, lors de la phase de participation à une action.

Pendant cette phase de participation à une action, nous devons tenir le double rôle de chercheur-praticien. Nous devons récolter des données à plusieurs moments clefs, qui seront déterminés au moment de l'élaboration du plan d'action, tout en enseignant le français à nos apprenants. Comme le rappelle Lapassade (1993), ce double statut peut être déstabilisant, car la recherche et l'action relèvent habituellement de deux conceptions différentes, que nous nous appliquerons à concilier grâce à cette méthodologie, notamment à travers le concept d'observation participante, habituellement employé en ethnologie. Fouquet (2006) recommande l'utilisation d'un journal de terrain permettant dans ces cas d'avoir un retour réflexif, après la classe dans notre cas, sur l'action menée. Afin de pouvoir rédiger ce journal de bord sans influencer l'action en cours, nous pourrons aussi envisager de recourir à un enregistrement sonore des cours.

Toujours dans le Chapitre 5, cette phase de participation à une action fera l'objet d'une analyse évaluative à partir des données recueillies, qui permettra de valider ou d'invalider nos hypothèses émises à l'issue de la phase diagnostique. Il s'agit ici de la phase de recul évaluatif. Nous nous interrogerons sur le fait de savoir si les outils mis en place ont fonctionné, et sur les manières de le vérifier.

Enfin, comme le rappelle Berthon (2000), afin de répondre à l'objectif de production de connaissances incluses dans toute recherche scientifique, il faudra lors

d'une dernière phase de synthèse-structuration, confronter les analyses du plan d'action avec les résultats obtenus par d'autres chercheurs. Cela permettra de modéliser pour un type de public similaire, voire élargi, différents outils ou conclusions applicables, ici, à l'enseignement des langues étrangères. Cette phase implique une composante collaborative, car nous devons faire appel aux connaissances produites par d'autres chercheurs dans notre domaine, qui ont eux aussi fait un lien entre théorie et pratique. Dans notre cas, les conclusions et la modélisation découleront en grande partie de la réussite de notre plan d'action.

La Recherche-Action nous fournit les outils méthodologiques nécessaires à la résolution de notre problématique, et il y a donc plusieurs principes auxquels nous devons prêter attention tout au long de nos recherches. Au cœur de celle-ci se situe le souci de conserver une attitude alter-réflexive. Cette réflexivité concerne également les aller-retour entre pratique et théorie.

Chapitre 2 : Cadre théorique

D'après Defays, la didactique des langues étrangères « *ne cherche finalement qu'à mieux comprendre, pour mieux la contrôler et mieux en profiter, notre capacité innée à apprendre des langues.* » (2003 : 11) Les notions que cette discipline crée et met à profit sont donc orientées vers une optimisation de l'apprentissage des apprenants.

Dans le cadre de la résolution de notre problématique, cette optimisation concerne tout d'abord le plurilinguisme des apprenants, afin de favoriser les processus d'apprentissage/acquisition de ces derniers. Tout d'abord nous expliciterons le courant de recherche dans lequel ce mémoire se situe pour étudier l'acquisition, c'est-à-dire le courant fonctionnaliste. Il est ensuite important de définir un certain nombre de notions essentielles concernant cette problématique, sur lesquelles notre réflexion s'appuiera tout au long de ce mémoire. Tout d'abord, nous définirons les processus permettant l'acquisition d'une langue, c'est-à-dire le trinôme d'enseignement/apprentissage/acquisition. Le plurilinguisme, que nous définirons ensuite, joue un rôle dans ceux-ci. Son influence peut notamment se manifester à travers des influences translinguistiques, que nous délimiterons donc. Nous définirons également les composantes de la compétence grammaticale, car c'est sur ces composantes que nous travaillerons pour définir la manière dont les apprenants expriment la référence au passé, puis pour voir comment développer cette compétence dans la phase de planification. Enfin, nous établirons une comparaison translinguistique concernant l'expression de la temporalité du passé des trois langues présentes sur le terrain de recherche

1.2.1. Le courant fonctionnaliste dans l'acquisition des langues étrangères

D'après Véronique (2009), les recherches en appropriation des langues étrangères se situent généralement parmi un de ces trois grands courants : générativiste, interactionniste ou fonctionnaliste. D'après cet auteur (2009 : 61 ; 62), pour les partisans du courant générativiste, « *ne sont pertinents pour la recherche sur l'acquisition de langues étrangères que les travaux qui se centrent sur la grammaire en ignorant peu ou prou le discours en langue étrangère et l'interaction exolingue* ». Le courant générativiste développé sous l'impulsion de Chomsky ne paraît donc pas être adapté pour mener des recherches concernant l'acquisition des langues dans une vision plurilingue. Quant au

courant interactionniste, il se concentre plutôt sur « *l'appropriation des langues étrangères dans une perspective globale qui donne la prime à l'étude de la socialisation langagière* » (Véronique 2009 : 50). Dans notre étude, nous ne nous penchons pas particulièrement sur la langue en tant qu'acte social, mais plutôt sur la manière dont les apprenants organisent « *l'information temporelle et spatiale et font référence aux différentes entités en discours* » (2009 : 50), correspondant au courant fonctionnaliste. Celui-ci porte souvent un grand intérêt à l'acquisition de la compétence grammaticale. C'est donc dans ce courant que prendront place nos recherches, puisqu'il correspond mieux à nos questionnements qui se basent sur des analyses linguistiques, à des niveaux morphologiques et syntaxiques, des verbes employés par les apprenants.

L'approche fonctionnaliste en linguistique affirme que « *pour comprendre l'outil de communication humaine qu'est le langage, il faut analyser l'interaction entre ses différents niveaux d'organisation – phonologie, (morpho-) syntaxe, lexicale – et des contextes d'utilisation effective.* » (Lenart et Perdue, 2004 : 2) Selon cette constatation, sont postulés deux types de computation en grammaire. L'une a pour objet les conditions de bonne formation de phrases, quand les individus combinent des unités de significations minimales pour former de plus grands constituants, qui permettront ensuite de former une phrase entière, puis des discours. L'autre concerne le contexte situationnel et discursif dans lequel la phrase a été énoncée, qui permet d'interpréter les significations lexicales des termes déictiques et anaphoriques. En liant ces deux computations à notre problématique, nous pouvons dire que la première jouera un rôle dans la morphologie et la syntaxe des formes verbales du passé, tandis que la deuxième interviendra sur le choix par les apprenants du temps approprié au contexte d'énonciation et discursif, lié au pragmatisme de l'utilisation des verbes.

Dans cette perspective fonctionnaliste, et en accord avec ces deux types de computation, le chercheur travaillant sur l'acquisition des langues étrangères tente d'expliquer comment « *l'apprenant maîtrise progressivement l'organisation phrastique et la contextualisation de ses énoncés.* » (Lenart et Perdue, 2004 : 2) C'est-à-dire qu'on cherche à savoir comment l'apprenant associe dans un contexte particulier les mots dont il dispose à un instant précis de son apprentissage.

Les fonctionnalistes proposent trois niveaux d'analyse linguistique, selon Véronique (2009), qui sont les niveaux lexicaux, syntaxiques et discursifs. En analysant les marques linguistiques, ou les absences de marque dans les activités de communication des apprenants, les chercheurs étudient la manière dont ceux-ci construisent leur

compétence grammaticale, ainsi que leur capacité à produire des discours dans la langue cible.

Toujours d'après Véronique, les recherches situées dans le courant fonctionnaliste « *tentent d'apporter des réponses aux questions suivantes : qu'est-ce qui est acquis et dans quel ordre ? Les besoins communicatifs de l'apprenant de langue étrangère contraignent-ils l'ordre d'acquisition des fonctions linguistiques ? Qu'est-ce qui différencie un locuteur quasi-natif d'un locuteur natif dans une langue étrangère déterminée ?* » (2009 : 63) Ces questionnements rejoignent notre problématique. En effet, l'objectif de notre phase diagnostique est bien de mieux comprendre les processus d'apprentissage/acquisition concernant la morphologie et la syntaxe des formes verbales du passé, ainsi que leurs valeurs sémantiques et pragmatiques et la manière dont les apprenants les utilisent, c'est-à-dire comment ils expriment la référence au passé. La deuxième question jouera un rôle dans notre réflexion lors de notre phase de planification, car la prise en compte de ces besoins communicatifs est essentielle pour chercher comment influencer ces processus, que nous allons tenter de comprendre.

Afin de mieux comprendre ces processus qui peuvent se dérouler sur une durée relativement longue, les travaux fonctionnalistes collectent généralement leurs données lors d'études longitudinales ou transversales. En étudiant ces données ils « *s'intéressent à la façon dont les apprenants organisent l'information temporelle et spatiale et font référence aux différentes entités en discours. Ils lient cette analyse informationnelle à celle des propriétés structurales des interlangues.* » (Véronique, 2009 : 63)

Les recherches situées dans le courant fonctionnaliste travaillent dans une démarche empirique, ce qui rejoint nos préoccupations méthodologiques situées dans la Recherche-Action, où le terrain a une importance capitale, et où nous n'élaborerons des hypothèses qu'après avoir fait une première étude pseudo-longitudinale en partant des productions des apprenants.

En choisissant de nous situer dans ce courant, nous prendrons en compte l'apport principal de celui-ci, qui est de s'intéresser à l'aspect discursif des productions des apprenants de même qu'à leur appropriation des marques structurales de la langue cible. Nous chercherons à intégrer ces deux aspects dans les processus d'apprentissage/acquisition de la morphologie et de la syntaxe des temps du passé.

1.2.2. Processus d'enseignement/apprentissage/acquisition d'une langue étrangère

La définition des termes varie selon les différents courants théoriques et suivant l'usage. Le CECRL rappelle d'ailleurs qu'« *il ne semble pas possible, à l'heure actuelle, d'imposer une terminologie standardisée, car il n'y a pas de terme générique évident qui recouvrirait « apprentissage » et « acquisition » dans leur acception limitée.* » (CECRL, 2001 : 108) C'est pourquoi les auteurs du CECRL invitent à expliciter le sens que chacun donne à ces termes dans ses travaux et à ne pas les utiliser de manière contraire à l'usage. Nous allons rappeler les définitions que donnent plusieurs auteurs dans le domaine de l'acquisition des langues étrangères, avant de formuler la nôtre.

Selon le CECRL, l'acquisition désigne « *la connaissance d'une langue étrangère (autre que maternelle) ainsi [que] la capacité spontanée à l'utiliser qui résultent d'une exposition directe au texte ou d'une participation à des actes de communication.* » Nous pouvons noter que cette définition inclut donc des savoirs, des « *connaissance d'une langue étrangère* », et des savoir-faire : « *capacité spontanée à l'utiliser* ». L'apprentissage peut avoir un sens général, ou peut désigner le « *processus par lequel la capacité langagière est le résultat d'une démarche planifiée, notamment lors d'études reconnues en milieu institutionnel.* » (CECRL, 2001 : 108)

Selon Besse et Porquier (1984), l'apprentissage se fait de manière consciente et explicite. Il est plus tourné vers les formes que vers le sens. Il « *développe une capacité de jugement grammatical par référence à des règles enseignées par le professeur ou élaborées par l'apprenant lui-même.* » (Besse et Porquier, 1984 : 75) Il fait appel à des connaissances sur la langue. L'acquisition quant à elle se fait de manière subconsciente, c'est-à-dire que l'apprenant intériorise des régularités à son insu, et cela de manière implicite. Au contraire de l'apprentissage, elle est plus orientée vers les significations que vers la forme. Elle peut avoir lieu en milieu naturel, ou bien, comme l'apprentissage, avoir lieu en contexte institutionnel. Dans les deux cas, elle se développe « *à travers de multiples interactions verbales et donne à l'apprenant un certain sentiment [...] de ce qui est grammaticalement acceptable et de ce qui ne l'est pas dans la langue.* » (Besse et Porquier, 1984 : 75)

On retrouve dans ces définitions une dichotomie entre connaissance (apprentissage) et compétence (acquisition). En ce qui concerne la didactique des langues étrangères, en s'appuyant sur des situations d'enseignement/apprentissage en contexte institutionnel, l'apprentissage doit tendre vers l'acquisition de la langue cible. Cela est

nécessaire afin de développer une compétence de communication langagière, où l'apprenant s'appuie sur les formes pour produire du sens. Cette conclusion rejoindrait celles de Defays (2003), qui schématise le processus menant à l'acquisition d'une langue étrangère de la manière suivante :

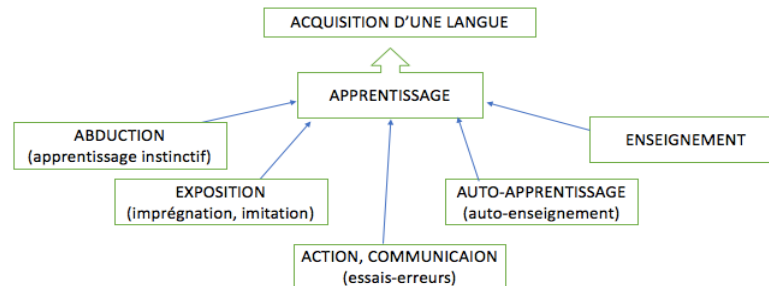


Figure 1 : Processus menant à l'acquisition d'une langue

Nous nous plaçons dans nos recherches en milieu institutionnel, c'est-à-dire dans « un environnement généralement collectif dans lequel l'apprenant se fait aider et guider dans un cadre didactique. » (Véronique, 2009 : 19) Parmi d'autres facteurs suscitant l'apprentissage, on retrouve le processus d'enseignement, qui nous concerne particulièrement en milieu institutionnel. C'est l'enseignant qui génère ce processus d'enseignement, mais il a aussi un rôle dynamique sur l'apprentissage. « *L'enseignant est appelé à intervenir, en tant qu'expert ou coach, dans le travail d'apprentissage effectué par son élève, sans croire comme on l'a longtemps fait qu'un enseignement de qualité entraîne forcément un apprentissage de qualité.* » (Defays, 2003 : p. 189).

Dans cette recherche-action, en tant qu'enseignant, nous veillerons à mettre en place un dispositif d'enseignement dynamique et à influencer le travail d'apprentissage de nos apprenants afin d'aboutir, à travers une communication intense, à l'acquisition des items visés, cette acquisition recouvrant le développement de leur compétence de communication langagière.

D'après Perdue et Gaonac'h, les fonctionnalistes étudiant les processus d'apprentissage/acquisition des langues étrangères ou secondes s'intéressent surtout « *au travail que fournit l'apprenant pour s'approprier progressivement la L2 en communiquant.* » (Perdue et Gaonac'h, 2000 : 216) C'est pourquoi en tant que chercheur inscrivant nos recherches dans le courant fonctionnaliste, nous chercherons plus particulièrement à déterminer les séquences d'apprentissage/acquisition des items concernés, c'est-à-dire, dans le cadre de ces recherches, les séquences par lesquelles passent les apprenants dans leurs processus d'apprentissage/acquisition de la

morphosyntaxe des formes verbales du passé, ainsi que leurs valeurs sémantiques et pragmatiques.

Perdue (1993) a mené un programme de recherche à orientation fonctionnaliste très complet dont il a tiré plusieurs leçons méthodologiques que nous pouvons retenir pour notre propre étude diagnostique. Tout d'abord, il est préférable de partir d'études longitudinales pour inférer des progressions. En raison d'un temps insuffisant, nous procéderons pour notre part à une étude pseudo-longitudinale. Ensuite il faut exploiter des données dans lesquelles les apprenants utilisent la langue à des fins de communication. Enfin, il ne faut pas se contenter d'une analyse des erreurs, mais analyser les activités de perception et production, en ne faisant pas abstraction des zones d'hésitations, d'autocorrections ou de changements de langue.

De nombreux projets sur les acquisitions de langues européennes chez les adultes ont donné lieu à une position commune des chercheurs concernant certains aspects des processus menant à leur acquisition. D'après Bartning (1997a), repris par Perdue et Gaonac'h (2000 : 224), on retrouve le continuum d'acquisition suivant : « 1/ *stade prébasique (structuration nominale avec organisation topique-focus)*; 2/ *lecte de base*; 3/ *différents stades intermédiaires postbasiques, caractérisés par le développement du lexique des classes fermées, d'une morphologie idiosyncrasique et de la subordination* ; 4/ *lectes avancés caractérisés par la systématisation de la morphologie flexionnelle et le développement d'un éventail plus large de structures d'énoncé* ; et 5/ *niveau quasi natif, caractérisé par la maîtrise de la grammaire de phrase, mais par une organisation discursive non native et des intuitions qui divergent de celles des autochtones.* »

Plusieurs facteurs interagissent avec les processus d'apprentissage/acquisition, et il faut donc potentiellement les prendre en compte chez le public étudié. D'après Véronique (2009), le contexte d'apprentissage, la progression d'enseignement, l'*input*, les représentations métalinguistiques et la langue maternelle font partie de ces facteurs. Si cette dernière influence l'apprentissage des apprenants, on peut dire que c'est aussi le cas des autres langues du répertoire de l'apprenant.

1.2.3. Plurilinguisme et compétence plurilingue

Autrefois, les compétences langagières des langues composant le répertoire des individus étaient jugées à partir d'un niveau « natif » standard et idéalisé, comme c'est le cas dans les travaux de Bloomfield (1970), qui considérait que quelqu'un était bilingue si

les deux langues étaient pareillement maîtrisées. La sociolinguistique, et des chercheurs comme Lüdi (1986, 2004), Py (1993) ou Dabène (1994) ont contribué à donner une définition fonctionnelle du plurilinguisme, et non pas à s'appuyer exclusivement sur la correspondance à une norme arbitraire. Selon Lüdi (2004 : 132), « *est bilingue (plurilingue) tout individu qui pratique couramment deux (plusieurs) langues et est en mesure de passer sans difficulté majeure d'une langue à l'autre en cas de nécessité.* » Pour Grosjean (1993 : 13), « *nous [entendons] par bilingues les personnes qui se servent de deux ou de plusieurs langues (ou dialectes) dans la vie de tous les jours.* »

Dans nos sociétés influencées par la mondialisation, la problématique du plurilinguisme est un enjeu économique, éducatif et culturel majeur. C'est pourquoi le CECRL a également abordé cette question. Au niveau de la terminologie, celui-ci distingue le multilinguisme du plurilinguisme. Le premier terme se rapporte aux langues parlées parallèlement dans une société ou par un individu, sans que des ponts soient nécessairement créés entre les différentes langues du répertoire. On pourrait parler de « multi-monolinguisme ». Le deuxième terme, en revanche, désigne « *une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent.* » (CECRL, 2001 : 11)

Étant donné que nous allons travailler sur des travaux rédigés en anglais autant qu'en français, il est intéressant de se pencher rapidement sur l'utilisation de ces termes suivant le contexte linguistique. Ainsi, on observe que la version anglaise du CECRL conserve la distinction des termes *multilingualism/plurilingualism*¹, mais que les travaux en anglais préfèrent utiliser le premier terme, tandis que les travaux en français utilisent généralement le deuxième terme. Dans la majorité des cas, ces emplois s'effectuent qu'il s'agisse réellement d'une compétence plurilingue au sens développé dans le CECRL ou simplement du fait que les apprenants parlent plusieurs langues.

En effet, parler plusieurs langues n'équivaut pas dans les faits au développement d'une compétence plurilingue. Une étude de Castellotti et Moore (2004), dans laquelle les compétences plurilingues d'élèves de deux classes multilingues sont mises en parallèle, a montré que les orientations didactiques de l'enseignement influent fortement sur le développement de cette compétence. Ce n'est pas le nombre de langues connues

¹ « *Plurilingualism differs from multilingualism, which is the knowledge of a number of languages, or the co-existence of different languages in a given society. [...] Beyond this, the plurilingual approach emphasises the fact that [...] he or she does not keep these languages and cultures in strictly separated mental compartments, but rather builds up a communicative competence to which all knowledge and experience of language contributes and in which languages interrelate and interact.* » Version originale

qui importe le plus, mais la capacité à tirer le meilleur profit des langues composant le répertoire langagier, et l'enseignement a un grand rôle à jouer dans le développement de la compétence plurilingue.

En ce qui concerne la terminologie employée dans ce mémoire, nous emploierons le terme de plurilinguisme pour référer au fait que plusieurs langues composent le répertoire langagier d'individus ou d'une communauté. Nous différencierons ce terme de la compétence plurilingue, qui elle recouvre la définition donnée par le CECRL. Dans les définitions données précédemment, le plurilinguisme recouvre la situation de bilinguisme. Certains chercheurs mettent cependant en avant la pluralité des situations de plurilinguisme, toutes n'ayant pas la même implication. Coste (2010) se défie pour la didactique d'une valeur trop générique du plurilinguisme. Il propose un certain nombre de critères permettant d'en catégoriser différentes formes : l'origine (hérité, scolaire...), le développement (précoce, tardif, en évolution...), l'extension (à une communauté, à un territoire), le statut des langues le composant (dominantes, mixtes, à tradition orale ou écrite...), les caractéristiques linguistiques des langues composant le répertoire (proximité typologique, systèmes graphiques identiques...) et les représentations sociales et individuelles (plurilinguisme reconnu ou ignoré, revendiqué ou caché, assuré ou insécure...) (Coste, 2010 : 145) Il appelle également à prendre en compte en didactique les processus cognitifs liés au plurilinguisme.

C'est ce que fait El Euch (2010), en s'interrogeant sur l'organisation cognitive du langage chez les plurilingues. Elle part tout d'abord des théories de Hamers et Blanc (1995, 2000) sur l'organisation cognitive du langage chez les bilingues. Selon ces deux psychologues et linguistes, il existe une bilingualité composée et une bilingualité coordonnée. La première se met en place quand la bilingualité s'acquiert dans l'enfance, avec des personnes parlant deux langues de manière interchangeable. Il s'agit d'un seul système où un seul signifié a un signifiant dans chaque langue, donc un signifié a deux signifiants différents. Au contraire dans le deuxième cas, il y a deux systèmes cloisonnés qui ont chacun leurs propres correspondances signifiant/signifié. Dans un troisième cas, l'individu construit un ensemble de signifiants en les subordonnant au système déjà constitué par sa L1, il s'agit du système subordonné. Ci-dessous voici trois figures extraites du travail de El Euch (2010 : 42) illustrant ces trois systèmes.

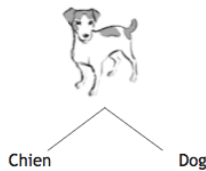


Figure 2 : Organisation cognitive composée

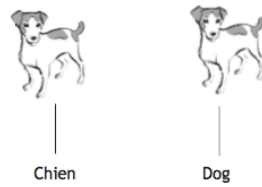


Figure 3 : Organisation cognitive coordonnée

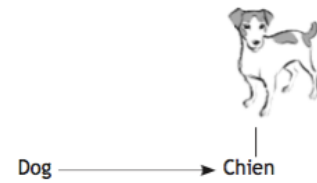


Figure 4 : Organisation cognitive subordonnée

El Euch cherche à déterminer comment la typologie énoncée par Hamers et Blanc peut s'appliquer aux plurilingues. Comme montré par Hamers (2004), ces deux systèmes de bilingualité co-existent et s'organisent d'après un continuum partant d'un pôle composé, c'est-à-dire fusionné, vers un pôle coordonné, c'est-à-dire séparé, et qui varie chez les individus en fonction de leurs différentes expériences d'apprentissage des langues. El Euch élargit donc ces conclusions aux plurilingues en disant que leur organisation cognitive s'organiserait suivant un système hybride, où chaque langue serait représentée indépendamment (système coordonné), mais seraient en même temps inter-reliées à des degrés différents (systèmes subordonné ou composé) en fonction d'éléments contextuels ou conceptuels. L'organisation cognitive du langage chez les plurilingues serait donc « *plus ou moins composée ou coordonnée, dépendamment du concept, de son contexte d'acquisition, de sa charge affective, de l'âge d'acquisition, du contexte d'utilisation de la langue (monolingue, bilingue ou multilingue), de la fréquence d'utilisation de la langue, de la tâche entreprise et du niveau de compétence langagière.* » (El Euch, 2010 : 47)

Avec les travaux d'El Euch (2010) et de Coste (2010), nous pouvons dégager plusieurs critères à prendre en compte dans l'analyse de la compétence plurilingue des apprenants et dans l'organisation cognitive de leurs capacités langagières. C'est pourquoi l'établissement et l'analyse des biographies langagières des apprenants inclus dans nos recherches se montreront des outils précieux. Celles-ci viseront entre autres à confirmer le fait énoncé précédemment, sur les langues faisant partie du répertoire langagier des apprenants.

1.2.4. Influences translinguistiques

Un phénomène incontournable dans l'acquisition des langues étrangères et lié au plurilinguisme des apprenants est celui des influences translinguistiques. Selon De Angelis et Dewaele (2011), c'est seulement depuis les années 1990 que certains se penchent sur les influences des langues étrangères des apprenants et pas uniquement sur

celles liées à leur L1. Certains phénomènes sont même caractéristiques de l'interaction entre trois langues, donnant naissance au domaine de recherche de l'acquisition d'une troisième langue.

Les autres langues étrangères maîtrisées ou utilisées par l'apprenant ont longtemps été ignorées, voire jugées gênantes dans l'enseignement/apprentissage d'une langue cible. Les apprenants étaient vus comme des monolingues, à qui on demandait de désactiver leurs autres langues pendant leur apprentissage. Le but était de limiter les influences translinguistiques. Celles-ci sont visibles en discours lors d'alternances codiques ou de transferts.

Les alternances codiques sont « *le changement, par un locuteur bilingue, de langue ou de variété linguistique à l'intérieur d'un énoncé-phrase ou d'un échange, ou entre deux situations de communication.* » (Cuq, 2003 : 17 ; 18) Elles peuvent s'analyser, dans les productions des apprenants aux niveaux communicatif et interactionnel, sociolinguistique, et psycholinguistique et linguistique. À ce dernier niveau, l'alternance codique peut être considérée comme le témoin des processus de production et de réception chez le plurilingue. Selon Trévisiol (2006 : 8), le degré d'alternance déterminera le « *'mode langagier' (monolingue, bi/plurilingue) adopté par le locuteur en situation d'interaction.* »

Ce terme de « mode langagier » a été introduit par Grosjean (2001 : 3), et fait référence à l'état d'activation des langues du locuteur bilingue, variant le long d'une échelle continue. Le mode langagier sera influencé par les langues des locuteurs interagissant, et leurs niveaux linguistiques dans les différentes langues.

Quant aux transferts, ils sont divisés en deux catégories par Jarvis et Pavlenko (2008 : 182), qui disent que « *les transferts positifs peuvent survenir quand des similarités présumées sont compatibles avec les similarités réelles, tandis que les transferts négatifs surviennent quand des similarités présumées sont en conflit avec des différences objectives.* »²

Ceci explique pourquoi seuls les transferts négatifs seront perçus en observant l'interlangue des apprenants. Les transferts positifs sont conformes à la langue cible et passeront donc inaperçus. Il est donc plus difficile de les mettre en évidence, ce qui peut

² Notre traduction. Version originale : “*Positive transfer occurs when assumed similarities are compatible with objective similarities, whereas negative transfer occurs when assumed similarities conflict with objective differences*”

expliquer une réticence de certains à les considérer de manière positive dans l'apprentissage.

Plusieurs facteurs sont susceptibles d'agir sur ces phénomènes translinguistiques, comme l'a résumé Trévisiol (2006). L'ordre d'acquisition, la durée et l'intensité d'apprentissage, le statut de chaque langue, leur degré d'activation, le caractère non spécifique des transpositions potentielles, la pression communicative et la proximité typologique des langues du répertoire, peuvent tous jouer un rôle. Ce dernier facteur rentre lui-même en concurrence avec un concept introduit par Kellerman (1983) : la psychotypologie de l'apprenant.

Comme l'explique Odlin (1989 : 142), la psychotypologie de l'apprenant se caractérise par le fait que l'apprenant émettra un jugement conscient ou inconscient sur des similarités structurelles partielles ou totales entre les langues connues et la langue cible, et les transferts proviendront de ce jugement.

Certains chercheurs expliquent différemment cette différence constatée entre la langue source du transfert et celle à laquelle on pourrait s'attendre en fonction de la proximité typologique effective entre les langues. Ils l'expliquent par le « facteur langue étrangère », concept introduit par les acquisitionnistes Williams et Hammarberg (1998), puis repris par des didacticiens du plurilinguisme (Bono, 2010 ; 2011 et Castellotti & Moore, 1997 ; 1999). Il est aussi appelé effet langue étrangère, et est particulièrement important dans le domaine de l'acquisition d'une troisième langue. Selon Williams & Hammarberg (1998 : 323), celui-ci est défini par les tendances consistant à éviter de s'appuyer sur la langue maternelle, qui serait perçue comme non étrangère et à favoriser les autres langues étrangères du répertoire, qui partagerait un statut de « langue étrangère » avec la langue cible.³

Il y a donc d'un côté la psychotypologie de l'apprenant, selon laquelle l'apprenant juge la proximité typologique des langues, et le facteur langue étrangère, où l'apprenant catégorise les langues suivant un critère langue maternelle/langue étrangère. Ces deux facteurs s'ajoutent donc à ceux pouvant influencer les transferts translinguistiques.

Selon De Pietro, Matthey et Py (1988), qui ont introduit le concept de « séquences potentiellement acquisitionnelles », l'acquisition peut être favorisée lors d'échanges exolingues entre natifs et alloglottes, lorsqu'un certain schéma interactionnel apparaît. Il

³ Notre traduction. Version originale : "(1) the tendency to avoid relying on the L1 in the belief that the mother tongue is inherently 'non-foreign', coupled with (2) the tendency to favour non-native languages, which share a 'foreign language' status with the L3".

comprend un « *obstacle d'encodage* » pour l'alloglotte, suivi d'une « *intervention-proposition* » du natif que l'alloglotte reprend (De Pietro, Matthey et Py, 1988 : 105).

Bono (2007) lie les notions de *noticing*⁴, concept développé par Schmidt (1990), et les séquences potentiellement acquisitionnelles. Celles-ci peuvent prendre place lors de séquences interactionnelles entre enseignant/apprenants ou même entre apprenants/apprenants. Dans une perspective translinguistique, le processus de *noticing* est favorisé par la mise en relation par les apprenants d'une forme en L2 et en L3, c'est pourquoi l'enrichissement du répertoire langagier augmente les probabilités de *noticing* et donc de séquences potentiellement acquisitionnelles.

Rejoignant les conclusions de ces travaux, des chercheurs lient aussi de manière prégnante la conscience métalinguistique et les interactions translinguistiques. Otwinowska-Kasztelanic (2011) vérifie la théorie des *affordances*⁵, ce mot indiquant qu'une séquence de la langue cible est potentiellement acquisitionnelle pour l'apprenant, à la condition nécessaire, mais non suffisante, que le processus de *noticing* prenne place. Une des manières de parvenir à ce résultat est que les apprenants soient conscients des similitudes translinguistiques, et fassent des liens entre les langues de leur répertoire langagier et la langue cible. Les apprenants présentant un niveau en L2 élevé montreront statistiquement une meilleure réception des *affordances* que les apprenants avec un niveau de L2 élémentaire. Le niveau linguistique de la L2 influe donc sur la conscience métalinguistique des individus, celle-ci étant un facteur déterminant permettant d'effectuer des transferts linguistiques.

Selon Bono (2011), pour que les transferts positifs prévalent sur les transferts négatifs, c'est-à-dire pour que les influences translinguistiques soient un facilitateur d'apprentissage, elles doivent être couplées à cette conscience métalinguistique. Otwinowska-Kasztelanic (2011) et Bono (2011) s'accordent donc à dire qu'elle doit être développée chez les apprenants, mais aussi chez les enseignants.

Comme le rappellent Angelis et Dewaele (2011), ces phénomènes peuvent toucher tous les niveaux du système linguistique : la phonologie, la morphologie, la syntaxe et la pragmatique. Dans notre cas nous nous intéresserons, à des niveaux transversaux, à un item particulier : l'utilisation des temps du passé, s'intégrant dans la compétence grammaticale.

⁴ Terme anglais généralement utilisé tel quel. Peut être traduit par « remarquer » ou « prise en compte ».

⁵ Terme dérivé de l'anglais et généralement utilisé tel quel, bien que la traduction « potentialité » soit également possible.

1.2.5. Compétence grammaticale et compétence pragmatique

Avant de préciser ce qu'on entend par compétence grammaticale, il est nécessaire de rappeler ce qu'est intrinsèquement une compétence. Pour Beacco (2007 : 71), lui-même s'appuyant sur Charaudeau (2000), on peut entendre par compétence « *une faculté (ou capacité), donnée comme non acquise, et/ou un savoir acquis [...] qui se manifeste de manière observable (comme savoir-faire) dans une activité décomposable en éléments (phases, étapes...), impliquant la manipulation d'une matière ou d'un matériel, au moyen d'outils, et aboutissant à l'élaboration de produits, rapportée à un jugement sur l'aptitude à manifester régulièrement cette faculté et/ou ce savoir pour produire des objets conformes.* »

L'enseignement/apprentissage des langues se situant dans une perspective actionnelle considère les apprenants comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches diverses et variées, nécessitant de mobiliser des compétences générales individuelles ainsi qu'une compétence à communiquer langagièrement. Celle-ci se divise elle-même en trois compétences : la compétence sociolinguistique, la compétence pragmatique et la compétence linguistique. (CECRL, 2001 : 15)

Cette dernière est composée de plusieurs compétences, dont la compétence grammaticale. Selon le CECRL (2001 : 89), il s'agit de la « *connaissance des ressources grammaticales de la langue et la capacité de les utiliser* » et de « *la capacité de comprendre et d'exprimer du sens en produisant et en reconnaissant des phrases bien formées selon ces principes et non de les mémoriser et de les reproduire comme des formules toutes faites.* »

Selon Beacco (2007), l'approche par compétences se définit comme la mise en place d'un traitement didactique des composantes de la communication langagière. On n'enseigne pas la langue cible de manière globale, mais des « *compétences sectorielles multiples* », traversées par des « *compétences stratégiques transversales* », desquelles fait partie selon nous la compétence plurilingue. L'apprenant est amené à articuler ces compétences entre elles afin de communiquer de manière efficace, dans le but final de mener à bien des tâches.

Selon Beacco (2010) et le CECRL (2001), la notion de grammaire intègre usuellement la morphologie et la syntaxe. Le premier terme est l'étude de la structure interne des mots, qui peuvent être décomposés en morphèmes et analysés comme tels.

Les morphèmes sont catégorisés en radicaux et en affixes de dérivation ou de flexion. La syntaxe est « *l'étude de l'assemblage des mots dans les groupes constitutifs de la phrase et dans la phrase elle-même.* » (Eluerd, 2014 : 5) Morphologie et syntaxe peuvent interférer comme le fait remarquer Eluerd (2014). On parle de morphosyntaxe. Celle-ci s'appuie elle-même sur la sémantique, c'est-à-dire le sens des mots, pour choisir les morphèmes grammaticaux et les positionner de manière grammaticalement correcte.

Cependant, savoir former des phrases isolées n'est pas une condition suffisante pour prétendre maîtriser une langue et c'est pourquoi la compétence grammaticale doit s'articuler avec la compétence pragmatique, composante des compétences communicatives langagières, qui « *recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue [...]. Elle renvoie également à la maîtrise du discours, à sa cohésion et à sa cohérence, au repérage des types et genres textuels* » (CECRL, 2001 : 18). Elle se subdivise en trois composantes : discursive, fonctionnelle et de conception schématique. Nous nous pencherons plus particulièrement sur les deux premières, tout comme le fait d'ailleurs le CECRL (2001).

La compétence discursive permet à l'apprenant de produire des ensembles cohérents, et recouvre notamment « *la connaissance et l'organisation des phrases et de leurs composantes* » (CECRL, 2001 : 96). La compétence fonctionnelle quant à elle « *recouvre l'utilisation du discours oral et des textes écrits en termes de communication à des fins fonctionnelles particulières* » (CECRL, 2001 : 98).

Les compétences grammaticale, discursive et fonctionnelle se développent différemment en fonction des individus, et le CECRL a mis en place pour chacune d'elles des échelles de descripteurs en fonction des niveaux, qui sont visibles en Annexe 4 (Tome 2 : 15). La construction de notre plan d'action s'appuiera sur ces échelles de niveau en prenant en considération le niveau déjà atteint par les apprenants et le niveau visé dans le développement de leurs compétences, plus particulièrement dans la compétence grammaticale, ainsi que dans les compétences discursive et fonctionnelle dans les aspects où elles servent la compétence grammaticale.

L'évolution de la compétence des apprenants peut s'observer de l'extérieur à travers leur interlangue, aussi appelée grammaire intériorisée par Besse et Porquier (1984), selon lesquels cette grammaire intériorisée se caractérise « *d'une part sur [des] caractères internes, c'est-à-dire sur la nature et les règles de la grammaire intériorisée, d'autre part sur son caractère évolutif* » (1984 : 217). La deuxième caractéristique permet, à travers les processus d'enseignement/apprentissage et d'acquisition, de développer la

compétence grammaticale de l'apprenant et donc de modifier sa grammaire intériorisée. La première permet quant à elle d'étudier les modalités de l'acquisition du système linguistique de la langue cible. Ce dernier est à comparer avec l'interlangue de l'apprenant, et avec les systèmes linguistiques d'autres langues dans une perspective plurilingue d'étude des mécanismes acquisitionnels.

L'analyse de cette interlangue peut s'effectuer selon plusieurs mécanismes selon la théorie grammaticale dans laquelle se situe l'analyse. Le CECRL (2001) invite en effet à se positionner quant au courant théorique privilégié dans son analyse et dans son intervention didactique. Le courant fonctionnaliste, dans lequel nous situons nos recherches, présente trois niveaux d'analyse linguistique concernant l'acquisition de la grammaire selon Véronique (2009), les niveaux : lexical, syntaxique et discursif. Ces trois niveaux reprennent les éléments que nous avons mentionnés précédemment et sont intégrés ou liés à la compétence grammaticale, à la morphosyntaxe, à la sémantique et à la pragmatique. Quant à l'intervention didactique liée à ce courant et propice à développer cette compétence, les fonctionnalistes « *sont sensibles au rôle de la pragmatique des échanges linguistiques et des activités discursives* » (Véronique, 2009 : 47)

Dans nos recherches pour développer la compétence grammaticale, et plus particulièrement l'expression de la référence au passé, nous mènerons donc une analyse linguistique de l'interlangue des apprenants afin de dégager des étapes dans le processus d'acquisition de ce savoir-faire. Puis dans notre phase de planification, nous veillerons à développer les compétences grammaticale et pragmatique des apprenants.

1.2.6. Comparaison de l'expression de la temporalité en mandarin, en anglais et en français

Nous avons déjà pu constater sur le terrain de manière informelle que les langues qui rentrent généralement en compte dans la compétence plurilingue des apprenants sont le mandarin (LM), l'anglais (L2) et le français (L3). Cette constatation sera vérifiée et affinée lors de l'analyse des biographies langagières des apprenants de notre terrain, en 2.3.4. Nous allons maintenant comparer l'expression de la temporalité dans ces trois langues. Nous pourrions ensuite nous appuyer sur ces comparaisons pour l'analyse de la compétence plurilingue des apprenants et pour son optimisation.

Tsang (2016 : 77) nous offre une comparaison de l'expression de la temporalité du passé pour l'anglais et le français.

Aspect sémantique	Français	Anglais
Perfectif	Passé composé <i>Elle a lu un roman.</i>	Past simple <i>She read a book.</i>
Imperfectif	Imparfait <i>Elle lisait un roman.</i>	
Itératif		
Habituel		Past simple <i>She used to read a book.</i>
Progressif		Past continuous <i>She was reading a book.</i>

Tableau 1 : Tableau comparatif de l'expression de la temporalité en français et en anglais

Les aspects sémantiques dépendent du sens donné au verbe. Selon Eluerd (2014 : 100), les verbes perfectifs « *expriment un procès qu'on ne peut envisager que dans son déroulement intégral* », tandis que ceux imperfectifs « *expriment un procès dont les limites ne sont pas intégrées au sens du verbe* ». L'aspect itératif signifie que l'action comprise par le verbe se produit plusieurs fois. En français, il n'y a pas de temps dédié à l'aspect progressif, mais toujours selon Eluerd (2014 : 100), celui-ci exprime le déroulement d'un procès et repose sur la périphrase « être en train de » suivie de l'infinitif. Pour reprendre notre exemple précédent, on aurait donc la phrase « *elle était en train de lire un roman* ».

Sur l'aspect morphosyntaxique, le *present perfect simple* peut être confondu avec le passé composé, par exemple dans les phrases *I have lived in France for two years*/J'ai habité en France pendant deux ans, qui n'ont pas le même sens. La phrase en français indique clairement un fait passé et terminé, tandis que la temporalité de la phrase en anglais dépend du temps de l'énoncé, et peut indiquer un fait présent (*J'habite en France depuis deux ans*) ou bien passé mais ayant des répercussions actuelles (*J'ai habité en France pendant deux ans, donc je connais bien ce pays*). Ces deux temps peuvent tous deux être composés du verbe avoir au présent et du participe passé du verbe. Cependant, le *present perfect simple* et le passé composé n'ont pas la même utilisation aspecto-temporelle. La référence temporelle du deuxième est située dans le passé et il a un aspect perfectif comme nous l'avons vu plus haut. En revanche, selon Osborne (1997 : 85 ; 86) le *present perfect simple* est incompatible avec un repère temporel spécifique, car il « *se*

caractérisée par la simultanéité du moment d'énonciation et du moment de référence ». Son aspect sémantique est « *résultatif* ». Il est focalisé sur « *le sujet de l'énoncé et non sur le procès lui-même* ». (Souesme, 1990 : 163) Il peut correspondre en français à des temps passés ou présents, suivant celui de son énonciation. En français, l'aspect sémantique résultatif peut aussi correspondre à une construction avec un participe passé, mais toujours avec l'auxiliaire être et non avec l'auxiliaire avoir (Creissels, 2000). Nous pourrions donc prendre en compte les potentielles influences translinguistiques dues à cette similitude morphosyntaxique du *present perfect simple* et du passé composé.

Nous avons pu constater que les expressions de la temporalité en français et en anglais présentent des similitudes et des différences aux niveaux morphosyntaxiques et au niveau de leurs valeurs aspecto-temporelles. Elles peuvent s'appuyer sur des périphrases ou des adverbes. Ce sont cependant des moyens annexes. Le français et l'anglais sont deux langues indo-européennes qui « *grammaticalisent la temporalité dans la morphologie verbale* ». (Sun, 2008 : 72) Ce n'est pas le cas pour l'expression de la temporalité en mandarin qui recourt à d'autres moyens linguistiques.

Selon Sun (2008 : 74), le français est « *une langue temporelle qui marque systématiquement trois temps [...] par des moyens morphologiques* » et le chinois est « *une langue aspectuelle [...] le temps ne dispose pas de marquage grammaticalisé [...] l'aspect est marqué de manière optionnelle par des particules aspectuelles* ». Le chinois pourra aussi s'appuyer sur le sémantisme du verbe, ou sur des adverbes temporels de manière optionnelle. Le français peut également s'appuyer sur ces deux aspects pour exprimer la temporalité, mais ce n'est pas obligatoire, l'important est la temporalité du verbe. L'expression de la temporalité diffère donc fondamentalement en chinois et en français, car elle ne se base pas sur les mêmes moyens linguistiques. D'un point de vue typologique et concernant l'expression de la temporalité, l'anglais et le français sont donc plus proches que le français et le mandarin.

Ce cadre théorique s'appuie sur les travaux de chercheurs en didactique ou dans des disciplines qui lui sont « *contributoires* », telles que la linguistique et la psychologie cognitive et linguistique. Nous nous appuyerons sur lui tout au long de notre démarche, elle-même déterminée par notre cadre méthodologique, en faisant les renvois nécessaires. Après avoir cerné notre sujet et ses particularités, nous allons nous intéresser aux spécificités de notre terrain de recherche.

Partie 2 : Phase diagnostique de la Recherche-Action

Le chercheur a nécessairement des préjugés qu'il doit prendre en compte dans sa recherche plutôt que de se laisser guider par eux, afin de conserver une objectivité inhérente à tout travail scientifique. C'est pourquoi dans la formulation de notre problématique, nous n'avons pas émis d'hypothèses, mais seulement des questionnements. Seule la phase diagnostique nous permettra d'émettre des hypothèses, en lien avec la littérature scientifique, la situation d'enseignement sur le terrain de recherche, et une étude du phénomène nous intéressant, à savoir les influences translinguistiques dans l'expression de la référence au passé des apprenants chinois du français L3.

Chapitre 3 : Présentation du terrain de recherche

Le chercheur praticien doit être impliqué dans son terrain. Il doit en connaître toutes les caractéristiques à tous ses niveaux d'organisation, en particulier en ce qui concerne le sujet qui l'intéresse pour ses recherches. Nous allons tout d'abord définir les caractéristiques de l'enseignement des langues en ce qui concerne le plurilinguisme en Chine au niveau macro-social, en discutant des différentes organisations nationales jouant un rôle dans les politiques linguistiques et éducatives. Ensuite, au niveau méso-social, nous nous interrogerons sur la place accordée au plurilinguisme par les enseignants de FLE en Chine. Enfin, nous nous pencherons plus particulièrement sur l'enseignement des langues à Yangzhou, niveau micro-social de notre terrain de recherche.

2.3.1. Politiques linguistiques et éducatives en Chine

Deux aspects sont à prendre en compte dans les politiques linguistiques et éducatives actives en Chine. Tout d'abord, il y a les politiques nationales, décidées par les organes gouvernementaux chinois. De plus, particulièrement dans le domaine du FLE, les politiques européennes jouent également un rôle malgré la distance géographique. En effet dans notre monde globalisé, en particulier en ce qui concerne l'apprentissage des langues étrangères, on ne peut se limiter à l'observation des politiques nationales pour

observer des phénomènes particuliers. Le niveau macro-social que nous décrivons ici se situe donc au niveau de la Chine, mais à un niveau international également.

Premièrement, les politiques linguistiques chinoises ont une influence directe sur les langues/dialectes maternels des Chinois. Nous excluons dans cette réflexion les régions administratives spéciales ou autonomes telles que le Tibet, Hong Kong ou Macao, bénéficiant de politiques différentes de celles imposées par le gouvernement central. Selon Zhu (2010), c'est en 1956 que le gouvernement chinois définit le mandarin standard, aussi appelé *putonghua*, la langue commune ou standard, dont les normes phonétiques correspondent à une version standardisée du dialecte de Pékin. Cette standardisation est effectuée pour le compte du gouvernement. L'usage du mandarin standard a ensuite été diffusé sur l'ensemble du territoire, principalement par le biais de l'éducation et de la télévision. L'enseignement se fait en mandarin standard, et les journalistes et présentateurs doivent obtenir une certification de leur niveau de mandarin pour pouvoir exercer. Néanmoins, aucune loi ne l'impose comme langue unique.

Bien que son utilisation soit étendue à l'ensemble du territoire, d'un point de vue linguistique, le mandarin standard n'est donc qu'une des nombreuses langues chinoises parlées sur l'ensemble du territoire. D'après le linguiste chinois Yuan Jiahua (2001), il y a neuf langues en Chine, le gan, le hui, le jin, le keja, le min, le wu, le xiang, le cantonais et le mandarin, incluant sa version standard. Chacune de ces langues comprend de nombreux dialectes, qui sont généralement associés à une zone géographique. L'apprentissage de certains dialectes, en particulier ceux de minorités ethniques, est favorisé par le gouvernement, mais finalement ici non plus, rien n'est imposé par des lois. D'après Dao Bu (2005), un grand nombre de personnes âgées ne maîtrisent pas le mandarin standard, mais une écrasante majorité des moins de quarante ans le parlent et ont donc « deux langues » à leur disposition, bien qu'ici il puisse s'agir aussi bien de deux langues différentes que de deux dialectes du mandarin.

En ce qui concerne les politiques éducatives concernant l'apprentissage des langues étrangères, elles concernent surtout l'anglais. D'après Lam (2002), c'est depuis 1991 que l'enseignement de l'anglais a connu un réel essor. La dissolution de l'URSS a poussé le gouvernement chinois à adopter une position plus internationale, ce qui nécessitait de promouvoir l'apprentissage de l'anglais. Divers programmes d'enseignement de l'anglais ont été conçus tout au long des années 90 pour des élèves de la primaire à l'université. Cette langue a maintenu sa suprématie en Chine depuis, à tel point que l'examen d'entrée à l'université, le *Gaokao*, consécration de toutes les études

secondaires, compte trois matières principales : les mathématiques, le chinois, et l'anglais. Les cursus scolaires ne sont cependant pas entièrement régentés par la politique du gouvernement central et l'âge de début d'apprentissage varie selon les établissements d'enseignement. Toujours selon une étude de Lam (2002), si, sur 68 sujets interrogés, 100% des 24-28 ans ont appris l'anglais au cours de leur scolarité, 11,8% seulement l'ont commencé à l'école primaire, et 88% pendant leurs études secondaires.

Selon Hu (2002), la méthodologie généralement utilisée dans l'enseignement/apprentissage de l'anglais langue étrangère était « *une curieuse combinaison des méthodes de grammaire-traduction et audio-orale, qui est caractérisée par une étude systématique et détaillée de la grammaire, une utilisation intensive de comparaisons et de traductions translinguistiques, la mémorisation de schémas structurels et de vocabulaire, des efforts laborieux pour former de bonnes habitudes verbales, un accent sur la langue écrite, et une préférence pour les classiques littéraires.*⁶ » (Hu, 2002 : 94) En constatant l'échec du développement d'une compétence communicative chez les apprenants, les autorités éducatives ont tenté de développer une perspective communicative dans l'enseignement de l'anglais, au prix de nombreux efforts. Cette perspective n'a cependant pas réussi à convaincre les enseignants qui continuent, pour la plupart, à utiliser la méthode décrite précédemment. Celle-ci influence les méthodes d'apprentissage des apprenants qui sont susceptibles de se transmettre dans leur apprentissage d'une autre langue étrangère telle que le français, qui est presque systématiquement leur L3.

Enfin, en ce qui concerne plus particulièrement l'apprentissage du français, les politiques linguistiques européennes vont jouer un grand rôle également, en particulier en raison des motivations d'apprentissage des apprenants qui concerneront souvent le passage d'un examen tel que le DELF (Diplôme d'Études en Langue Française) ou d'un test comme le TEF (Test d'Évaluation de Français), conçus suivant les directives européennes. La réussite des apprenants dépendra donc de leur capacité à développer leurs compétences générales, mais aussi leur compétence de communication langagière à

⁶ Traduit par nos soins. Version originale : « *The traditional approach to ELT in the PRC has been a curious combination of the grammar-translation method and audiolingualism, which is characterised by systematic and detailed study of grammar, extensive use of cross-linguistic comparison and translation, memorisation of structural patterns and vocabulary, painstaking effort to form good verbal habits, an emphasis on written language, and a preference for literary classics.* »

travers la progression de compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques. La compétence grammaticale n'est qu'une des six compétences linguistiques définie par le CECRL, et les enseignants doivent veiller à ce que celle-ci se développe en harmonie avec les autres compétences de l'apprenant.

Toutes ces politiques linguistiques et éducatives influent de manière déterminante sur plusieurs facteurs de la situation d'enseignement/apprentissage. Tout d'abord, elles influenceront le répertoire langagier des apprenants, qui disposeront donc dans presque 100% des cas comme nous l'avons vu plus haut, du mandarin standard, d'un dialecte ou d'une autre langue chinoise, et de l'anglais. Elles agissent également sur les stratégies d'apprentissage des apprenants, et doivent donc être prises en compte par les enseignants de langue étrangère. Enfin elles jouent un rôle sur les compétences que doivent développer ensemble enseignants et apprenants, afin de satisfaire aux exigences des tests et examens indispensables à de nombreux projets de vie des apprenants du français L3 en Chine.

Les politiques linguistiques et éducatives jouent un rôle prépondérant sur l'enseignement du FLE en Chine. Elles ne peuvent cependant complètement conditionner les comportements des acteurs impliqués dans la situation d'enseignement/apprentissage, que sont, selon Defays (2003 : 91 ; 115) les partenaires issus de diverses catégories, comprenant les décisionnaires travaillant dans des institutions délivrant des cours de langue, les enseignants et les apprenants. Dans les deux parties suivantes, nous analyserons les visions concernant le plurilinguisme des enseignants et des responsables d'institutions, en les liant aux pratiques de classe effectives ou recommandées par les institutions, à partir de données récoltées sur le terrain.

2.3.2. Vision du plurilinguisme au niveau des institutions

Nous nous sommes intéressés d'abord aux personnes qui influencent la situation d'enseignement/apprentissage au niveau méso-social, c'est-à-dire aux responsables d'établissement, en observant les orientations pédagogiques des institutions concernant le plurilinguisme.

Les données utilisées dans cette partie ont été recueillies en menant des entretiens directifs à stratégies directes avec des responsables d'institution délivrant des formations de FLE et des enseignants de FLE, en suivant un questionnaire disponible en Annexe 5 (Tome 2 : 18).

En ce qui concerne les modalités techniques de ces entretiens, ceux-ci ont été menés en face à face ou par Skype afin de se rapprocher des conditions permettant un contact humain et amical, propice au recueil d'informations de meilleure qualité. Les sujets étaient prévenus qu'ils étaient libres de produire des réponses aussi courtes ou longues qu'ils le souhaitaient. Nous bénéficions également d'un certain degré de liberté, pour par exemple demander des éclaircissements ou des compléments d'information sur une réponse apportée si celle-ci nous semblait incomplète ou incomprise, ou d'adapter légèrement la forme de la question en fonction de notre interlocuteur. Tous ces entretiens ont été enregistrés et transcrits postérieurement. Les transcriptions, accompagnées d'une fiche informative pour chaque sujet, sont intégralement disponibles en Annexe 6 (Tome 2 : 19).

L'une des personnes interrogées est l'enquêtrice qui a pris la place de sujet au cours d'un entretien. Cela nous a permis de prendre en compte notre propre rôle d'enseignante et de conserver ce double statut de praticien-chercheur propre à la démarche de la recherche-action, dont la réflexivité est au cœur du projet. Au total, dix-sept personnes ont été interrogées au cours d'un entretien individuel unique, dont quinze professeurs de FLE et quatre directeurs ou responsables d'institutions offrant des cours de français. Ils sont chinois, français ou tchèques, et enseignent dans des écoles privées, des universités ou des alliances françaises, seize au total. Ils ont tous le point commun d'enseigner en Chine à des publics chinois. Un tableau récapitulatif de leurs nationalités, postes occupés et types d'établissements est disponible en Annexe 7 (Tome 2 : 48). Ce tableau précise également les enseignants qui sont collègues, afin de ne pas doubler les données sur leur établissement.

Ces informations ont été obtenues en dehors de l'entretien lui-même, et certaines informations ont été occultées à la demande de plusieurs sujets, notamment leur vrai nom, mis à part celui de l'enquêtrice-praticienne, ainsi que celui de leur école et leur emplacement géographique. Cette enquête a été faite parmi des enseignants de diverses villes en Chine : Shenzhen, Pékin, Nanjing, Wuhu, Yangzhou, Chengdu et Shanghai. Les informations récoltées permettent de donner une tendance, propre à l'ensemble de la Chine, et pourront nous guider dans notre phase de modélisation. Elles ne constituent pas une vérité absolue et cette enquête a été réalisée dans une optique qualitative et non quantitative, et est donc impropre à la production de statistiques généralisantes.

Ces données sont analysées en trois temps. Dans cette partie, nous nous interrogeons sur les consignes des responsables concernant l'utilisation d'autres langues,

sur leurs demandes envers le bagage linguistique des enseignants de français, ainsi que sur leur vision du lien entre plurilinguisme et apprentissage. Pour cela nous utiliserons les informations données directement par les responsables, ainsi que les réponses apportées par les enseignants concernant l'orientation donnée par leurs supérieurs hiérarchiques concernant le plurilinguisme.

Tous les éléments extraits de ces entretiens ont été synthétisés en Annexe 8 (Tome 2 : 50) pour plus de clarté, mais vont être détaillés dans les trois parties suivantes en nous référant à des citations extraites des transcriptions d'entretiens.

Tout d'abord, en ce qui concerne les langues recommandées en classe par l'institution, plusieurs éléments apparaissent. La question de l'utilisation des langues en classe semble toucher les institutions, puisque seules deux institutions ne semblent pas donner de consignes à leurs enseignants en leur laissant une totale liberté. (Amélie : « *non pas du tout* » ; Julia : « *à l'université ça leur est égal / on fait comme on veut* »). Beaucoup d'institutions recommandent de privilégier le français, et ce même chez les débutants. (Mina : « *on enseigne le français en français* » ; Eva (responsable de Thibault et Yannis) : « *on pousse plutôt les profs à éviter l'anglais et le chinois à 100%* » ; Thibault : « *ça reste le français en priorité* » ; Yannis : « *c'est mieux de pas utiliser d'autres langues [que le français]* » ; Sandra : « *ils veulent qu'on parle que français* » ; Xiaokun : « *tous les profs parlent français ici* » ; Lili : « *demande à ce qu'on parle plus français* » ; Zhang Li (responsable de Shao Jingyu) : « *français bien sûr* » ; Shao Jingyu : « *parler maximum français* » ; Julia : « *à l'AF c'est interdit [de parler d'autres langues que le français]* » ; Marion : « *avec les enfants on me demande plus de parler beaucoup français* »). Cette utilisation du français peut être remise en cause à la demande explicite des apprenants ou bien pour remédier à des situations difficiles, ou simplement en s'adaptant aux circonstances. (Mina : « *cette tendance à s'adapter aux étudiants / ok les Chinois en chinois* » ; Yannis : « *les élèves c'est des clients donc forcément ça influence aussi / faut les écouter* » ; mais le chinois et l'anglais « *c'est pas interdit / [...] ça dépend du public* » ; Arthur : « *elle se plie aux exigences des étudiants* »)

Une deuxième tendance des institutions est de pousser les enseignants à privilégier le chinois en particulier en début d'apprentissage. (Anna : « *ils cherchent d'ailleurs des professeurs qui parlent chinois / parce qu'ils veulent qu'on puisse expliquer par nous-mêmes* » ; Lili : « *demandent qu'on parle plus chinois* » ; Lucile : « *pour les étudiants de la première année on préfère utiliser le chinois / [...] mais à partir de la deuxième année on peut parler le chinois mais en même temps le français* » ; Gao Laoshi : « *d'utiliser le*

chinois pour les élèves qui viennent de commencer » ; Zhu Laoshi (responsable de Marion) : « *avec les débutants c'est mieux d'utiliser beaucoup le chinois* » ; Marion : « *ils me demandent de parler pas mal chinois avec les débutants* »).

En revanche aucune institution ne préconise l'utilisation de l'anglais d'une manière majoritaire. L'anglais apparaît dans ces recommandations comme une langue de substitution, aux côtés du mandarin, pour compenser des situations problématiques. (Thibault : « *si on ne sait pas parler chinois il est même d'accord pour qu'on utilise l'anglais pour des débutants quand ça permet de débloquer une situation* » ; Xiaokun : « *si on n'a vraiment pas d'autres moyens on peut faire appel au chinois ou à l'anglais* ») Certaines institutions déconseillent même son utilisation. (Anna : « *qu'il ne faut pas parler trop anglais* »).

Après analyse des données obtenues auprès des enseignants et des responsables de centres, il apparaît donc que les institutions incluses dans cette étude, avec des adaptations suivant les publics, préconisent l'utilisation soit du français pour huit d'entre elles, soit du chinois pour cinq d'entre elles. Aucune d'elles ne semble en revanche favoriser l'anglais, et les autres semblent privilégier une plus grande flexibilité en fonction des publics.

Nous allons maintenant voir si cette constatation rejoint les langues que les quatre responsables interrogés demandent à leurs enseignants de parler. Eva, responsable des cours en Alliance Française, dit que son institution pousse les enseignants à utiliser majoritairement le français, et n'a pas d'exigences concernant l'anglais ou le chinois. Elle souhaite cependant que les enseignants aient appris au moins une langue étrangère quelle qu'elle soit. (Eva : « *c'est difficile d'enseigner une langue étrangère si on n'a pas appris une langue étrangère* »). Zhang Li, directrice d'une école privée où est enseigné uniquement le français, a la même orientation pédagogique qu'Eva, mais elle souhaite quant à elle que les enseignants sachent parler, en plus du français, soit chinois soit anglais, afin d'intervenir en cas de blocage. (Zhang Li : « *c'est mieux qu'ils sachent parler au moins anglais ou chinois / au cas où ça bloque* »). Gao Laoshi et Zhu Laoshi, quant à eux, donnent tous deux une place importante à l'utilisation du chinois au moins avec les débutants, et ils veulent que les enseignants étrangers parlent chinois ou anglais. (Gao Laoshi : « *pour les professeurs étrangers / ils ne sont pas obligés de savoir parler chinois / [...] même les débutants parlent un peu anglais* » ; Zhu Laoshi : « *s'il sait parler anglais c'est encore mieux* » ; « *pour les professeurs étrangers / [...] s'ils savent un peu parler chinois c'est mieux* »). De plus, deux enseignantes évoquent le fait que leur école recrute

les professeurs natifs entre autres sur leur niveau de chinois. (Marion : « *si j'avais pas eu un niveau de chinois correct / ils m'auraient pas acceptée* » ; Anna : « *ils cherchent d'ailleurs des professeurs qui parlent chinois* »).

Enfin en ce qui concerne la vision qu'ont les responsables d'institutions sur le lien entre plurilinguisme et apprentissage, on observe des avis composés de points de vue positifs et négatifs. Notre question mettait l'accent sur l'anglais (Enquêtrice : « *leur connaissance de l'anglais ou d'autres langues* »), ce qui explique que les enseignants ont majoritairement répondu par rapport à cette langue. Eva pense que certains peuvent tirer profit de l'anglais ou d'autres langues pour la compréhension écrite, à condition qu'ils fassent des ponts entre les langues, ce qui ne va pas de soi. (Eva : « *les Chinois qui ont plus de trente ans / ils font pas le pont entre l'anglais le français et d'autres langues qu'ils connaissent / mais les jeunes oui ils le font / du coup c'est une super ressource surtout pour la compréhension / la compréhension écrite* ») Elle voit cependant cette connaissance de l'anglais comme une source d'erreurs pour la production orale et écrite. (Eva : « *c'est quand même une super source d'erreurs / souvent pour tout ce qui est production / tout ce qui est prononciation / et également pour l'écriture des mots* »). Zhang Li pense que c'est un avantage pour les mots transparents, mais un inconvénient pour la grammaire et la prononciation (Zhang Li : « *ça les aide ça les facilite à mémoriser du vocabulaire et des fois on prononce un mot / [...] mais je trouve que en grammaire prononciation c'est un élément qui empêche les apprenants* »). Gao Laoshi pense que cela dépendra de la famille des langues connues par l'apprenant. (Gao Laoshi : « *s'il sait parler une langue qui est aussi une langue latine / alors ça peut l'aider à apprendre le français / si ce n'est pas une langue latine / alors peut-être que ça va faire des mélanges* »). Zhu Laoshi ne semble pas avoir un avis tranché, mais penche plutôt pour que la connaissance de l'anglais soit un facteur positif. (Zhu Laoshi : « *il faut demander aux professeurs de français [...] l'anglais et le français c'est plus proche je pense / donc peut-être que ça aide* »). Ces deux derniers ne sont pas enseignants de français, ce qui explique qu'ils semblent avoir un avis moins détaillé et moins appuyé sur les différentes compétences des apprenants qu'Eva et Zhang Li qui associent ces avantages ou ces inconvénients à des compétences précises qu'elles ont pu observer chez leurs apprenants.

Pour conclure, les responsables interrogés dans le secteur du FLE paraissent considérer d'une manière plutôt positive le plurilinguisme des apprenants, avec une différenciation suivant les compétences des apprenants pour ceux qui sont en même temps enseignants. Cela est d'ailleurs lié à leurs demandes envers le bagage linguistique des

enseignants, demandant tous à ce que les enseignants recrutés parlent au moins une langue étrangère, en corrélation avec le répertoire langagier des enseignants.

Paradoxalement, les consignes données aux enseignants par leur hiérarchie concernant l'utilisation d'autres langues en classe sont différentes, puisqu'aucune institution ne figurant dans cette enquête ne privilégie l'utilisation de l'anglais, environ un tiers privilégie le chinois au moins pour les débutants, et les deux tiers recommandent une utilisation maximale du français. Notre hypothèse est qu'une utilisation maximale du français pourrait susciter une désactivation des autres langues du répertoire de l'apprenant, et donc bloquer le développement de sa compétence plurilingue. De même, des pratiques excluant l'anglais de la salle de classe sont susceptibles d'empêcher que cette langue interagisse avec les autres au sein de la compétence plurilingue des apprenants. Celle-ci pourrait pourtant leur permettre de développer ces autres compétences linguistiques ou pragmatiques en français. Nous allons maintenant observer si les pratiques des enseignants sur le terrain correspondent aux recommandations des institutions.

2.3.3. Vision du plurilinguisme selon les enseignants

Après avoir considéré notre terrain de recherche aux niveaux macro et méso sociaux, nous allons maintenant nous pencher sur le niveau micro social, en analysant la vision qu'ont les enseignants du plurilinguisme, et comment ils intègrent celui-ci à leurs pratiques de classe.

Tout d'abord, dans un objectif de recherche qualitative nous souhaitons comprendre le profil des enseignants interrogés. Les langues qu'eux-mêmes parlent sont susceptibles d'influencer leur vision du plurilinguisme. Ensuite, nous souhaitons voir sur le terrain, le ressenti et la connaissance qu'ils ont des langues parlées par leurs apprenants. Cette connaissance est le premier pas vers la reconnaissance de ces langues et leur prise en compte dans l'enseignement. Nous recherchons ensuite à mieux comprendre leurs pratiques de classe en ce qui concerne l'utilisation de différentes langues, qui s'intègrent donc dans leurs manières d'enseigner. Enfin tous ces éléments se conjuguent dans les « *préjugés* » concernant l'influence du plurilinguisme sur l'apprentissage des apprenants, compris sans connotation négative, comme employé par De Robillard (2011) et pouvant se traduire par anticipations.

Afin de traiter les informations avec plus de clarté, les points nous intéressant ont été extraits des entretiens de manière synthétique dans un tableau disponible en Annexe 8

(Tome 2 : 50), résumant les informations que nous recherchions et que nous avons détaillées plus haut.

En ce qui concerne les langues parlées par les enseignants de français interrogés, nous avons élaboré le graphique en secteurs suivants permettant de visualiser les répertoires langagiers habituels chez les enseignants.

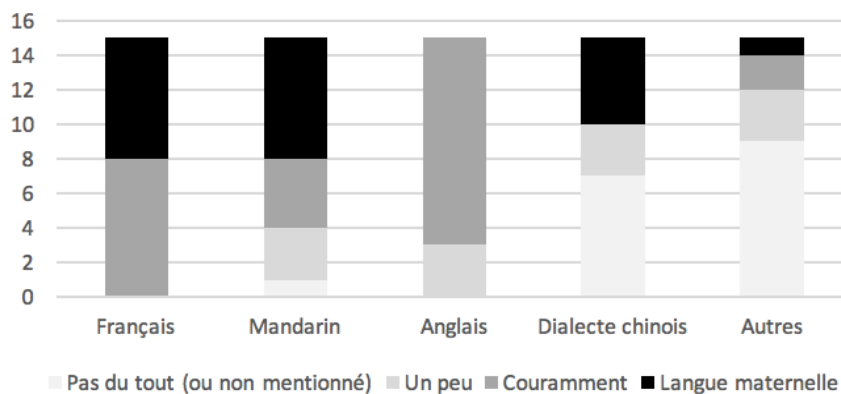


Figure 5 : Histogramme des langues parlées par les enseignants

Nous pouvons voir sur ce graphique que tous les enseignants parlent couramment au moins français et anglais. Onze enseignants sur quinze parlent couramment le mandarin, et presque tous le parlent au moins un peu, à l'exception d'un enseignant arrivé très récemment en Chine. Tous parlent au moins trois langues couramment, et maîtrisent tous au moins une langue étrangère. Leurs expériences linguistiques sont susceptibles de contribuer à augmenter leur sensibilité vis-à-vis du plurilinguisme.

Concernant le ressenti et la connaissance qu'ils ont sur les langues parlées par leurs apprenants, il est tout d'abord intéressant de noter qu'une seule enseignante a mentionné le français dans les langues parlées par ses apprenants. Cela peut potentiellement s'interpréter de deux manières. Soit les enseignants n'incluent pas le français dans le répertoire des apprenants, car il s'agit d'une langue en cours d'apprentissage, et qui ne ferait donc pas partie du répertoire langagier des apprenants. Soit ils estiment, inconsciemment ou non, que la mention du français est superflue, puisqu'il s'agit d'apprenants du français. Ils ont pourtant tous cité le français dans les langues qu'eux-mêmes parlent, ce qui était pourtant tout aussi évident puisqu'ils enseignent le français. De même ils ont presque tous cité d'eux-mêmes la langue maternelle des apprenants, le mandarin. Tous citent ensuite l'anglais, avec une variation entre « presque tous » (Thibault : « majorité » ; Marion, Anna : « presque tous » ; Shao Jingyu : « beaucoup » ; Véronika : « 99% » ; Arthur : « globalement » ; Xiaokun : « en général »), « tous » (Lucile, Zhang Li : « tous ») et une généralisation (Amélie : « les

étudiants anglais » ; Sandra : « *ils parlent donc l'anglais* » ; Lili : « *c'est l'anglais* »). Onze d'entre eux précisent d'eux-mêmes l'anglais après que la question ait été posée, et quatre enseignants répondent aux sollicitations précises de l'enquêtrice concernant l'anglais. Les dialectes sont cités par dix d'entre eux, mais dans la moitié des cas, ils l'ont été sous la demande de l'enquêtrice. Enfin, concernant les autres langues étrangères, cinq d'entre eux en citent, mais en précisant à chaque fois que c'est rare.

Dans un retour réflexif, nous pouvons constater que dans l'entretien où l'enquêtrice a pris la place de sujet interrogé, nous avons répondu uniquement « *anglais* » de manière spontanée à la question sur les langues parlées par les apprenants. Nous pouvons en déduire que cette recherche est principalement orientée sur l'anglais, au détriment des autres langues des apprenants. Nous observons cela également dans la formulation des questions, où l'accent a été mis sur l'anglais dans la question liée au plurilinguisme des apprenants, influençant ainsi la réponse des autres sujets. Nous veillerons donc, dans la suite de ce travail, à considérer l'ensemble des ressources langagières des apprenants et le développement de leur compétence plurilingue dans son ensemble.

Nous pouvons déduire plusieurs éléments de ces constatations. Les enseignants semblent tous déjà avoir eu l'occasion de faire l'expérience de la capacité à parler anglais de leurs apprenants. Pour la plupart cette langue est connue et reconnue, car ils la citent d'eux-mêmes comme faisant partie du répertoire des apprenants. Cela a pu se faire à diverses occasions, lors d'échanges didactiques ou informels avec des enseignants ne parlant pas le chinois de manière courante, ou préférant utiliser l'anglais, ou bien lors de rapprochements métalinguistiques entre les langues. Le mandarin, appelé « *chinois* » généralement, est également cité par tous et est donc une langue considérée par les enseignants. Afin de mener une stratégie d'enseignement profitant à l'ensemble de la classe, il est plus judicieux de s'appuyer sur une langue que l'ensemble des acteurs maîtrisent. C'est pourquoi les éventuelles autres langues étrangères des apprenants, plus rares ou hétéroclites, semblent moins intéresser les enseignants. De plus les répertoires langagiers des apprenants et des enseignants semblent justement se recouper, en plus de la langue cible, sur ces deux langues, le mandarin et l'anglais.

Ces conclusions touchent seulement la vision des enseignants sur l'accumulation de langues dans le répertoire langagier, sans corrélation automatique avec le développement de la compétence plurilingue, comme l'ont montré Castellotti et Moore (2004), dont nous avons rappelé l'étude dans la partie 1.2.3.

Les données suivantes permettent de faire le lien entre les pratiques effectives des enseignants et la vision qu'ils ont de l'utilisation de cette compétence. Tout d'abord en ce qui concerne leurs pratiques effectives, c'est-à-dire les langues qu'ils utilisent en classe, il apparaît que beaucoup aspirent à utiliser au maximum le français, ce qui rejoint les constatations au niveau méso-social sur les recommandations des institutions, mais rajoutent qu'ils recourent au chinois ou à l'anglais, en cas de blocage. (Thibault : « *en classe j'utilise bien sûr le français [...] utiliser le chinois et l'anglais / pour déverrouiller des situations [...] mais j'évite* » ; Julia : « *j'utilise beaucoup le français [sauf] quand vraiment ça bloque* » ; Eva : « *c'est mieux d'utiliser le français le plus possible [...] après si vraiment ça bloque ok pour un peu d'anglais* » ; Zhang Li : « *à 95% j'utilise le français [...] j'utilise le chinois quand vraiment ils sont perdus* »

D'autres incluent dans leurs pratiques habituelles le recours à d'autres langues, en les utilisant en fonction de leurs objectifs didactique et linguistiques. (Anna : « *j'utilise toujours le chinois pour la grammaire / leur traduire des mots* » ; Marion : « *l'anglais c'est plus pour leur faire faire des ponts entre les langues / leur faire remarquer les mots transparents [...] le chinois ça va plus être pour donner les consignes* » ; Lucile : « *c'est bien clair de parler en chinois / d'expliquer la grammaire* » ; Yannis : « *l'anglais je l'utilise comme passerelle pour la grammaire [...] pour mettre une bonne ambiance* ») Beaucoup disent adapter leurs pratiques à l'institution où ils enseignent, ainsi qu'aux demandes des apprenants et des parents. (Arthur : « *selon la demande soit des parents si c'est un étudiant plutôt jeune soit des étudiants eux-mêmes* » ; Sandra : « *l'université ne veut pas qu'on parle une autre langue* » ; Xiaokun : « *sauf si les étudiants le revendiquent* » ; Marion : « *on me le demande* »). En observant le tableau disponible en Annexe 8 (Tome 2 : 50), on peut voir qu'il n'y a pas une correspondance univoque entre les recommandations de leurs écoles et les pratiques effectives, ou décrites comme telles, des enseignants. En effet les pratiques des enseignants dépendent de beaucoup de facteurs, et les recommandations des institutions ne sont finalement qu'un facteur parmi d'autres, comme nous avons pu le voir.

Un autre élément rentrant en ligne de compte pour les enseignants dans l'élaboration de leurs pratiques est la vision qu'ils ont concernant le lien entre le plurilinguisme de leurs apprenants, en mettant l'accent sur l'anglais, et le lien avec leur apprentissage. Un tableau synthétique reprenant ces informations est disponible en Annexe 8 (Tome 2 : 50). Une minorité d'enseignants semble considérer ce plurilinguisme uniquement de manière positive. (Amélie : « *si tu ne connais pas l'anglais alors c'est*

impossible d'apprendre le français » ; Arthur : « *l'anglais facilite l'apprentissage du français* »)

D'autres ont une vision plus mitigée, en associant l'anglais à une aide pour certaines compétences et une source d'erreurs pour d'autres (Arthur : « *c'est plutôt d'un point de vue de la prononciation c'est un obstacle / du point de vue du lexique c'est vraiment un avantage* » ; Mina : « *surtout au niveau de la prononciation / ça c'est très différent de l'anglais / mais ils arrivent pas à bien prononcer en français / mais par contre pour la lecture ça les facilite* » ; Sandra : « *ils parlent français avec un accent anglais [...] des étudiants qui écrivent qu'avec des mots anglais [...] les mots transparents ça va les aider à comprendre* » ; Xiaokun : « *pour les mots transparents c'est plutôt un avantage [...] pour la prononciation [...] ils font plus d'erreurs* » ; Lucile : « *ça peut les aider à apprendre le français parce qu'il y a des mots pareils [...] il y a quand même des mélanges entre le français et l'anglais et surtout sur les points grammaticaux* » ; Julia : « *pour le vocabulaire en compréhension écrite ça aide plutôt avec les mots transparents et tout / par contre en compréhension orale non* » ; Yannis : « *c'est une aide / déjà pour le système d'accord en temps genre nombre / mais par contre c'est plutôt un problème pour la prononciation [...] il faut faire attention [...] parce qu'ils se raccrochent toujours à l'anglais pour la construction syntaxique* » ; Marion : « *ça les aide au niveau de la compréhension / ça les aide au niveau de la grammaire [...] ça peut être une source d'erreurs* » ; Zhang Li : « *ça les facilite à mémoriser du vocabulaire [...] en grammaire prononciation c'est un élément qui empêche les apprenants chinois à bien prononcer ou à comprendre* »). Bien que la question ait mis l'accent sur l'anglais, elle restait ouverte aux rôles « *d'autres langues* », or seul un enseignant a parlé des langues européennes plutôt que de l'anglais.

Ces opinions montrent que les enseignants ont presque tous une expérience des transferts positifs et négatifs pouvant prendre place dans l'apprentissage des apprenants, et les catégorisent suivant les compétences linguistiques des apprenants. Cette catégorisation peut impliquer le fait que les enseignants recourent à l'anglais de manière consciente ou non en fonction des activités, et pas uniquement en cas de blocages.

Certains pensent que cela peut être une aide, à condition que les apprenants développent une compétence plurilingue. Bien qu'aucun n'utilise ce dernier terme, c'est ce qui nous paraît transparaître dans ces déclarations. (Anna : « *ça ça a été la plupart des cas c'était une erreur ils avaient beaucoup de mal / j'avais qu'une partie infime où ils arrivaient vraiment à séparer les deux langues* » ; Shao Jingyu : « *s'il connaît l'autre*

*langue [en plus de l'anglais] / par exemple l'allemand ou l'espagnol / ça leur aide à comprendre que chaque langue a sa complexité » ; Marion : « faut que tout le monde en soit conscient justement pour pouvoir lutter contre ces influences négatives » ; Eva : « soit un groupe où le français et l'anglais sont deux langues étrangères complètement différentes donc ils voient pas les ressemblances soit [...] ils rapprochent avec l'anglais »). Nous avons vu dans la partie 1.2.4. de ce mémoire que la conscience métalinguistique des apprenants et leur conscience des similitudes translinguistiques avaient un effet sur la réception des apprenants aux *affordances*. C'est ce phénomène que nous retrouvons dans ces déclarations avec l'idée des consciences métalinguistique et translinguistiques des apprenants et des enseignants.*

Pour conclure sur cette vision du lien entre plurilinguisme et apprentissage des enseignants, nous remarquons qu'une très grande majorité des enseignants considère ce plurilinguisme de manière mitigée, en considérant que la connaissance de l'anglais a des effets positifs sur certaines compétences du français et des effets négatifs sur d'autres. Certains lient ces effets plus ou moins positifs à la conscience métalinguistique et translinguistique des apprenants, et à leur compétence plurilingue elle-même.

2.3.4. Plurilinguisme des apprenants : cas de Yangzhou

Nous allons maintenant confronter la vision du plurilinguisme chez les enseignants avec une enquête menée parmi les apprenants de notre propre micro terrain de recherche. Celui-ci est situé à Yangzhou, une ville chinoise de quatre millions d'habitants proche de Shanghai. Nous avons cherché à établir les biographies langagières de 46 apprenants, en récoltant des questionnaires remplis par leurs soins. Ces questionnaires, dont un modèle traduit en français est disponible en Annexe 9 (Tome 2 : 55), ont été distribués et remplis en chinois, afin que le niveau de français n'influence pas les données récoltées. Nous nous sommes concentrés sur des apprenants ayant un niveau de français compris entre A2 et B2. En effet, dans le cadre de l'analyse pseudo-longitudinale que nous menons dans le Chapitre 4, nous nous concentrons sur les productions orales d'apprenants appartenant à ces trois niveaux. Les données récoltées dans cette partie serviront donc également de support à cette étude pseudo-longitudinale.

Dans ce mémoire, l'enquêteur a un double rôle de praticien et de chercheur. Le terrain de recherche englobe le terrain d'enseignement, qui est un centre proposant

différentes langues étrangères, dont le français. Il inclut également l'université de Yangzhou et une autre école privée d'enseignement de langues étrangères.

La synthèse des données récoltées à travers ces questionnaires nous permettra de mettre en évidence les langues parlées par les apprenants, et leurs niveaux dans ces langues, en nous basant sur une auto-évaluation de leurs niveaux à partir de l'échelle de descripteurs qui leur a été fournie dans une version traduite en chinois, là aussi pour que leur niveau de français n'influence pas sur cette auto-évaluation. L'ensemble de ces questionnaires traduits en français est disponible en Annexe 10 (Tome 2 : 57). Nous résumons ensuite les langues parlées par chacun de ces apprenants, ainsi que le type d'institution où ils apprennent le français, et la durée de leur apprentissage en Annexe 11 (Tome 2 : 90).

Tout d'abord nous allons déterminer le statut linguistique des langues et dialectes en présence, en faisant une liste de celles et de ceux dont le statut pose question. En Chine, sont appelés de manière courante « dialecte » toutes les langues ou dialectes chinois autres que le mandarin standard, considéré comme la seule vraie « langue ». D'un point de vue linguistique, on a cependant vu que plusieurs familles de langues chinoises existent. D'après le linguiste Yuan Jiahua (2001), il y a neuf langues en Chine, le gan, le hui, le jin, le keja, le min, le wu, le xiang, le cantonnais et le mandarin. C'est dans cette dernière langue qu'est inclus le « mandarin standard ». Dans ce mémoire, contrairement à l'appellation courante, sont considérés comme dialectes uniquement ceux faisant partie de la langue « mandarin », car 100% des apprenants parlent aussi le mandarin standard. Sinon, ces « dialectes » auront le statut de langue à part entière dans le répertoire de l'apprenant, car n'appartenant pas à la même famille de langue que le « mandarin ».

Considérant le mandarin comme la seule « langue » chinoise, les apprenants déclarent parler les 22 « dialectes » suivants, ceux-ci appartiennent à cinq langues chinoises différentes. De plus ils parlent tous le mandarin standard. Ce tableau regroupe les « dialectes » suivant la langue chinoise à laquelle ils appartiennent. Entre parenthèses sont indiqués le nombre d'apprenants les parlant.

Mandarin	Mandarin standard (46) ; Yangzhouhua (19) ; Huai'anhua (5) ; Gaoyou (3) ; Anhuihua (1) ; Chongqinghua (1) ; Shenyanghua (1) ; Wuhanhua (1) ; Nanjinghua (1) ; Dongbeihua (1) ; Beijinhua (1) ; Luoyanghua (1) ; Sichuanhua (1) ; Jingzhouhua (1) ; Qingdaohua (1)
----------	---

Wu	Pujianghua (1) ; Wenzhouhua (1) ; Wuxihua (1) ; Hangzhouhua (1) ; Shanghaihua (1)
Gan	Nanchanghua (1) ;
Min	Teochew (1)
Cantonnais	Cantonnais (1)
Kejia	Hakka et Minli (1)

Tableau 2 : Tableau résumant les langues maternelles chinoises des apprenants

Après cet éclaircissement sur le statut des langues et dialectes chinois en présence, on peut observer que 46 apprenants parlent le mandarin, une vaste majorité parlant deux dialectes de cette langue, c'est-à-dire le mandarin standard et un autre dialecte, généralement le yangzhouhua. La deuxième langue chinoise la plus représentée est le wu, parlé en plus du mandarin par cinq apprenants. Trois apprenants parlent quatre langues différentes, l'un d'eux parlant trois langues chinoises différentes, et pour l'une de ces langues il parle deux dialectes.

Nous pouvons également noter que le mandarin standard, bien qu'il soit appelé « langue maternelle » par les apprenants, a généralement été appris à l'entrée à l'école, comme leurs questionnaires nous l'apprennent. Dans le cas où leur langue chinoise maternelle différerait du mandarin, son statut serait donc plus proche d'une « langue seconde » que d'une langue maternelle.

Après avoir observé les langues chinoises parlées par les apprenants, nous allons maintenant étudier les langues étrangères qu'ils possèdent.

Langues	Nombres d'apprenants-locuteurs total	Niveaux (nombres d'apprenants-locuteurs)
Anglais L2	46	A2 (10) – B1 (10) – B2 (18) – C1 (7) – C2 (1)
Français L3	46	A2 (18) – B1 (14) – B2 (14)
Une langue étrangère (L4)	8	Japonais A1 (3) – Japonais B2 (1) – Italien A1 (1) – Coréen A2 (1) – Russe A1 (1) – Allemand A1 (1)
Deux langues étrangères (L4 – L5)	1	Allemand A1 et Espagnol A1 (1)

Trois langues étrangères (L4 - L5 – L6)		Allemand A1, Italien A1 et Arabe A1 (1)
---	--	---

Tableau 3 : Tableau résumant les langues étrangères des apprenants

Les niveaux de français, obtenus par une auto-évaluation des apprenants utilisant une grille d'auto-évaluation présentée en Annexe 9 (Tome 2 : 55) à la suite du questionnaire traduit en chinois, ne reflètent pas le niveau moyen de tous les apprenants de français de Yangzhou. Nous nous sommes en effet volontairement porté sur un public A2-B2, excluant de nos recherches ceux s'auto-évaluant à des niveaux supérieurs ou inférieurs. Une apprenante parle également le coréen, mais en tant que langue maternelle. Cette langue n'a pas sa place parmi les langues chinoises maternelles des apprenants, pas plus que parmi les langues étrangères. Elle fait cependant figure d'exception parmi les sujets.

Nous pouvons retenir plusieurs faits marquants de ces observations, en les mettant en relation avec la vision qu'ont les enseignants en Chine du plurilinguisme des apprenants du français. Les langues parlées par les apprenants sont bien toujours le mandarin, le français et l'anglais. Les apprenants disent maîtriser l'anglais à des niveaux variant entre A2 et C2, à un niveau suffisant donc pour que des stratégies d'enseignement s'appuient dessus. En revanche les autres langues étrangères sont généralement maîtrisées à des niveaux insuffisants et par un trop petit nombre d'apprenants pour que les enseignants puissent les prendre en considération, bien que d'un point de vue typologique, certaines soient reconnues comme étant plus proches du français que ne l'est l'anglais. C'est le cas notamment de l'espagnol ou de l'italien.

Concernant les langues chinoises des apprenants, cela dépendra du contexte. En milieu universitaire, les langues et dialectes maternels des apprenants sont beaucoup plus variés que dans l'enseignement privé. Seulement 2 apprenantes sur les 22 étudiant le français à l'université parlent le yangzhouhua, contre 17 apprenants sur 24 pour ceux étudiant en école privée. Cela peut s'expliquer par le fonctionnement de l'orientation universitaire après le lycée, les étudiants pouvant être affectés dans diverses universités en Chine. L'enseignant pourrait retirer des bénéfices à s'interroger sur les proximités typologiques entre le dialecte potentiellement majoritaire parmi ses apprenants et la langue-cible. Les caractéristiques de ce dialecte dépendront du fait qu'il s'agisse d'un dialecte du mandarin ou d'une autre langue chinoise. Dans le cas de Yangzhou, le dialecte

majoritaire est bien un dialecte du mandarin, et sera donc proche du mandarin standard parlé par l'ensemble des apprenants et souvent également par l'enseignant.

L'analyse de notre terrain à ses niveaux macro, méso et micro-sociaux, pourra être utile en ce qui concerne l'analyse des phénomènes d'apprentissage/acquisition sur lesquels nous allons travailler d'un point de vue didactique, ainsi que dans la tentative de modélisation d'un plan d'action à des échelles plus vastes.

Chapitre 4 : Analyse pseudo-longitudinale des processus cognitifs à l'œuvre dans l'apprentissage du français L3 chez des apprenants chinois plurilingues

Cette analyse pseudo-longitudinale porte sur des sujets appartenant à notre micro-terrain de recherche, à Yangzhou. À travers cette analyse, nous allons tenter de déterminer les processus cognitifs à l'œuvre dans l'apprentissage/acquisition de l'expression de la temporalité en français, ainsi que les influences translinguistiques susceptibles de les influencer. Il est en effet indispensable de comprendre ces processus afin de pouvoir ensuite intervenir dessus.

Dans ce chapitre, nous allons dans une première sous-partie détailler la méthodologie nous ayant permis de récolter des corpus de productions orales d'apprenants sur lesquels nous avons ensuite travaillé, ainsi que les caractéristiques de ces participants, en nous appuyant principalement sur la dernière partie de notre précédent chapitre. Dans une seconde sous-partie, nous nous pencherons sur les influences translinguistiques perceptibles dans les productions orales de ces apprenants en ce qui concerne l'expression de la temporalité, et donc susceptibles de l'influencer. Enfin dans une troisième sous-partie, nous tenterons de dégager les processus d'apprentissage/acquisition de l'expression de la temporalité.

2.4.1. Participants, méthodologie, et objectifs

Les sujets participant à cette étude sont les mêmes que dans l'étude précédente sur les langues parlées par les apprenants chinois du français à Yangzhou. Avant de commencer l'étude elle-même, afin de vérifier leur niveau de français et ne pas s'appuyer uniquement sur leur propre auto-évaluation qui concernait leur niveau global dans chacune des langues de leur répertoire, une évaluation de leur production orale en continu a été menée préalablement à un entretien. Pour cela, nous avons également utilisé les descripteurs de niveaux extraits du CECRL, concernant « S'exprimer à l'oral en continu », grille disponible en Annexe 12 (Tome : 93). Nous avons posé différentes questions à difficultés croissantes aux participants, en évaluant leur niveau d'expression orale en continu à travers leurs réponses. Les questions posées étaient les suivantes : Pouvez-vous vous présenter ? Pouvez-vous décrire votre meilleur ami ? (A1) ; Pouvez-vous décrire votre famille ? Que faites-vous dans la vie ? (A2) ; Pouvez-vous raconter le dernier livre que vous avez lu ? (B1) ; Que pensez-vous du Nouvel An chinois et de la tradition des

enveloppes rouges ? (B2). Le niveau C1 s'évalue sur la base de la même question que le niveau B2, mais avec des critères différents, notamment sur le niveau de complexité des propos développés.

Sur 46 apprenants qui avaient évalué leur niveau entre A2 et B2, nous avons évalué l'un d'entre eux, Britney, à un niveau supérieur à B2, en évaluant son niveau d'expression orale en continu au niveau C1. Nous n'avons donc pas retenu sa production orale dans notre analyse. D'autres apprenants ont été évalués différemment, mais restent cependant dans notre étude, car malgré un décalage entre leur niveau global et leur niveau en expression orale continue, ils sont évalués entre A2 et B2.

La liste des 45 apprenants retenus est détaillée en Annexe 13 (Tome 2 : 94), avec leur niveau global auto-évalué et leur niveau en expression orale en continu, évalué par nos soins. Il y a 20 apprenants de niveau A2, 14 apprenants de niveau B1 et 11 apprenants de niveau B2. À titre indicatif, les apprenants dont le nom est surligné en gras font partie non seulement de notre terrain de recherche, mais aussi de notre terrain d'enseignement. La biographie langagière plus précise de tous ces apprenants a été établie dans le chapitre précédent.

Nous allons maintenant détailler la méthodologie de la récolte des données sur lesquelles porte cette analyse. L'enquêtrice a mené des entretiens en face à face à question ouverte. Celle-ci était la même pour tous : « Qu'avez-vous fait pendant vos dernières vacances ? ». Elle permettait de motiver la production orale des apprenants sur un thème les obligeant à évoquer des faits passés, et en étant suffisamment large pour qu'elle puisse correspondre à différents niveaux de français. Étant donné que nous souhaitions obtenir les productions d'apprenants s'exprimant en continu, le rôle de l'enquêtrice en tant qu'interlocutrice était limité. En effet, nous souhaitions que les apprenants soient à égalité quant aux formes verbales que nous prononcions pendant l'entretien, afin d'influencer au minimum la manière dont eux-mêmes expriment la temporalité. Nous les poussions donc souvent à poursuivre leur propos au moyen de communication non verbale, ou bien si cela était nécessaire, en employant des phrases nominales.

Les apprenants savaient que nous parlions aussi l'anglais et le chinois, mais nous ne leur avons pas précisé à quelle langue ils pouvaient recourir. Nous leur avons seulement posé cette question unique en français, après leur avoir expliqué qu'il s'agissait d'une enquête dans le cadre de recherches de mémoire et qu'ils devaient parler environ une minute, voire plus s'ils voulaient. Nous leur avons ensuite laissé la liberté d'interpréter et de répondre à la question comme ils le souhaitaient. Cette question étant

un classique de l'enseignement du français, souvent utilisée dès le niveau A1, elle n'a que rarement posé de problèmes de compréhension.

Il s'agit d'une étude pseudo-longitudinale. Selon Véronique (2009 : 39), cette méthode de recueil et d'analyse de données peut être utilisée lorsque la méthode longitudinale, consistant à suivre des apprenants pendant une période relativement longue, est difficile à mettre en place. Dans ce cas, on peut simuler « *le développement linguistique des apprenants de niveaux différents que l'on rencontre généralement une seule fois.* » Ce mémoire devant être réalisé sur une période assez courte, nous avons donc opté pour cette dernière méthode de recueil et d'analyse de données.

Les entretiens avec ces 45 apprenants ont été transcrits en Annexe 14 (Tome 2 : 96). La méthode de transcription s'inspire de celle de Castellotti et Moore (2004). Il s'agit d'une transcription mixte, majoritairement alphabétique avec des passages en phonétique sur les mots portant à confusion, en particulier en ce qui concerne les terminaisons des verbes, où il peut être difficile de différencier l'infinitif du participe passé et de l'imparfait.

Cette étude a plusieurs objectifs de recherche, mais ne fixe pas d'hypothèses préalables à sa réalisation. En effet, selon Macaire (2011 : 117), et Berthon (2000), l'émission d'hypothèses doit prendre place après la phase diagnostique, dans laquelle nous sommes toujours. Le chercheur doit en revanche prendre en compte ses « *préjugés* ». Nous avons pu voir dans notre précédent chapitre que nos propres préjugés accordaient une place importante à l'anglais des apprenants. Nous veillerons donc à ne pas négliger les autres langues des apprenants, en particulier le mandarin, qui est l'autre langue avec l'anglais commune à tous les apprenants.

Nos objectifs de recherche sont de répondre aux questions suivantes : les processus cognitifs à l'œuvre dans l'apprentissage/acquisition de l'expression des temps du passé chez nos sujets subissent-ils des influences translinguistiques ? Quels sont ces processus cognitifs ? Pour répondre à ces questions, nous analyserons les productions des apprenants suivant plusieurs aspects. Dans une première partie, nous examinerons les alternances codiques et nous chercherons à mettre à jour des transferts translinguistiques apparents dans les interlangues des apprenants. Dans une deuxième partie, nous analyserons comment l'expression de la temporalité évolue dans les interlangues suivant les niveaux des apprenants.

2.4.2. Les influences translinguistiques apparentes dans les productions des apprenants

Le but de cette première analyse est de chercher à savoir si les processus décrits précédemment subissent des influences translinguistiques. Nous allons tout d'abord observer les alternances codiques présentes dans les productions des apprenants, afin de déterminer le mode langagier des apprenants lorsqu'ils s'expriment à l'oral en français L3.

Nous avons précisé dans le cadre théorique en 1.2.4 ce que sont les alternances codiques, phénomènes directement liés au plurilinguisme des apprenants. Dans notre cas précis, il s'agit d'un changement de langue au cours de l'entretien. Nous allons maintenant analyser la fréquence d'apparition de ces alternances codiques dans les productions de nos apprenants, sans émettre d'hypothèses préalables. Nous tirerons ensuite des conclusions/hypothèses de nos observations.

Nous avons donc relevé le nombre d'apprenants produisant un certain nombre d'alternances codiques :

	A2 (20 apprenants)	B1 (14 apprenants)	B2 (11 apprenants)
Alternance codique en anglais	1 alternance (5%)	3 alternances = 1 (7%)	1 alternance = 1 (9%)
Alternances codiques en mandarin	1 alternance = 5	1 alternance = 3	1 alternance = 1 (9%)
	2 alternances = 1	2 alternances = 2	
	3 alternances = 2	3 alternances = 1	
	Total = 8 (40%)	Total = 6 (43%)	
Alternances codiques en anglais et mandarin	1 alternance en anglais + 1 alternance en mandarin standard = 1 (5%)	0	0
Aucune alternance codique	10 (50%)	7 (50%)	9 (82%)

Tableau 4 : Tableau résumant les alternances codiques apparaissant dans les productions des apprenants

Nous observons tout d'abord que les alternances codiques en anglais sont plutôt marginales. Des niveaux A2 à B2, ce sont respectivement 10%, 7% et 9% des productions d'apprenants qui présentent une ou des alternances. En se référant au profil langagier personnel des apprenants concernés (Lucie, Jeanne, Jocelyne et Charles), on constate qu'ils ont des niveaux en anglais meilleurs que la moyenne des participants (entre B2 et C1). Les pourcentages de productions présentant des alternances codiques en chinois (respectivement 45% et 43%), et de productions qui n'en présentent pas (respectivement 55% et 50%) sont équilibrés et restent stables entre les niveaux A2 et B1. Cette tendance est grandement modifiée à partir du niveau B2, où le pourcentage de productions présentant des alternances codiques en chinois est de 9% et celui de productions qui n'en présentent pas est de 82%.

D'après Trévisiol (2006 : 8) qui fait le lien entre le « *degré d'alternance des langues déjà acquises par le locuteur dans le discours* » et le mode langagier, nous pouvons dire que le mode langagier des apprenants semble être majoritairement soit monolingue soit bilingue mandarin/français pour les niveaux A2 et B1. Pour les niveaux B2, le mode langagier apparaît comme principalement monolingue. Les différentes activations des langues composant le répertoire des apprenants dépendent aussi de la pression communicative ressentie. Les manques linguistiques sont plus facilement présents chez les niveaux les moins avancés.

Nous avons vu dans le cadre théorique en 1.2.4 les différents facteurs pouvant influencer les phénomènes translinguistiques, c'est-à-dire l'ordre d'acquisition, la durée et l'intensité d'apprentissage, le statut de chaque langue, leur degré d'activation, le caractère non spécifique des transpositions potentielles, la pression communicative, la proximité typologique des langues du répertoire et la psychotypologie de l'apprenant, rentrant en compétition avec ce dernier facteur.

En ce qui concerne l'anglais, deux facteurs auraient pu faire penser que l'anglais serait activé plus spontanément que le mandarin dans le mode langagier des apprenants. Tout d'abord la proximité typologique du français et de l'anglais, plus importante que celle du mandarin et du français, et ensuite le facteur langue étrangère, qui favoriserait l'anglais plutôt que le mandarin dans les influences translinguistiques.

Parmi les enseignants que nous avons interrogés dans le chapitre 3, se trouvaient quatre enseignants ou responsables d'institution où étudient les apprenants. Ceux-ci expliquaient tous se voir imposer ou préférer eux-mêmes l'utilisation du chinois en classe pour les débutants, et limiter l'utilisation de l'anglais. Cette méthode d'enseignement peut

influencer un des facteurs énoncés plus haut, le statut des langues. Les apprenants limiteront donc par eux-mêmes l'activation de l'anglais, pour passer en mode monolingue (français), ou bien bilingue (mandarin/français).

Nous allons maintenant voir si parmi les formes verbales relevées dans les productions des apprenants, certaines pourraient avoir subi des influences translinguistiques. Pour cela nous nous appuyons sur les comparaisons linguistiques que nous avons établies dans le cadre théorique en 1.2.6. Nous avons conclu que les différences typologiques entre le français et le mandarin étaient très importantes concernant le système aspecto-temporel, le français étant une langue temporelle et le chinois une langue aspectuelle. Le français et l'anglais présentent des différences, mais aussi des similitudes, et se situent tous deux sur un même mode de fonctionnement, où la temporalité est marquée au niveau de la morphologie verbale. Dans cette recherche nous étudions l'expression de la temporalité. Dans ce domaine, nous centrons notre analyse sur les transferts en provenance de l'anglais.

Comme le soulignent Jarvis et Pavlenko (2008 : 18), les transferts positifs sont difficilement perceptibles, puisqu'ils aboutissent à la production d'éléments conformes à la langue cible. Seuls les transferts négatifs seront apparents, ce sont donc sur ceux-ci que notre attention se focalisera ici. Le terme « négatif » ne doit pas être connoté péjorativement. Mettre en évidence ces transferts négatifs pourrait aider l'enseignant à attirer l'attention des apprenants sur leur réalisation afin d'augmenter leur conscience plurilingue et contribuer à les limiter ou bien à les tourner à leur avantage, en les changeant en transferts positifs.

Nous allons donc relever pour chaque groupe les formes verbales qui semblent être le résultat d'un transfert négatif.

A2	B1	B2
J'ai allé (Isabelle) J'ai resté (Charlotte) J'ai habitué (Julie) J'ai resté (Lapin) j'ai resté (Zoé)		j'ai parti (Léon)
Il y avait (Julie) on visitait (Angelina) je visitais ; ils me demandaient (Charlotte)	ils commenc[e] (Chang) je rest[e] ; accompagn[e] (Yang Xixi)	nous restions (Mi Guoguo)

je visitais (Antoine) un copain [...] nous invitait ; je rencontrais (Kun) je rentrais ; je faisais (Tao Tiao)		
---	--	--

Tableau 5 : Tableau relevant les occurrences de formes verbales pouvant être le résultat de transferts négatifs

Pour le groupe A2, nous observons deux types de transferts négatifs potentiels. Le premier semble être lié à la proximité morphosyntaxique du *present perfect simple* et du passé composé. Les apprenants ont tendance à utiliser en priorité l’auxiliaire avoir, comme c’est le cas avec le *present perfect simple*. D’ailleurs, hormis le verbe aller, qui en raison de sa fréquence est plus vite maîtrisé au passé composé, les autres verbes sont presque tous conjugués avec l’auxiliaire avoir. Les conjugaisons qui sont dues à des transferts positifs ne sont pas apparentes, puisque conformes à la langue cible. La deuxième utilisation potentiellement due à un transfert négatif est l’utilisation de l’imparfait, où dans une traduction anglaise on utiliserait un *past simple*. Le *past simple* est utilisé pour exprimer les aspects sémantiques perfectifs et imperfectifs, tandis qu’en français, l’imparfait correspond à l’aspect imperfectif et le passé composé correspond à celui perfectif. La similitude formelle entre ces deux temps simples et le recoupement partiel de leurs aspects sémantiques est susceptible de provoquer des transferts négatifs chez l’apprenant, ainsi que des transferts positifs qui eux non plus ne seront pas perceptibles.

Pour le groupe B1, nous n’observons pas de transferts négatifs visibles au niveau des formes verbales, à part de très hypothétiques phénomènes similaires à ceux vus en A2. En effet, les formes relevées dans le tableau ci-dessus présentent une terminaison indéterminée entre l’infinitif et l’imparfait, et ne peuvent donc servir à établir une conclusion quant à leur origine. Pour le groupe B2, les deux mêmes phénomènes qu’en A2 sont observés, mais de manière moins importante. Tout d’abord en raison du nombre moins élevé d’apprenants dans ces deux groupes, ensuite grâce à l’amélioration de leur niveau linguistique général.

Ces observations aboutissent plutôt à l’émission d’hypothèses que de conclusions. Il est en effet difficile d’évaluer avec certitude les causes de ces formes erronées, elles peuvent dépendre de plusieurs facteurs. Cependant, en reliant les éléments à notre disposition, c’est-à-dire le répertoire langagier des apprenants, la comparaison des

systèmes linguistiques du français, de l'anglais et du mandarin, et l'observation des productions des apprenants, nous pouvons émettre deux hypothèses concernant les influences translinguistiques jouant un rôle dans l'expression du passé. Tout d'abord, le mode langagier des apprenants semble montrer que l'anglais est moins facilement activé que le mandarin. Ensuite, des transferts négatifs dus à l'anglais peuvent apparaître. Ils sont majoritairement de deux types, touchant le choix de l'auxiliaire être/avoir pour le participe passé, et étendant les conditions d'utilisation de l'imparfait à des situations non conformes.

2.4.3. L'apprentissage/acquisition de l'expression de la temporalité

Maintenant que nous avons vu les potentielles influences translinguistiques ressortant dans ces productions, nous allons les analyser d'un point de vue monolingue, afin de déterminer les processus d'apprentissage/acquisition menant à la maîtrise de l'expression de la temporalité. Celle-ci combine entre autres, les compétences grammaticale et pragmatique dont nous avons parlées dans notre cadre théorique, en 1.2.5. Nous allons tout d'abord sélectionner certaines composantes de l'expression de la temporalité avant de rechercher leurs réalisations dans l'interlangue des apprenants. Il y a tout d'abord la morphologie et la syntaxe des verbes, dépendant de la compétence grammaticale de l'apprenant. Il y a ensuite le choix d'un temps adapté à la situation textuelle et d'énonciation, qui nous semble se situer à la frontière des compétences grammaticale et pragmatique. Nous allons donc résumer ces informations, l'évolution de la correction morphosyntaxique des verbes utilisés et la cohérence du temps utilisé avec la réalité du discours, dans un tableau reprenant les différents temps relevés et les trois niveaux sur lesquels nous avons porté cette étude, en relevant à chaque fois plusieurs exemples significatifs parmi notre corpus. L'observation de cette évolution s'appuie sur la distinction entre les niveaux du CECRL. Nous allons voir comment ces éléments évoluent au fil de l'apprentissage du français L3, puis quels sont les indices pouvant nous indiquer les processus cognitifs menant à leur acquisition. Le tableau obtenu est disponible en Annexe 15 (Tome 2 : 106).

Avant de commenter les résultats obtenus, nous allons faire un bref rappel de ce que nous entendons ici par apprentissage et acquisition. Nous avons détaillé ces deux termes dans notre cadre théorique en 1.2.2. Nous avons retenu plusieurs éléments pour aboutir à notre propre définition qui est la suivante : en contexte didactique,

l'apprentissage, dans une démarche consciente et plus tournée vers une réflexion sur la forme, doit tendre vers l'acquisition, celle-ci relevant plus de la compétence et étant tournée vers le sens.

Nous pouvons retenir plusieurs éléments de l'analyse des occurrences de verbes à travers lesquels les apprenants cherchaient à exprimer le passé. Nous allons tout d'abord déterminer où en sont les apprentissages et les acquisitions au niveau A2. Le seul temps en cours d'acquisition quant à l'expression de la temporalité du passé est le passé composé. C'est en effet le seul présentant des occurrences correctes des deux points de vue retenus. Cependant, si la pragmatique concernant l'utilisation de ce temps semble correcte, c'est aussi en raison d'une mauvaise utilisation de l'imparfait, qui est employé à la place du passé composé. Les occurrences incorrectes du point de vue de la morphosyntaxe montrent un apprentissage en cours concernant le choix de l'auxiliaire, celui-ci pouvant être soumis à des influences translinguistiques, comme vu précédemment : « *j'ai allé* » (Isabelle 1), « *j'ai resté* » (Charlotte), et la formation du participe passé : « *j'ai appris* » (Zoé), « *j'ai vu* » (Lucie). On peut donc considérer ce moyen d'expression de la temporalité comme étant en cours d'apprentissage des deux points de vue retenus.

Le deuxième temps le plus utilisé par les apprenants est le présent, qui semble acquis concernant la morphosyntaxe et en cours d'acquisition pour ce qui concerne son utilisation fonctionnelle. Il semble jouer un rôle de verbe non fléchi, dans le stade d'un lecte de base pour l'apprenant, neutre d'un point de vue temporel pour les apprenants. On peut rajouter à ce stade les énoncés contenant des verbes à l'infinitif, 6,2% des occurrences.

Les deux occurrences faisant apparaître le futur ou le conditionnel paraissent liées à un apprentissage de la morphologie de l'imparfait. L'apprenante, Tao Tiao, construit sa forme verbale à l'aide du radical du futur ou du conditionnel, probablement en raison de la similitude des terminaisons de l'imparfait, du futur et du conditionnel. On retrouve en effet dans cette production orale, une utilisation suivie d'imparfait et de futur/conditionnel présent, montrant une volonté de la part de l'apprenante d'employer l'imparfait, utilisation erronée par ailleurs d'un point de vue pragmatique : « *je rentrais à ma ville natale / je faisais avec ma mère oh heu je faisais des courses avec ma mère et / ensuite je manger[ε] avec ma famille dans le restaurant / après à la maison je faisais la grande cuisine heu après la cuisine heu je rest[εε] à la télé* » (Tao Tiao).

Le passé simple a une utilisation marginale, seulement 1,5% d'occurrences, et n'est pas adapté pour une expression orale. Il s'agirait cependant plutôt d'une forme ressemblant au passé simple qu'une utilisation volontaire de ce temps, comme on peut le voir dans cette séquence : « *on pense on passa on passait on passait des journées heureuses* » (Isabelle 1). L'apprenante semble tester des morphologies verbales, pour finalement confirmer son choix par une répétition de la forme qui lui paraît appropriée, correspondant à l'imparfait.

Le stade prébasique, avec une organisation uniquement topique-focus, comme nous l'évoquions en 1.2.2, est rare. Il y a en effet seulement 0,8% d'occurrence dans lesquelles on observe une absence de verbe. Les apprenants ont tous déjà atteint un stade de base, avec l'utilisation d'un verbe non fléchi correspondant aux utilisations d'un présent ou d'un infinitif, voire un stade intermédiaire postbasique, même si la morphosyntaxe et l'utilisation pragmatique de l'expression du passé sont encore en cours d'apprentissage.

En ce qui concerne le niveau B1, l'utilisation des verbes au passé composé rentre dans une phase d'acquisition, 39% d'occurrences étant maîtrisées des points de vue pragmatique et morphosyntaxique. Un apprentissage est toujours en cours de ce dernier point de vue, puisqu'on retrouve 11,4% d'occurrences incorrectes. Cet apprentissage concerne la formation du participe passé : « *j'ai dormir* » (Jocelyne), « *j'ai avoir* » (Ceng Xinlu), « *on a visite* » (Tian Yuefu), et le choix de l'auxiliaire : « *ils sont commencés* » (Chang), « *j'ai allé* » (Lucie). Cette amélioration de la maîtrise pragmatique du passé composé s'accompagne d'une utilisation moindre (3,8%), mais plus correcte, de l'imparfait. Celui-ci est utilisé de manière anecdotique, acquis peut-être pour une minorité des apprenants. Ces derniers n'avaient pas de besoin communicatif lié à son utilisation, et n'ont pas créé par eux-mêmes d'occasions. L'utilisation extensive et « abusive » de l'imparfait, peut-être en raison d'une influence translinguistique comme nous l'avons vu précédemment, ne semble plus avoir cours à partir de ce niveau.

Le présent reste encore très souvent employé « par défaut », avec 22,8% d'occurrences. Cela ne montre pas nécessairement une non-acquisition du présent, mais plutôt une non-acquisition des autres temps du passé, et une utilisation du présent dans des verbes non fléchis, de même que les verbes à l'infinitif qui continuent à occuper une place non négligeable, 7,1% des occurrences. On observe chez une apprenante, Penny, le début de l'apprentissage du plus-que-parfait, avec un acquis de la morphosyntaxe sans maîtrise de l'utilisation pragmatique, étendant celle-ci à toutes les occasions d'expression

de la temporalité du passé : « *j'étais allée en en Italie et j'étais y allée pendant mes vacances d'hiver / heu j'étais allée à quelques quelques villes* » (Penny).

Enfin au niveau B2, nous observons une diminution drastique de l'utilisation des formes verbales non fléchies, c'est-à-dire au présent ou à l'infinitif, représentant 12,8% des occurrences, tandis que c'était 27,8% des productions du niveau B1. L'imparfait et le passé composé paraissent tous deux acquis, présentant respectivement 48,1% et 24,4% d'occurrences correctes, avec seulement 3,7% d'erreurs morphosyntaxiques pour le passé composé : « *on a resté* » (Qingyuan), « *on s'est discuté* » (Mi Guoguo) « *j'ai parti* » (Léon). Ces rares erreurs portent donc sur le choix de l'auxiliaire, tandis que la formation du participe passé paraît maintenant acquise de manière unanime. Le développement d'un lecte post-basique voit apparaître le développement d'une morphologie idiosyncrasique, avec des variations d'utilisation des structures acquises suivant les individus, deux apprenants utilisant de manière correcte le plus-que-parfait : « *on n'avait pas eu l'intention de voyager loin mais on avait eu un horaire de faire une excursion près / donc on a profité des vacances* » (Charles) et « *on était parti dans une bourgade historique / et puis on a assisté à des des spectacles loc[al]* » (He Junjie), un autre le passé récent : « *la fête du printemps heu juste vient de passer il y a quelques jours* » (Tony).

Nous allons à présent résumer les processus d'apprentissage/acquisition pour les temps présentant les fréquences d'apparition les plus élevées, c'est-à-dire le passé composé et l'imparfait. Dans le tableau suivant, nous allons préciser les progressions en termes d'apprentissage et d'acquisition de l'expression de ces deux temps tels que nous les avons constatés chez les apprenants chinois du français L3 dont nous avons analysé les interlangues.

		A2	B1	B2
Passé composé	Morphosyntaxe	En cours d'apprentissage	En cours d'acquisition	Acquis
	Utilisation pragmatique	En cours d'apprentissage	En cours d'apprentissage	Acquis
Imparfait	Morphosyntaxe	En cours d'apprentissage	En cours d'apprentissage	Acquis
	Utilisation pragmatique	En cours d'apprentissage	En cours d'apprentissage	Acquis

Tableau 6 : Tableau résumant les apprentissages et acquisitions dans l'expression de la temporalité du passé (imparfait et passé composé)

Nous avons résumé les principaux apprentissages et acquisitions observés dans les interlangues d'apprenants chinois du français L3 concernant l'expression de la temporalité du passé. Cela nous sera utile pour déterminer sur lesquels d'entre eux nous pourrions agir en tant qu'enseignants. Nous les combinerons également avec ce que nous avons vu des influences translinguistiques qui jouent un rôle dans leur développement. Étant donné que les processus d'apprentissage font l'objet d'une démarche consciente et préliminaire aux processus d'acquisition en contexte didactique, c'est sur ceux-ci que nous choisirons de faire porter notre enseignement, en nous penchant donc sur le niveau A2. De plus, c'est aussi à ce niveau que les influences translinguistiques semblent être les plus nombreuses, et sur lesquelles nous pourrions donc intervenir.

Partie 3 : Action participante et modélisation

Nous avons maintenant pris connaissance et délimité tous les éléments pertinents concernant notre problématique. Tout d'abord à travers le cadre théorique, qui nous offre les références scientifiques sur lesquelles s'appuie notre démarche, puis à travers la phase diagnostique. Celle-ci nous a permis d'avoir une bonne connaissance de notre terrain aux niveaux micro, méso et macro-sociaux. Elle nous a aussi aidé à émettre des hypothèses concernant l'expression de la temporalité chez les apprenants qui feront l'objet d'un traitement didactique dans le chapitre suivant. Dans celui-ci nous élaborerons un plan d'action en fonction des besoins identifiés chez les apprenants, puis nous présenterons et analyserons ces résultats en classe. Ceux-ci seront donc valables pour le niveau micro-social de notre terrain de recherche. Dans le dernier chapitre de ce mémoire, nous tenterons de tirer un modèle valable pour d'autres terrains d'enseignement que le nôtre. Pour cela nous remonterons les niveaux sociaux de notre terrain de recherche, et nous comparerons nos résultats avec d'autres initiatives analogues, en visant un potentiel élargissement de nos résultats à d'autres types de publics et de contextes d'enseignement/apprentissage.

Chapitre 5 : Action participante

Jusqu'à présent nous nous situons sur notre terrain de recherche, à Yangzhou, que recoupait partiellement notre terrain d'enseignement. En ce qui concerne cette action participante, que nous allons élaborer, mener en classe, puis décrire dans ce chapitre, nous nous situons uniquement sur notre terrain d'enseignement.

3.5.1. Présentation des besoins et particularités spécifiques du public-cible

Dans cette sous-partie, nous allons synthétiser les paramètres que nous devons prendre en compte dans l'élaboration de notre plan d'action, ainsi que les hypothèses sous-tendant sa mise en place. Notre réflexion se situera au niveau micro-social de notre terrain de recherche/enseignement, tout en prenant en compte ses caractéristiques méso et macro-sociales. Dans le Chapitre 4, nous avons analysé les processus d'apprentissage/acquisition des niveaux A2 jusqu'au niveau B2, et nous avons conclu que

dans le cadre de cette recherche/action, il était bénéfique, au vu des phénomènes sur lesquels nous cherchons à intervenir, d'agir au niveau A2.

Les sept apprenants avec lesquels nous mènerons cette recherche-action n'ont pas été inclus en tant qu'individus dans notre phase diagnostique. En effet, lors de la collecte et de l'analyse de nos données précédentes, ils étaient encore situés au niveau A1, tandis que nous avons porté nos recherches sur des apprenants de niveaux A2 à B2. Ils font cependant partie du terrain de recherche de Yangzhou, et leurs répertoires langagiers présentent de manière générale les mêmes caractéristiques que celles de leurs camarades, mandarin (L1), anglais (L2) et français (L3), avec là encore quelques variations entre les individus sur le nombre de L1, ou bien sur la présence de langues étrangères supplémentaires. Ils auront 110h d'apprentissage du français au début de la mise en place du plan d'action, et ont tous commencé leur apprentissage du français en même temps en tant que débutants au mois de janvier 2017. Ils suivent 7h30 de cours par semaine, réparties sur trois jours.

Notre plan d'action, situé dans une perspective plurilingue, doit prendre en considération les langues des apprenants et de l'enseignant. Tous ont en commun la langue-cible, qui est le français, le mandarin, en tant que L3 pour l'enseignante et que langue maternelle pour les apprenants, et l'anglais, qui est pour tous une langue étrangère L2. Ce sont donc sur ces trois langues que le plan d'action s'appuiera, en contribuant à développer la compétence plurilingue des apprenants dans laquelle ces langues interagissent ensemble.

Dans le cadre d'une méthode empirico-déductive, nous avons émis plusieurs hypothèses tout au long de notre phase diagnostique sur les facteurs susceptibles d'influencer les processus d'enseignement/apprentissage, en nous appuyant sur des observations de terrain. Elles seront mises en œuvre dans cette action participante afin de vérifier leur validité, selon le principe de la méthodologie de Recherche-Action.

L'élément principal qui a dirigé les recherches de ce mémoire jusqu'à présent, est notre problématique de départ, à laquelle notre plan d'action doit maintenant tenter d'apporter une réponse. Cette problématique est « comment mettre à profit le plurilinguisme des apprenants chinois du français L3 dans les processus d'apprentissage/acquisition de l'expression de la temporalité du passé ».

Nos recherches sur la littérature combinées à celles sur le terrain nous ont apporté plusieurs éléments de réponses possibles concernant cette problématique. Lors de notre phase diagnostique, dans la sous-partie concernant la vision de plurilinguisme des

institutions, nous avons formulé une hypothèse selon laquelle l'utilisation en classe des langues faisant partie du répertoire des apprenants est susceptible d'influencer les langues actives au sein de leur compétence plurilingue. Les déclarations de plusieurs enseignants familiers des apprenants chinois du français L3 ont laissé transparaître un lien entre la mise à profit du plurilinguisme des apprenants et l'amélioration de leur conscience métalinguistique concernant les similitudes translinguistiques potentielles.

Ces remarques rejoignent la théorie des *affordances*, décrite en 1.2.4. Selon celle-ci, si les apprenants sont plus conscients des similitudes translinguistiques entre les langues de leurs répertoires, le processus de *noticing* prendra plus facilement place, et donc l'*input* présentera plus de séquences potentiellement acquisitionnelles pour l'apprenant. Le plan d'action visera donc à développer la conscience métalinguistique des apprenants quant aux similitudes translinguistiques des langues de leurs répertoires, mais aussi quant à leurs différences. Selon nous la conscience de celles-ci permet aussi de mieux contrôler les transferts négatifs.

Nous avons en effet émis l'hypothèse, en étudiant les phénomènes translinguistiques influençant l'expression de la temporalité du passé, que la similitude morphosyntaxique du *present perfect simple* et du passé composé, ainsi que les valeurs aspectuelles partiellement similaires du *past simple* et de l'imparfait ainsi qu'une morphosyntaxe similaire, est susceptible de provoquer des transferts négatifs, constatés dans les productions des apprenants. Un travail incluant une comparaison des différentes utilisations fonctionnelles de ces temps et de leur morphosyntaxe pourrait contribuer à ce que les apprenants prennent conscience de leurs similitudes et de leurs différences.

Pour les niveaux A2, nous avons vu que les principaux outils permettant l'expression de la temporalité sont le passé composé et l'imparfait. Leurs morphosyntaxes et le choix d'un temps adapté au contexte d'énonciation sont en cours d'apprentissage, voire d'acquisition pour le passé composé. Ces éléments font partie des compétences grammaticale et fonctionnelle qui s'articulent dans ce savoir-faire particulier qu'est l'expression de la temporalité du passé.

Ce sont tous les éléments que nous allons prendre en compte dans l'élaboration de notre plan d'action, en nous appuyant sur des références théoriques justifiant notre démarche. Les hypothèses principales dirigeant notre plan d'action, qui s'intègre dans le contexte défini préalablement, sont les suivantes :

Hypothèse principale : la comparaison translinguistique peut améliorer la conscience métalinguistique et le processus de noticing, et sera visible dans les évolutions des transferts positifs ou négatifs dans les interlangues des apprenants

Hypothèse 1 : la similitude dans les moyens d'expression de la temporalité en anglais et en français, en fléchissant systématiquement la forme verbale, est susceptible de provoquer des transferts positifs entre les deux langues quant à la flexion des verbes pour exprimer la temporalité.

Hypothèse 2 : les valeurs aspectuelles partiellement similaires du *past simple* et de l'imparfait combinées à une ressemblance formelle de ces deux temps sont susceptibles de provoquer des transferts négatifs quant à l'utilisation pragmatique de l'imparfait.

Hypothèse 3 : la similitude morphosyntaxique non systématique du *present perfect simple* et du passé composé est susceptible de provoquer des transferts négatifs quant au choix de l'auxiliaire.

3.5.2. Élaboration d'un plan d'action

Nous allons maintenant élaborer et détailler le plan d'action que nous mettrons en place dans notre classe de langue. Il s'agit d'un exercice mettant en relation les trois langues faisant partie du répertoire langagier des apprenants, le chinois, l'anglais et le français. Un texte trilingue leur sera présenté, et des activités permettant de travailler la compétence plurilingue des apprenants seront effectuées en lien avec l'expression de la temporalité du passé. Nous avons choisi un support écrit, car il permet, selon nous, un travail plus aisé de comparaison entre les langues. Les apprenants pourront revenir en arrière et effectuer des aller-retour entre les textes et dans le temps, au fil de l'avancement de l'activité. Des exercices oraux permettront également de faire travailler aux apprenants l'expression de la temporalité du passé dans la langue cible, le développement de ce savoir-faire étant l'objectif de cette activité.

Notre activité est intégrée à la Leçon 3 du Dossier 2 du manuel *Alter Ego + 2*. Parmi les objectifs grammaticaux affichés de cette leçon, on retrouve le passé composé et l'imparfait. Ces deux temps ont déjà été vus lors de leçons précédentes, mais de manière indépendante, et concernant plus particulièrement leur morphosyntaxe. À partir d'une des activités présentées dans la leçon 3, et faisant initialement travailler les apprenants sur ces temps dans une perspective monolingue, nous avons élaboré une version différente, dans une perspective plurilingue.

Pour cela, le texte original a été traduit en mandarin et en anglais par des traducteurs professionnels. Après l'activité de compréhension classique sur le texte en français, la version trilingue sera présentée aux apprenants pour l'étape de travail sur la langue. Le groupe sera scindé en deux de manière aléatoire pour cette séance. Un groupe de contrôle travaillera sur la version monolingue et un groupe expérimental travaillera sur la version trilingue. Le reste de la séance se déroulera de manière globalement identique, bien que certaines des autres activités seront probablement un peu écourtées. Le travail sur la version trilingue pourrait en effet prendre plus de temps que celui sur la version monolingue. Le temps d'exposition des apprenants des deux groupes sera cependant conservé. La version originale de cette activité est présentée en Annexe 16 (Tome 2 : 108).

Nous allons maintenant présenter ici la version enseignant de cette activité, s'accompagnant des corrections et d'un commentaire didactique et pédagogique en italique. La version apprenant et le texte trilingue sont disponibles en Annexe 17 (Tome 2 : 109).

Version enseignant de l'activité :

1) Quelles sont les trois langues dans lesquelles sont écrits ces textes ?

-> Cette première question permet aux apprenants de situer le caractère plurilingue de l'activité, et de la démarquer des activités effectuées d'ordinaire. Cela peut aussi être l'occasion d'une discussion sur les langues constituant leur répertoire langagier et de valoriser la diversité de ce dernier.

2) Soulignez les verbes dans les trois langues. Observez les verbes et complétez les phrases suivantes :

En *chinois* les verbes ... **ne sont pas conjugués**....

En *français* et en *anglais* les verbes ... **sont conjugués**....

-> Cette question permet aux apprenants de faire une première comparaison générale des moyens d'expression de la temporalité dans ces trois langues, et de les catégoriser suivant leurs ressemblances et leurs différences. Cela peut activer le processus de « noticing » des moyens d'expression de la temporalité en français et en anglais. Les apprenants pourront ainsi avoir plus tendance à fléchir les verbes, comme ils le font probablement pour l'anglais, étant donné qu'ils ont étudié cette langue pendant au moins une décennie. Cela a dû leur permettre de développer un lecte avancé dans lequel la morphologie flexionnelle s'est systématisée.

3) Classez les verbes conjugués dans les tableaux suivants :

-> *Cet exercice donne l'occasion aux apprenants de manipuler et de comparer une première fois les verbes exprimant la temporalité dans les deux langues. La formation du tableau permet de voir que les utilisations se recoupent et diffèrent suivant les temps. Les apprenants peuvent formuler par eux-mêmes des premières hypothèses quant aux différentes utilisations de ces verbes. Les tableaux complétés sont disponibles en Annexe 18 (Tome 2 : 112).*

4) Quels sont les temps en anglais qui peuvent traduire le présent français ?

Ce sont le « present », le « present perfect simple » et le « future ».

-> *Cet exercice permet de mettre en évidence le fait que, malgré une ressemblance morphosyntaxique avec le passé composé, le « present perfect simple » n'est pas similaire dans ces conditions d'utilisation, et que tous deux ne doivent pas être confondus.*

5) Observez les textes et complétez la règle pour la conjugaison en français et en anglais :

-> *Cet exercice permet aux apprenants, d'une manière explicite et inductive, de retrouver les règles de fonctionnalité de l'expression de la temporalité, faisant travailler la compétence grammaticale et pragmatique des apprenants dans une perspective plurilingue. Les points de ressemblance et de différence sont mis en évidence. Le tableau complété est disponible en Annexe 19 (Tome 2 : 114).*

La séance reprend son cours normal après ce dernier exercice, en poursuivant l'étape de travail sur la langue par des exercices d'application, ainsi qu'avec une étape de production orale et écrite faisant travailler les objectifs de la séance, et donc l'utilisation du passé composé et de l'imparfait, piliers de l'expression de la temporalité du passé en français.

Nous supposons que cette activité pourra contribuer à développer la compétence plurilingue des apprenants, en améliorant leur conscience des similitudes et des différences translinguistiques des langues composant leur répertoire langagier tout en les valorisant. Suite à une expérimentation en classe de FLE, l'analyse des résultats de cette activité, que nous menons dans la sous-partie suivante, contribuera à infirmer ou confirmer les hypothèses qui ont dirigé l'élaboration de ce plan d'action.

3.5.3. Présentation et analyse des résultats de l'action participante

Dans cette partie, nous allons tout d'abord faire un retour didactique sur le déroulement du plan d'action en lui-même. Nous présenterons ensuite les corpus de

données sur lesquels porteront nos analyses permettant d'évaluer l'efficacité de ce plan d'action.

Cette action a donc pris place au mois de mai 2017, et a inclus, l'enseignant/chercheur, et trois apprenants. Nous avons prévu d'effectuer l'activité élaborée dans la sous-partie précédente avec quatre apprenants, mais l'un d'eux était absent. Un autre groupe de trois apprenants a constitué le groupe de contrôle effectuant l'activité dans une perspective monolingue, respectant la progression du manuel *Alter Ego+ 2* (2012 : 25). Ces six apprenants étudient d'habitude le français ensemble, trois fois deux heures et demie par semaine. Ils ont cumulé environ 110h d'apprentissage, et sont donc au début du niveau A2. Comme nous l'avons vu dans le chapitre 4, c'est à ce stade que les apprentissages concernant la temporalité sont encore en cours. C'est également à ce niveau que les influences translinguistiques paraissent le plus visibles.

Les apprenants ont tout d'abord été un peu surpris par la distribution des textes en anglais et en chinois. Leur manuel est seulement en français depuis le début de l'apprentissage, et bien que le chinois et l'anglais puissent avoir leur place à l'oral en classe, la présence de textes dans d'autres langues était quelque chose d'inédit. Une certaine peur pouvait être ressentie quant aux tâches qui allaient leur être demandées sur ces textes. Nous avons simplement expliqué que le but du cours était bien toujours de progresser en français, mais qu'on allait un peu utiliser leurs autres langues pour ça. Il ne leur a été demandé à aucun moment de parler en anglais ou en chinois, mis à part d'un point de vue métalinguistique, pour parler des temps du passé.

Nous avons prévu qu'ils connaîtraient déjà bien les trois temps anglais au centre de cet exercice, mais il est apparu que ce n'était pas le cas. Nous avons donc procédé également à un rappel de la morphosyntaxe de ces trois temps avant de commencer à répondre aux questions : *Past Progressive* (was/were + base verbale-ing), *Simple Past* (base verbale-ed ou verbe irrégulier) et *Present Perfect Simple* (have/has + participe passé). Nous avons également revu les morphosyntaxes de l'imparfait et du passé composé, qui avaient été vues dans les leçons précédentes.

Nous avons dans un premier temps enregistré les productions des apprenants selon la même méthodologie que celle utilisée pour notre étude pseudo-longitudinale. Lors d'entretiens en face à face avec une seule question ouverte posée, celle-ci étant « qu'avez-vous fait pendant vos dernières vacances ? », nous avons obtenu les productions orales des apprenants, nous permettant d'observer leur interlangue concernant l'expression de la temporalité du passé, avant que le plan d'action ne soit mis en place. Puis, lors d'une

deuxième session d'entretiens en face-à-face à question ouverte, « pouvez-vous raconter votre première rencontre avec un ami ou un(e) petit(e) ami(e) ? », question correspondant aux objectifs de vocabulaire de la leçon, nous avons recueilli les productions orales des apprenants après la mise en place du plan d'action. Le même protocole a été suivi pour recueillir les productions des apprenants ayant suivi l'activité uniquement en mode monolingue. Les transcriptions de ces données orales sont disponibles en Annexes 20 (Tome 2 : 115), suivant les mêmes codes que durant la phase diagnostique.

Nous avons relevé les formes verbales dans les productions des apprenants afin d'observer l'évolution du pourcentage de formes correctes d'un point de vue pragmatique et morphosyntaxique. Nous ne nous intéressons pas ici aux niveaux respectifs des apprenants, qui sont assez hétérogènes malgré un nombre d'heures d'apprentissage similaire. Le but de cette analyse est d'observer quel est le groupe qui a la meilleure progression, afin d'évaluer l'efficacité ou la non-efficacité de notre plan d'action.

Cette activité, comme nous l'avons développé précédemment en 3.5.1, avait trois objectifs. Il s'agissait tout d'abord de faire prendre conscience aux apprenants de l'importance en français comme en anglais de conjuguer les verbes, prise de conscience visible par un usage plus limité des formes verbales au présent ou à l'infinitif, ou bien des propositions sans formes verbales. Le deuxième objectif était de limiter les influences translinguistiques négatives dues aux similitudes morphosyntaxiques du *past simple* et de l'imparfait malgré des différences de valeurs aspectuelles. Ces influences négatives se traduisaient, comme nous l'avons vu dans la partie diagnostique en 2.4.2, par une utilisation de l'imparfait à des contextes non cohérents d'un point de vue pragmatique, correspondant en anglais à une utilisation du *past simple*. Enfin, le troisième objectif était de limiter l'influence négative due à la ressemblance morphosyntaxique du *present perfect simple* et du passé composé, qui avait pour conséquence une utilisation de l'auxiliaire avoir dans toutes les formations de participes passés.

Nous avons donc présenté en Annexe 21 (Tome 2 : 119) les tableaux reprenant ces formes graphiques. Il y a un tableau par apprenant, avec à chaque fois deux colonnes reprenant les formes verbales exprimant le passé, la première reprenant les formes avant l'exécution du plan d'action et la seconde après son exécution. Les trois premiers tableaux sont ceux des apprenants du groupe expérimental, Jessi, Jérôme et Carine. Les trois tableaux suivants sont ceux du groupe de contrôle, Marc, Colette et Nora. Ces tableaux nous permettent d'observer les évolutions des trois phénomènes explicités précédemment.

Tout d’abord, concernant la proportion de verbes non fléchis d’un point de vue temporel, c’est-à-dire les verbes à l’infinitif, au présent, ou les propositions sans formes verbales, on observe chez les apprenants du groupe expérimental :

		Pourcentage de formes non fléchies d’un point de vue temporel		
		Avant le plan d’action/l’activité monolingue	Après le plan d’action/l’activité monolingue	Évolution
Groupe Sujet	Jessi	33%	10%	-23%
	Jérôme	66,6%	33,3%	-33,3%
	Carine	75%	28,6%	-46,4%
Groupe Test	Marc	40%	27,3%	-12,7%
	Colette	33%	25%	-8%
	Nora	0%	46,2%	+46,2%

On observe ici une diminution plus importante des occurrences de verbes non

Tableau 7 : Tableau de l’évolution des pourcentages de formes non fléchies d’un point de vue temporel

fléchis d’un point de vue temporel chez les trois apprenants du groupe expérimental, entre -23% et - 46,4%, que chez les trois apprenants du groupe de contrôle, entre -12,7% et +46%. Cette diminution plus importante pourrait signifier une plus grande conscience métalinguistique des apprenants soumis au plan d’action quant à l’importance en français de fléchir les verbes d’un point de vue temporel par rapport à ceux soumis à l’activité monolingue.

En ce qui concerne l’objectif visant à limiter l’influence translinguistique négative concernant les différences d’utilisation pragmatique de l’imparfait et du *past simple*, son effet devrait se traduire par une évolution positive du pourcentage des formes verbales à l’imparfait et au passé composé correctes d’un point de vue pragmatique. Ces deux temps du français sont les principaux moyens d’expression de la temporalité du passé à l’oral. Ce sont ceux dont les règles d’utilisation pragmatique ont été comparées métalinguistiquement avec celles du *past simple* et du *progressive past* dans une perspective translinguistique.

		Pourcentage de formes correctes d'un point de vue pragmatique à l'imparfait et au passé composé		
		Avant le plan d'action/l'activité monolingue	Après le plan d'action/l'activité monolingue	Évolution
Groupe Sujet	Jessi	66,7%	90%	+23,3%
	Jérôme	33%	33,3%	+0,3%
	Carine	12,5%	71,5%	+59,0%
Groupe Test	Marc	0%	27,3%	+27,3%
	Colette	66,7%	62,5%	-4,2%
	Nora	100%	53,9%	-46,1%

Tableau 8 : Tableau de l'évolution des pourcentages de formes correctes d'un point de vue pragmatique à l'imparfait et au passé composé

On voit que les résultats semblent plus favorables pour le groupe expérimental. En effet, les interlangues de chaque apprenant présentent une évolution positive concernant l'utilisation pragmatique du passé composé et de l'imparfait. Nous devons cependant être prudents avec ces résultats. Ils peuvent en effet être seulement corrélés à la diminution observée précédemment des verbes non fléchis d'un point de vue temporel. De plus, la fréquence d'utilisation des imparfaits est difficile à cibler avec précision en raison de leur ressemblance formelle avec l'infinitif pour certains verbes. Enfin, des formes verbales comptabilisées dans d'autres catégories pourraient en fait être des formes verbales à l'imparfait, mais avec une morphosyntaxe mal maîtrisée. C'est le cas ici : « *c'était une c'était une après-midi / je finirai mes cours / j'envierai faire du sport / donc j'ai aimé bien / j'aimerai bien jouer basketball (...) je lui procherai / lui dire bonjour* » (Jérôme). Les formes verbales qui ont été classées dans la catégorie conditionnel présent / futur simple sont plus probablement le résultat d'un apprentissage en cours de la construction de la base verbale de l'imparfait, avec des terminaisons correctes. De même dans cet extrait : « *j'entrais à l'école / elle est assis près ma place / et heu nous avons bavardé avec plaisir / nous sommes amis pour presque dix ans* » (Jessi), « elle est assis », classé parmi les présents est plus probablement une tentative de construction d'un passé composé. Ces résultats qui paraîtraient donc à première vue conforter notre hypothèse sont donc à interpréter avec prudence.

Le troisième objectif de cette activité était de comparer le passé composé et le *present perfect simple*, afin de faire prendre conscience aux apprenants de leurs différences en termes d'utilisation pragmatique et de construction morphosyntaxique, en particulier concernant l'utilisation étendue à des contextes non conformes de l'auxiliaire avoir. Nous allons donc maintenant comparer le pourcentage d'utilisations erronées de l'auxiliaire avoir avant et après l'activité chez les groupes sujet et test.

		Pourcentage des utilisations erronées de l'auxiliaire avoir dans les formes verbales au passé composé		
		Avant le plan d'action/l'activité monolingue	Après le plan d'action/l'activité monolingue	Évolution
Groupe Sujet	Jessi	0%	0%	0%
	Jérôme	0%	0%	0%
	Carine	12,5%	0%	-12,5%
Groupe Test	Marc	0%	0%	0%
	Colette	0%	0%	0%
	Nora	40%	0%	-40%

Tableau 9 : Tableau de l'évolution des pourcentages des utilisations erronées de l'auxiliaire avoir dans les formes verbales au passé composé

Le phénomène d'une utilisation erronée de l'auxiliaire avoir en raison d'une potentielle influence translinguistique négative a une fréquence d'apparition trop faible pour que les données recueillies puissent nous donner des résultats significatifs. Nous pourrions imaginer, lors d'une prochaine recherche ciblant plus particulièrement ce phénomène, partir de l'étude d'un corpus de données plus important qui sera plus significatif concernant ce point.

Nous allons maintenant conclure sur les informations apportées par notre collecte de données concernant l'efficacité de notre plan d'action. Notre première hypothèse était que la similitude dans les moyens d'expression de la temporalité en anglais et en français, en fléchissant systématiquement la forme verbale, était susceptible de provoquer des transferts positifs entre les deux langues quant à la flexion des verbes pour exprimer la temporalité. Cette hypothèse n'est pas infirmée par notre plan d'action plurilingue. Les évolutions des verbes fléchis d'un point de vue temporel sont plus importantes chez le groupe expérimental, montrant une plus grande amélioration chez eux de la conscience

métalinguistique, c'est-à-dire de l'attention qu'ils accordent au fait de l'importance en français de conjuguer les verbes. La deuxième hypothèse était que les valeurs aspectuelles partiellement similaires du *past simple* et de l'imparfait combinées à une ressemblance formelle de ces deux temps étaient susceptibles de provoquer des transferts négatifs quant à l'utilisation pragmatique de l'imparfait. Cette deuxième hypothèse n'est pas non plus infirmée, puisque les interlangues des apprenants du groupe expérimental présentent une évolution plus importante dans leur utilisation pragmatique du passé composé et de l'imparfait. Plusieurs biais sont cependant susceptibles d'intervenir dans ces résultats. Parmi ceux-ci, il y a la ressemblance morphosyntaxique à l'oral entre les formes verbales à l'infinitif ou à l'imparfait, ainsi que des constructions morphosyntaxiques erronées, correspondant pourtant à une utilisation pragmatique correcte. Enfin, la troisième hypothèse était que la similitude morphosyntaxique non systématique du *present perfect simple* et du passé composé est susceptible de provoquer des transferts négatifs quant au choix de l'auxiliaire. Celle-ci ne peut être vérifiée à travers nos données recueillies et pourrait faire l'objet d'une évaluation particulière, par exemple en demandant aux apprenants de compléter un texte à trous, avec des verbes conjugués au passé composé et où les apprenants doivent choisir entre l'auxiliaire être ou avoir.

Enfin, notre hypothèse principale était que la comparaison translinguistique peut améliorer la conscience métalinguistique et le processus de noticing, et sera visible dans les évolutions des transferts positifs ou négatifs se manifestant dans les interlangues des apprenants. Cette hypothèse n'est pas infirmée par nos résultats, mais porte sur un échantillon trop réduit pour pouvoir être confirmée. De plus, une seule de nos sous-hypothèses paraît vraiment appuyer nos résultats, il s'agit de notre première hypothèse portant sur les transferts positifs observés. La comparaison avec d'autres études similaires pourrait être fructueuse pour apporter des éléments de réponse à notre hypothèse générale.

Chapitre 6 : Comparaison avec d'autres initiatives analogues, modélisation et élargissement éventuel vers d'autres terrains

Dans ce dernier chapitre, nous allons recenser et comparer d'autres études analogues à la nôtre. Les points communs recherchés entre notre recherche-action et d'autres études issues d'une intervention didactique sont tout d'abord leur ancrage dans un terrain d'enseignement des langues ainsi que la perspective plurilingue dans laquelle leur intervention s'est construite.

Dans une deuxième partie, nous proposerons des élargissements de nos recherches à des terrains plus ou moins larges, en fonction des résultats obtenus par les comparaisons avec d'autres études analogues. La méthodologie de recherche-action, utilisée dans ce mémoire, se considère comme une suite de cycles de recherches. Les élargissements que nous proposerons consisteront donc aussi en des appels à des recherches plus avancées concernant la problématique étudiée dans ce mémoire.

3.6.1. Recensement et comparaison d'études analogues à notre action participante

Les études que nous allons présenter et discuter ici sont issues de différents domaines de recherches, tels que la sociolinguistique ou la linguistique, et ont le point commun d'être incluses dans une recherche didactique. Les chercheurs, après des phases de cadrage théorique et diagnostique, ont admis l'hypothèse d'un impact potentiellement positif du plurilinguisme sur l'apprentissage d'une langue étrangère, et plus particulièrement du développement de la conscience métalinguistique des apprenants concernant ce plurilinguisme.

La première recherche que nous allons présenter a été menée sur deux ans par Auger (2008), selon une « *sociolinguistique du changement* » dont l'originalité consiste à proposer des outils de terrain (Auger, 2008 : 187). Elle a suivi un protocole méthodologique similaire à celui de la recherche-action, avec une phase diagnostique, l'élaboration d'un outil de classe et un recul évaluatif. Les chercheurs ont conçu un DVD permettant la comparaison de différents systèmes langagiers présents dans la classe. Cela permet à la fois une réflexion métalinguistique sur plusieurs langues, ainsi qu'une valorisation de la diversité des répertoires langagiers des apprenants. Comme nous, ils ont comparé les systèmes linguistiques du chinois, de l'anglais et du français concernant

le point particulier de l'expression de la temporalité du passé. Dans cette étude, le but final est l'*empowerment*⁷ des apprenants et des enseignants concernant les langues comparées.

Comme nous l'avions souligné dans notre cadre théorique, selon Otwinowska-Kasztelanic (2011) et Bono (2011) la conscience métalinguistique du plurilinguisme doit être développée chez les apprenants, mais aussi et surtout chez les enseignants. Car ce sont eux qui manipulent les outils et de leur réception vis-à-vis de ce produit dépendra aussi son accueil par les apprenants. Le recul évaluatif de cette étude s'est fait par une analyse de données récoltées auprès des enseignants. Cette analyse révèle certaines peurs chez les enseignants liées à la répartition préconçue du pouvoir dans une relation d'enseignement-apprentissage, car cet outil permet un travail sur des langues maîtrisées par les apprenants, mais pas par l'enseignant. La construction des connaissances se fait en commun, avec une « puissance » accordée aux apprenants.

La différence avec notre étude est que la nôtre ne concernait qu'un seul enseignant-chercheur, qui a utilisé ses propres outils, dans la perspective où il les avait conçus. Se faire interroger par un pair dans une perspective réflexive a cependant mis à jour certaines de nos préconceptions, auxquelles nous avons ensuite tâché de prêter attention dans la suite de nos recherches, notamment sur le statut que nous accordions aux langues en présence. Mais nous voyons que pour un outil similaire, visant une comparaison métalinguistique, mais utilisé à une plus grande échelle, il faudrait prendre en compte de manière plus spécifique les préconceptions de l'ensemble des acteurs de l'apprentissage qui sont destinés à l'utiliser. Nous devons donc prendre en compte cette question en vue d'un élargissement éventuel.

Les entretiens avec les acteurs du secteur de l'enseignement du français langue étrangère en Chine nous ont révélé que les autres langues des apprenants peuvent être considérées par les enseignants comme un obstacle à l'apprentissage. Si pour certains elles sont l'objet d'une démarche conscientisée en fonction d'objectifs linguistiques et didactiques, pour d'autres elles sont utilisées uniquement en cas de « blocage ». Le plan d'action devrait contenir, sur une plus large échelle, un moyen de pousser les enseignants à interroger leurs pratiques.

⁷*Empowerment* : utilisé dans sa version originale dans le texte et traduit par le terme de « puissance ». « Nous préférons "puissance" à "pouvoir" qui nous semble être une traduction de "power" » (Auger, 2008 : 190)

Il ne s'agit pas de juger ou de hiérarchiser les pratiques. Simplement, l'étude de Auger (2008) nous montre que pour qu'une mise en pratique d'un plan d'action soit efficace, il faut que les outils de classe qui le composent soient utilisés dans la perspective où ils ont été conçus, sous peine de rendre caduque toute évaluation de leurs effets. L'utilisateur de l'objet didactique a autant d'influence que l'objet en lui-même.

Nous allons maintenant présenter la méthode EuRom4 (Blanche, Benveniste et al. 1997) visant à l'intercompréhension de langues étrangères typologiquement proches. Cette méthode, issue de la recherche, est à présent un outil fonctionnel utilisé en classe afin de permettre à des adultes d'accéder en peu de temps à la compréhension d'autres langues romanes, cette méthode étant utilisée par des locuteurs de langue romane eux aussi. Le moyen pour atteindre cet objectif est similaire à celui que nous avons utilisé, en poussant les apprenants à comparer les différents systèmes linguistiques des langues afin d'effectuer des rapprochements. Cette méthode « *repose [...] sur l'utilisation maximale des "transparences"* » (Caduc et Castagne, 2002 : 24)

C'est là une différence avec le plan d'action que nous avons mis en place. Dans notre cas, nous avons effectué une comparaison entre les langues, mais les apprenants étaient menés à noter autant les différences que les ressemblances entre ces langues. Nous pouvons d'ailleurs remarquer que l'objectif dont l'accomplissement est potentiellement le plus évident concerne justement celui d'une ressemblance entre le français et l'anglais, à savoir la nature même de l'expression de sa temporalité, avec des formes verbales fléchies pour marquer cette temporalité. Les objectifs s'appuyant sur les points de divergence entre le français et l'anglais ont au contraire eu une efficacité moins évidente, dans le cas de l'utilisation pragmatique de l'imparfait et du passé composé, voire non observable, dans le cas de la formation du passé composé.

Cela signifie peut-être qu'en poussant les apprenants à comparer des systèmes linguistiques typologiquement proches, il est plus efficace de mener les apprenants à établir des ressemblances entre les langues plutôt qu'à noter les différences. C'est-à-dire qu'il est peut-être plus efficace de favoriser les transferts positifs, et dans le même temps de diminuer la distance psychotypologique entre les langues, plutôt que d'essayer de limiter les transferts négatifs. Car un corollaire de la mise en évidence de différences entre les langues peut aussi être une défiance vis-à-vis de la langue en question de la part de l'ensemble des acteurs de l'enseignement-apprentissage. Le statut de la langue pourrait être influencé, avec le risque de limiter encore les transferts positifs.

Nous retenons de cette mise en comparaison avec des interventions didactiques similaires plusieurs points, qui seront à prendre en compte dans l'élargissement de ce plan d'action. Tout d'abord, il est important de prendre en considération les préconceptions des enseignants et des apprenants, ainsi que l'influence que le plan d'action pourrait avoir sur celles-ci. Ensuite, il pourrait être plus judicieux de miser sur la promotion des transferts positifs à faire entre les langues, par le biais de comparaisons des ressemblances entre les langues, plutôt qu'avoir l'objectif de limiter les transferts négatifs.

3.6.2. Élargissement de notre plan d'action à d'autres terrains et à d'autres objectifs linguistiques et pragmatiques

Dans cette dernière sous-partie, nous allons proposer des pistes pour élargir ce plan d'action à d'autres terrains. Les résultats que nous avons obtenus sont encourageants, même si le nombre très peu élevé d'apprenants dans notre groupe expérimental, ne peut nous permettre d'affirmer l'efficacité de celui-ci avec certitude. Il faudrait qu'il concerne un nombre plus élevé d'apprenants et qu'il soit mené sur plusieurs séances. Par exemple, un plan d'action en plusieurs étapes pourrait être mis en place à chaque séance où l'expression de la temporalité du passé fait partie des objectifs travaillés.

Cependant, comme nous l'avons dit dans la sous-partie précédente, il serait plus judicieux de porter les comparaisons métalinguistiques entre les langues sur des ressemblances. Pour adapter ce plan d'action à un autre type de terrain, il faudrait donc tout d'abord, lors d'une phase diagnostique, déterminer quelles langues font partie des répertoires langagiers des apprenants. Il faudrait s'appuyer sur des comparaisons systémiques de ces langues afin d'effectuer les points de rapprochement potentiellement présentables aux apprenants.

Dans le cas de notre macro-terrain, nous avons déterminé dans notre phase diagnostique qu'une immense majorité des apprenants chinois du français possèdent au moins le mandarin standard, l'anglais et le français dans leur répertoire. Ce sont donc les ressemblances entre ces langues qu'il faudrait déterminer avant de les inclure dans un plan d'action.

Les plans d'action mis en place devraient également prendre en compte le niveau méso-social de leur environnement de travail, en accord avec la vision qu'a leur hiérarchie sur la problématique du plurilinguisme. En effet l'accomplissement final pour un plan

d'action dont la fonctionnalité est reconnue par la communauté scientifique est ensuite d'être utilisé par des pairs sur le terrain. Afin de viser un élargissement d'un plan d'action du type que nous avons créé dans ce mémoire, il faudrait également mettre en place un accompagnement pour les enseignants l'utilisant, par exemple par le biais d'une formation sensibilisant au rôle de la comparaison linguistique dans l'apprentissage et au développement d'une conscience plurilingue.

Cela passe par une revalorisation des langues de leur répertoire aux yeux des apprenants, car le statut des langues est aussi susceptible d'influencer la légitimité du plan d'action aux yeux des apprenants. En effet, leurs réticences peuvent aussi être un facteur d'échec dans la mise en place du plan d'action, comme le soulignent Caddéo et Vilagénès (2008 : 230), en disant que ces attitudes peuvent provoquer de réels blocages.

Le sujet spécifique de l'optimisation du plurilinguisme des apprenants dans l'apprentissage du français langue étrangère est encore un domaine à explorer. De nombreuses études montrent que le plurilinguisme des apprenants est une aide quant à leur apprentissage, comme De Angelis et Dewaele (2011), mais peu proposent des outils concrets permettant sa mise à profit en classe. L'élargissement du plan d'action que nous pouvons proposer ne peut encore aboutir à des certitudes pratiques, mais plutôt en un appel, dans le cadre de la recherche-action constituée d'études successives, à continuer à développer le développement de la conscience plurilingue des apprenants, en les poussant à comparer les systèmes linguistiques des langues de leurs répertoires, afin de favoriser les transferts positifs d'une langue à une autre.

Conclusion

1. Synthèse du déroulement de l'action participante

Dans ce mémoire, nous avons mené une action participante dans le cadre de la méthodologie de la recherche-action. Notre problématique visait à s'interroger sur les moyens concrets à mettre en œuvre pour optimiser le plurilinguisme des apprenants chinois du français dans les processus d'enseignement-apprentissage de l'expression de la temporalité du passé. Nous avons tout d'abord effectué un cadrage théorique des notions impliquées dans cette problématique. Ceci était très important pour situer les objectifs que nous voulions faire travailler aux apprenants, c'est-à-dire les compétences grammaticale et pragmatique qui interviennent dans l'expression de la temporalité du passé. Nous avons également fait un point sur le plurilinguisme et les phénomènes qui lui sont liés dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Cette méthodologie impliquant de prendre en compte toutes les caractéristiques du terrain de recherche, nous avons effectué un diagnostic complet de notre situation d'enseignement, aux niveaux macro, méso et micro sociaux. Cela nous a permis d'avoir une vue d'ensemble des politiques linguistiques et éducatives qui ont une influence sur les répertoires langagiers de nos apprenants, notamment quant à la longue durée d'apprentissage de l'anglais, ainsi que sur la méthodologie d'enseignement à laquelle apprenants et enseignants sont généralement habitués. Nous avons vu que cette méthodologie utilisait des comparaisons translinguistiques. Celles-ci, intégrées ensuite dans notre plan d'action, ne devraient donc pas surprendre les apprenants.

Néanmoins dans l'apprentissage du français langue étrangère, ces comparaisons sont plus liées au chinois, car nous avons vu en interrogeant des responsables d'institution, qu'aucune d'entre elles ne préconisait l'utilisation de l'anglais en classe. Cependant l'utilisation de l'anglais et du mandarin en classe par les enseignants ne suit pas nécessairement les recommandations des institutions. L'anglais, pourtant maîtrisé dans presque tous les cas par les enseignants et les apprenants, ne semble pas avoir une place privilégiée en classe.

Une conséquence possible de cette sous-utilisation de l'anglais est une diminution du statut de cette langue pour les apprenants. Nous avons pu le constater en analysant les données recueillies parmi 45 apprenants lors d'une étude pseudo-longitudinale, pendant

qu'ils exprimaient des faits passés à l'oral. En effet, malgré la plus grande proximité typologique de l'anglais et du français par rapport au mandarin, nous avons pu observer que les alternances codiques des apprenants font plus souvent apparaître du mandarin que de l'anglais. La distance psychotypologique apparaît, peut-être inconsciemment, comme élevée et les apprenants sont donc généralement dans un mode monolingue ou bilingue mandarin/français, désactivant l'anglais et limitant les transferts positifs dont pourrait profiter leur apprentissage.

Cependant, des transferts potentiels peuvent être observés dans les productions des apprenants, en particulier dans celles des apprenants de niveau A2. Rappelons que seuls les transferts négatifs peuvent être perçus directement, puisque non conformes à la langue cible. Toujours à travers l'analyse du corpus recueilli, nous avons déterminé la présence de deux types de transferts négatifs potentiels. La première pourrait être liée à la proximité morphosyntaxique du *present perfect simple* et du passé composé, et la deuxième à la similitude formelle des temps simples *past simple* et imparfait, mais dont l'utilisation pragmatique n'est pas identique.

Ensuite, une étude concernant l'évolution des processus d'apprentissage/acquisition de l'expression de la temporalité du passé nous montre que les composantes morphosyntaxiques et pragmatiques du passé composé et de l'imparfait, temps centraux dans l'expression de la temporalité du passé à l'oral, sont tous en cours d'apprentissage au niveau A2, présentent plus de variation entre en cours d'apprentissage ou en cours d'acquisition au niveau B1, et sont acquis au niveau B2. Nous avons donc décidé de cibler plus particulièrement le niveau A2 pour notre plan d'action. C'est en effet le niveau qui présente le plus d'influences translinguistiques, où les autres langues du répertoire paraissent plus activées, et où les éléments sur lesquels nous souhaitons exercer une influence sont en cours d'apprentissage.

C'est à partir de ces éléments que nous avons conçu notre plan d'action, avec pour objectifs de limiter les transferts négatifs observés précédemment, et de favoriser les transferts positifs dus à la proximité du fonctionnement de l'expression de la temporalité entre le français et l'anglais, toutes deux étant des langues marquant la temporalité en fléchissant les verbes, systématiquement présents, au contraire du chinois, langue principalement aspectuelle, donc les verbes ne sont pas nécessairement marqués.

Notre plan d'action misait sur le développement de la conscience métalinguistique des apprenants en les guidant dans une comparaison translinguistique des trois langues de leur répertoire, le français, l'anglais et le mandarin standard. Les progrès des

apprenants du groupe expérimental, composé de trois apprenants, ont été comparés avec les progrès des trois apprenants du groupe de contrôle, ayant suivi la même activité, mais en mode monolingue. Le résultat le plus évident a été un plus grand progrès du groupe expérimental dans la flexion de la temporalité des verbes, sans juger si cette flexion était ou non correcte. La conscience métalinguistique des apprenants concernant l'importance en français de fléchir les verbes pour marquer la temporalité semble plus importante chez le groupe expérimental. Le deuxième objectif, visant à une meilleure utilisation pragmatique de l'imparfait et du passé composé, affiche des résultats encourageants, mais qui peuvent être influencés par d'autres facteurs. Enfin, le troisième objectif qui devait permettre une meilleure construction morphosyntaxique du passé composé n'a pas présenté de résultats observables, en raison du trop faible nombre d'occurrences relevées.

Nous avons ensuite comparé notre plan d'action avec des initiatives dans le domaine de la didactique des langues étrangères, qui utilisaient également des comparaisons translinguistiques afin d'améliorer la conscience plurilingue et métalinguistique des apprenants. Ces études montrent les réussites potentielles de cette démarche, à condition que plusieurs facteurs soient respectés, tels que la prise en compte des spécificités des acteurs de l'enseignement/apprentissage et leurs préconceptions vis-à-vis du plurilinguisme.

2. Les recherches-actions cycliques en didactique des langues

Nous avons apporté des éléments de réponse à notre problématique de départ. L'optimisation du plurilinguisme des apprenants chinois du français dans l'expression de la temporalité du passé peut passer par une mise en correspondance translinguistique entre les langues des apprenants. Cela pourra permettre aux apprenants de faire des ponts entre les langues et d'améliorer leur conscience métalinguistique. En revanche, il paraît préférable de chercher à favoriser les transferts positifs plutôt que de viser à limiter les transferts négatifs.

Au-delà de l'étude de notre problématique, nos recherches ont également influencé nos pratiques d'enseignant tout au long de l'année, en nous faisant prendre conscience de l'importance de la valorisation des langues et cultures dans leurs diversités, et de l'influence que celles-ci peuvent avoir dans l'enseignement/apprentissage du français. En effet la didactique des langues étant une discipline profondément ancrée au

terrain, celle-ci est indissociable de la recherche. C'est pourquoi les préconceptions des enseignants sont aussi importantes. Cette composante n'a finalement été que peu intégrée dans la conception même de notre plan d'action, puisque l'enquêteur tenait lui-même ce rôle.

Cependant, dans le cadre de la méthodologie de la recherche-action, notre recherche a pour ambition de s'intégrer dans un cycle de recherche concernant l'optimisation du plurilinguisme. Si des études de ce type étaient menées dans une démarche plus large, les préconceptions des enseignants, dont nous avons pu avoir un aperçu concernant ceux exerçant en Chine, devraient être prises en compte, comme nous avons pu le conclure suite à la comparaison avec l'étude d'Auger (2008), similaire à la nôtre, mais portant sur un public plus large.

De plus, l'application de notre plan d'action a porté sur un groupe expérimental trop restreint, et sur une durée trop courte, pour que l'on puisse affirmer avec certitude la fiabilité et l'efficacité de nos outils. En comparant notre méthode avec des initiatives similaires, et en particulier la méthode d'EuRom4, méthode de comparaison translinguistique entre différentes langues indo-européennes à l'efficacité reconnue, une de nos hypothèses de départ est remise en question. Il s'agit de notre tentative de limiter les transferts négatifs. Il pourrait finalement être plus judicieux de favoriser les transferts positifs, objectif semblant avoir fonctionné dans notre action participante.

En nous intégrant dans un cycle de recherche, nous espérons que les conclusions et les hypothèses émises dans le présent mémoire pourront être reprises dans des initiatives similaires, afin de contribuer à répondre à une problématique plus générale, dans laquelle s'intègre celle ayant guidé ce mémoire, et qui aide à la conception d'outils concrets permettant l'optimisation du plurilinguisme des apprenants du français langue étrangère, ainsi que des langues étrangères ou même maternelles en général.

Bibliographie

- AUGER, Nathalie, (2008). « Comparons nos langues : un outil d'empowerment pour ne pas oublier son plurilinguisme », in CANDELIER, Michel (dir.). *Conscience du plurilinguisme Pratiques, représentations et interventions*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 185-200.
- BARBIER, René, (1983). *La recherche-action existentielle*, Paris, Université Paris 8.
- BARTNING, Inge, (1997a). « L'apprenant dit avancé et son acquisition d'une langue étrangère », *Aile n°9*, 1997, p.9-50.
- BEACCO, Jean-Claude, (2007a). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, Conseil de l'Europe.
- BEACCO, Jean-Claude, (2007b). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Paris, Didier.
- BEACCO, Jean-Claude, (2010). *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*, Paris, Didier.
- BERTHON, Jean-François, (2000). Note d'éclaircissement : *La Recherche-Action : mode et méthode spécifique de la recherche en sciences humaines ; sa pertinence dans le domaine de la formation et de l'éducation*, IUFM Nord-Pas-de-Calais.
- BERTUCCI, Marie-Madeleine, (2009). « Place de la réflexivité dans les sciences humaines et sociales », *Cahiers de sociolinguistique n°14*, 2009/1, p.43-55.
- BESSE, Henri et PORQUIER, Rémi, (1984). *Grammaires et didactique des langues*, Paris, Hatier.
- BLANCHE-BENVENISTE, C., VALLI, A., VIVAR, IU. et al., (1997). *EuRom4, Méthode d'apprentissage simultané de quatre langues romanes : portugais, espagnol, italien, français*, Firenze, Nuova Italia.
- BLANCHET, Philippe, (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, Paris, Editions des archives contemporaines.
- BLOOMFIELD, Leonard, (1970), *Le langage*, Paris, Payot.
- BONO, Mariana, (2006). « La compétence plurilingue vue par les apprenants d'une L3 : le plurilinguisme est-t-il toujours un atout ? », *Education et Sociétés Plurilingues*, n°20, juin 2006, p. 39-50.
- BONO, Mariana, (2007). *La comparaison L2-L3, un tremplin vers l'acquisition trilingue*,

Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle.

BONO, Mariana, (2011). "Crosslinguistic Interaction and Metalinguistic Awareness in Third Language Acquisition", in DE ANGELIS, Gessica et DEWAELE, Jean-Marc, (dir.). *New trends in crosslinguistic influence and multilingualism research*, Great Britain, Multilingual Matters, p.25-52

BRETAGNIER, Aude, (2009), « Sociolinguistique alter réflexive. Du rapport au terrain à la posture du chercheur », *Cahiers de sociolinguistique n°14*, 2009/1, p. 27-42.

CADÉO, Sandrine et VILAGINÈS SERRA, Eulàlia, (2008). « Trois langues romanes au service de l'enseignement du français. Aspects morphologiques et syntaxiques », in CADUC, E. et CASTAGNE, E., (2002). *Pour une modélisation de l'apprentissage simultané de plusieurs langues apparentées ou voisines*, Nice, Publications de la Faculté des Lettres de Nice, p. 23-44.

CANDELIER Michel (dir.). *Conscience du plurilinguisme Pratiques, représentations et interventions*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 21-232.

CASTELLOTTI, Véronique et MOORE, Danièle, (2004). « Les portfolios européens des langues : des outils plurilingues pour une culture éducative partagée », in LUCIA, Maria et DE BARROS, Jacob D. (dir.). *Recherches en didactique des langues étrangères, Thèmes majeurs*, Les Presses Universitaires de l'UFMG.

CASTELLOTTI, Véronique et MOORE, Danièle, (1997). « Alternner pour apprendre, alterner pour enseigner, de nouveaux enjeux pour la classe de langue », *Études de Linguistique Appliquée*, Didier, p. 279-293.

CASTELLOTTI, Véronique et MOORE, Danièle, (1999). *Alternance de langues et construction de savoirs*, ENS Editions.

CASTELLOTTI, Véronique et MOORE, Danièle, (2014). « Cultures éducatives et construction de compétences plurilingues ». *Marges linguistiques*, Juillet 2014, p. 1-11.

CENOZ, Jasone, HUFSEISEN, Britta et JESSNER, Ulrike, (2001). *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition : Psycholinguistic Perspectives*, Great Britain, Multilingual Matters.

Conseil de l'Europe, (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Didier.

Council of Europe, (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge University Press.

COSTE, Daniel et MOORE, Danièle, (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Conseil de l'Europe.

- COSTE, Daniel, (2010). « Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle », *Les cahiers de l'Acedle*, volume 7, numéro 1, 2010, p. 141-165.
- CUQ, Jean-Pierre, (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Clé International.
- DABÈNE, Louise, (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues : les situations plurilingues*, Hachette.
- DAO, Bu, (2005). *The language Vigor; Language Attitude and Language Policy*, Academic Exploration.
- DE ANGELIS, Gessica et DEWAELE, Jean-Marc, (2011). *New trends in crosslinguistic influence and multilingualism research*, Great Britain, Multilingual Matters.
- DE PIETRO, Jean-François, MATTHEY, Marinette et PY, Bernard, (1988). « Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue », *Actes du troisième Colloque Régional de Linguistique*, Strasbourg 28-29 avril 1988, Université des Sciences Humaines et Université Louis Pasteur, Strasbourg, p. 99-119.
- DE ROBILLARD, Didier, (2011). « Vers des processus qualitatifs d'évaluation de la recherche ? Perspectives sociolinguistiques à travers l'évaluation à fins éditoriales », in NICOLAÏ, Robert, (dir.). *La construction du sémiotique – Sur les dynamiques langagières et l'activisme des acteurs de la communication*, Paris, l'Harmattan
- DEFAYS, Jean-Marc, (2003). *Le français langue étrangère et seconde*, Belgique, Éditions Margada.
- EL EUCH, Sonia, (2010). « L'organisation cognitive chez un plurilingue est-elle composée, coordonnée ou ...hybride ? ». *Synergies Monde n°7*, 2010, p. 41-50.
- ÉLUERD, Roland, (2014). *Grammaire descriptive de la langue française*, Paris, Armand Colin.
- FOUQUET, Thomas, (2006). « Le journal de terrain ou l'éloge du flou méthodologique », in MOLINIE, Muriel et BISHOP, Marie-France, (dir.). *Autobiographie et réflexivité*, CRTF, Université de Cergy-Pontoise, p. 105-126.
- GAONAC'H, Daniel et GOLDER, Caroline, (1995). *Manuel de psychologie pour l'enseignement*, Paris, Hachette éducation.
- GRIGGS, Peter, (2002). « Théorie cognitive de l'apprentissage ». *Revue française de linguistique appliquée n°3*, 2002/2, p. 25-38.
- GROSJEAN, François, (1999). *The bilingual's language mode*, Neuchâtel University.

- GROSJEAN, François, (2001). The bilingual's language modes. In J.L. Nicol (éd), *One Mind, Two Languages : Bilingual language processing*, Oxford, Blackwell, p. 1-22.
- GROSJEAN, François, (2003). "Imaging bilinguals: When the neurosciences meet the language sciences", *Bilingualism: Language and Cognition*, 6(2), p. 159-165.
- HAMERS, Josianef, (2004). "A sociocognitive model of bilingual development", *Journal of Language and Social Psychology* n°23(1), 2004, p. 70-98.
- HAMERS, Josianef et BLANC, Michel, (1995). *Bilinguisme et bilinguisme*, Bruxelles, Mardaga.
- HAMERS, Josianef et BLANC, Michel, (2000). *Bilinguality and bilingualism*, Cambridge, Cambridge University Press.
- HILTON, Heather, (2005). « Théories d'apprentissage et didactique des langues ». *Les langues modernes* n°3, 2005, p. 12-21.
- HU, Guangwei, (2002). "Potential Cultural Resistance to Pedagogical Imports: The Case of Communicative Language Teaching in China", *Language, culture and curriculum* n°15(2), 2002, p. 93-105.
- HUGO, Catherine, KIZIRIAN, Véronique et WAENDENDRIES, Monique, (2012). *Alter Ego + 2*, Paris, Hachette.
- JARVIS, Scott et PAVLENKO, Aneta, (2008). *Crosslinguistic influence in language and cognition*, New York et Londres, Routledge.
- JESSNER, Ulrike, (2008). « Teaching third languages: Findings, trends and challenges ». *Language Teaching* 41:1, 2008, p. 15-56.
- KELLERMAN, E., (1983). "Now you see it, now you don't", *Language Transfer in Language Learning*, Newbury House, Rowley, p. 112-134.
- KIHLSTEDT, Maria, (2002). « L'emploi de l'imparfait en français par des locuteurs suédophones et des locuteurs natifs », *Revue française de linguistique appliquée*, 2/2002 (Vol. VII), p. 7-23.
- KIHLSTEDT, Maria et SCHLYTER, Suzanne, (2009). « Emploi de la morphologie temporelle en français L2 : étude comparative auprès d'enfants monolingues et bilingues de 8 à 9 ans », *Aile... Lia* 1, 2009, p. 89-115.
- KRASHEN, Stephen, (1982). *Principles and practice in second language acquisition*, University of Southern California.
- LAM, Agnes, (2002). "English in education in China : policy changes and learner's experience", *World Englishes*, 2002, 21 (2), p. 38-43.
- LAPASSADE, George, (1993). *Ethnographie de l'école et recherche-action*, Université

Paris 8

LEGROS, Denis et BOUNOUARA, Yasmina, (2009). « TICE et Cognition de la Littérature plurilingue. Vers un modèle intégrateur ». *Synergie Algérie n°6*, 2009, p. 21-28.

LENART, Ewa et PERDUE, Clive, (2004). « L'approche fonctionnaliste : structure interne et mise en œuvre du syntagme nominal », *Aile n°21*, 2004, p. 85-121.

LÜDI, George, (2004). « Pour une linguistique de la compétence du locuteur plurilingue », *Revue française de linguistique appliquée*, Vol. IX, 2004/2, p. 125-135.

LÜDI, George, (1986). *Etre bilingue*, P. Lang.

MACAIRE, Dominique, (2012). « Recherche-action en didactique des langues et des cultures : changer les pratiques et pratiquer le changement », in Muriel Molinié (dir.). *Démarches portfolio en didactique des langues et des cultures : enjeux de formation par la recherche action*, Cergy-Pontoise, Encragé ed., p. 113-124.

MARTINEZ, Pierre, (2008). *La didactique des langues étrangères*. Paris, Presses Universitaires de France.

NUNAN, David, (1992). *Research methods in language learning*. Great Britain, Cambridge University Press.

OSBORNE, John, (1997). « Les emplois "temporels" du present perfect » in *Anglophonia : French journal of English studies*, Presses Universitaires du Mirail

OTWINOWSKA KASZTELANIC, Agnieszka, (2011). in DE ANGELIS, Gessica et DEWAELE, Jean-Marc, (dir.). *New trends in crosslinguistic influence and multilingualism research*, Great Britain, Multilingual Matters, p. 1-18.

PERDUE, Clive et GAONAC'H, Daniel, (2000). « Acquisition des langues secondes », in KAIL, Michèle et al., *L'acquisition du langage. Vol. II*, Presses Universitaires de France, p. 215-246.

PY, Bernard, (1993). « L'apprenant et son territoire : système, norme et tâche », *Aile n°2*, 1993, p 9-24.

RICHER, Jean-Jacques, (2011). « Recherche-action et didactique du FLE », *Synergies Chine n°6*, 2011, p.47-58.

SCHMIDT, Richard, (1990). *The role of consciousness in second language learning*, The University of Hawaii at Manoa.

SORACE, Antonella, (2008). "Pinning down the concept of "interface" in bilingualism." *Linguistic Approaches to Bilingualism 1(1)*, 2008, p. 1-33.

SOUESME, Jean-Claude, (1990). *Forme en-ing, ou base verbale dans les subordinées introduites par un verbe de perception*, Strasbourg, Ranam.

- SUN, Jinshu, ZHANG, Bofeng et XU Xin, (2006). « Recherche sur la classification de textes basée sur l'apprentissage par ordinateur », *Le journal de l'éducation et des logiciels*, 2006, 17 (9), p. 1848-1859.⁸
- SUN, Ji-Li, (2008). *Conceptualisation étendue du temps topique dans les narrations des apprenants sinophones en français langue étrangère*. *Aile n°26*, 2008, p. 76-88.
- TRÉVISIOL, Pascale, (2006). « Influence translinguistique et alternance codique en français L3 ». *Aile n°24*, 2006, p. 13-43.
- TRÉVISIOL, Pascale, (2012). "The development of reference to time and space in French L3 : evidence from narratives" in WATOREK, Marzena, BENAZZO, Sandra, HICKMANN, Maya (dir.). *Comparative Perspectives on Language Acquisition: A Tribute to Clive Perdue*, Multilingual Matters.
- VERONIQUE, Daniel (dir.), (2009). *L'acquisition de la grammaire du français, langue étrangère*, Paris, Didier.
- WAI Lan Tsang, (2016). *Crosslinguistic Influence in Multilinguals : An examination of Chinese-English-French Speakers*, Great Britain, Multilingual Matters.
- WILLIAMS, Sarah et HAMMABERG, Bjorn, (1998). "Language switches in L3 production: Implications for a polyglot speaking model", *Applied Linguistic*, 19(3), 1998, p. 295-333.
- YUAN, Jiahua, (2001). « Récapitulatif des langues chinoises », Éditions du langage.⁹
- ZHU, Zhongyuan, (2010). « Histoire du mandarin », *Résumé du forum du Parti*, 2010 (20), p.12-12.¹⁰

⁸ Notre traduction. Version originale : « 苏金树, 张博锋, 徐昕, (2006). 《基于机器学习的文本分类技术研究进展》, *软件学报*, 2006, 17 (9), p. 1848-1859 »

⁹ Notre traduction. Version originale : « 袁家骅, (2001), *汉语方言摘要*, 语文出版社 »

¹⁰ Notre traduction. Version originale : « 朱中原, (2010), 《普通话历史》, *党政论坛: 干部文摘*, 2010 (20), p.12-12. »

Table des matières

Conventions de transcriptions des données orales.....	5
Sigles utilisés	5
Introduction.....	6
1. Problématique et questionnements de recherche	6
2. Champ de la recherche : Didactique des langues étrangères.....	8
Partie 1 : Cadrage méthodologique et théorique.....	10
Chapitre 1 : Cadre méthodologique	10
1.1.1 Ancrage de la méthodologie Recherche-Action dans le champ de la didactique des langues.....	10
1.1.2 Articulation du travail de recherche dans le cadre de la méthodologie de Recherche-Action.....	13
Chapitre 2 : Cadre théorique	17
1.2.1 Le courant fonctionnaliste dans l’acquisition des langues étrangères	17
1.2.2 Processus d’enseignement/apprentissage/acquisition d’une langue étrangère	20
1.2.3 Plurilinguisme et compétence plurilingue.....	22
1.2.4 Influences translinguistiques.....	25
1.2.5 Compétence grammaticale et compétence pragmatique	29
1.2.6 Comparaison de l’expression de la temporalité en mandarin, en anglais et en français	31
Partie 2 : Phase diagnostique de la Recherche-Action.....	34
Chapitre 3 : Présentation du terrain de recherche	34
2.3.1 Politiques linguistiques et éducatives en Chine	34
2.3.2 Vision du plurilinguisme au niveau des institutions	37
2.3.3 Vision du plurilinguisme selon les enseignants	42
2.3.4. Plurilinguisme des apprenants : cas de Yangzhou.....	47

Chapitre 4 : Analyse pseudo-longitudinale des processus cognitifs à l'œuvre dans l'apprentissage du français L3 chez des apprenants chinois plurilingues	52
2.4.1 Participants, méthodologie, et objectifs	52
2.4.2 Les influences translinguistiques apparentes dans les productions des apprenants	55
2.4.3 L'apprentissage/acquisition de l'expression de la temporalité	59
Partie 3 : Action participante et modélisation	64
Chapitre 5 : Action participante	64
3.5.1 Présentation des besoins et particularités spécifiques du public-cible	64
3.5.2 Élaboration d'un plan d'action	67
3.5.3 Présentation et analyse des résultats de l'action participante	69
Chapitre 6 : Comparaison avec d'autres initiatives analogues, modélisation et élargissement éventuel vers d'autres terrains	76
3.6.1. Recensement et comparaison d'études analogues à notre action participante	76
3.6.2. Élargissement de notre plan d'action à d'autres terrains et à d'autres objectifs linguistiques et pragmatiques	79
Conclusion	81
1. Synthèse du déroulement de l'action participante	81
2. Les recherches-actions cycliques en didactique des langues	83
Bibliographie	85
Table des matières	91
Documents annexes	<i>Présentés en Tome 2</i>

Optimisation du plurilinguisme et comparaisons translinguistiques chez les apprenants chinois du français

Résumé

De nombreuses recherches en acquisition d'une troisième langue étudient les avantages des plurilingues concernant l'acquisition d'une langue étrangère. Dans le monde, le plurilinguisme est une situation très courante. Dans le cadre de la méthodologie de la recherche-action, nous étudions dans ce mémoire comment les enseignants de Français Langue étrangère peuvent mettre à profit ce plurilinguisme dans les processus d'apprentissage/acquisition de l'expression de la temporalité du passé en nous intéressant au cas des apprenants chinois du français. Dans une démarche qualitative, nous analysons les caractéristiques du terrain et menons une analyse diagnostique des influences translinguistiques dans les processus d'apprentissage/acquisition de l'expression de la temporalité du passé, à partir de données orales récoltées dans une étude pseudo-longitudinale. À l'issue de cette phase diagnostique, nous émettons des hypothèses en accord avec la littérature scientifique pour élaborer un plan d'action. Celui-ci utilise des comparaisons translinguistiques afin de favoriser les transferts positifs et de limiter les transferts négatifs. Les résultats sont ensuite discutés et comparés avec d'autres études similaires.

Abstract

Many studies in third language acquisition discuss the advantages for multilingual students in learning a foreign language. Multilingualism is a common situation all over the world. In this research paper, as part of research-action methodology, we study how French as a Foreign Language teachers could use this multilingualism in the learning/acquisition processes of the expression of past temporality, with a particular interest in Chinese learners of French. In a qualitative approach, we analyze the field's characteristics and conduct a diagnostic analysis of the cross-linguistic influences in the learning/acquisition processes of the expression of past temporality, based on oral data collected in a pseudo-longitudinal study. At the end of this diagnostic phase, we formulate hypotheses in agreement with the scientific literature to develop an action plan. It uses cross linguistic comparisons to encourage positive transfers and limit negative transfers. The results are then discussed and compared with other similar studies.

Mots-clés

plurilinguisme, comparaisons translinguistiques, recherche-action, acquisition d'une troisième langue, transferts négatifs et positifs

Keywords

multilingualism, cross-linguistic comparisons, action research, acquisition of a third language, negative and positive transfers