



HAL
open science

Comment améliorer l'expression orale en interaction chez les élèves débutants en chinois langue étrangère ?

Ling Zhou

► **To cite this version:**

Ling Zhou. Comment améliorer l'expression orale en interaction chez les élèves débutants en chinois langue étrangère ?. Education. 2021. dumas-03331182

HAL Id: dumas-03331182

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03331182>

Submitted on 1 Sep 2021

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

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

Master « Métiers de l'Éducation et de la Formation »
Mention: Second degré
Parcours : Chinois

Mémoire de master

Année universitaire 2020 - 2021

**Comment améliorer l'expression orale en interaction chez les élèves
débutants en chinois langue étrangère?**

Ling ZHOU

Remerciements

Mes études du Master MEEF parcours ont duré deux années, mais cela n'a pas été un cheminement solitaire. A travers ce mémoire, je me dois donc de remercier tous ceux qui ont rendu cela possible.

Mes remerciements vont tout d'abord à ma directrice de mémoire, Madame Rachel Daveluy, dont l'écoute et le soutien m'ont accompagnée tout au long de mes études de master. Durant la recherche de mon projet, ses remarques et ses conseils m'ont été précieux et ceux-ci m'ont permis de mener à bien mon projet de recherche. J'ai été extrêmement sensible à ses qualités humaines et à ses encouragements.

Mes remerciements vont également à l'équipe pédagogique de l'Université Paul Valéry et de la Faculté d'éducation à Montpellier pour m'avoir fait découvrir un domaine passionnant et pour m'avoir guidée et encouragée durant mes études et dans les démarches du stage.

J'aimerais encore témoigner ma gratitude à d'autres personnes.

Ma tutrice de stage, Mme Margot SHEN, professeur de chinois au lycée Albert Camus à Nîmes. Grâce à elle, j'ai connu une expérience enrichissante durant le stage SPA, expérience qui, je le sais, m'apportera beaucoup dans mon enseignement du chinois à l'avenir.

Ma famille ainsi que mes amis, que ce soit proches ou éloignés pour leur affection et pour leurs encouragements. Enfin et surtout à mon mari et à mon fils, pour leur soutien et leur compréhension de tous les jours et sans qui ce travail n'aurait pu aboutir.

RÉSUMÉ

Ce mémoire inscrit sa réflexion sur l'expression orale en interaction chez les élèves débutants en chinois langue étrangère. Celui-ci a pour objectif de déboucher sur des réponses aux questions concernant les difficultés que rencontrent les élèves débutants en chinois lors d'une activité d'expression orale en interaction ainsi que sur les facteurs provoquant ces difficultés. De plus, par le biais de ces réponses, des améliorations à apporter au niveau des compétences à l'expression orale en interaction pour les élèves débutants seront proposées.

MOTS-CLÉS : chinois langue étrangère, expression orale en interaction, savoirs, savoir-faire, stratégies,

摘要

本论文针对对外汉语初级学生的口语进行了反思。其目的是回答关于汉语初级学生在互动式口语活动中遇到的困难以及导致这些困难的因素的问题。并且,通过这些答案,将提出旨在提高初级学生口语能力的建议。

关键词: 对外汉语, 口语, 知识, 能力, 策略,

Sommaire

Introduction	1
Partie I - Partie théorique	
Chapitre 1 - Expression orale en interaction et sa position dans l'apprentissage	3
1. Définition de l'expression orale en interaction	3
2. Expression orale en interaction dans l'apprentissage d'une langue étrangère	4
2.1. Communication et compétences communicatives	4
2.2. Approche communicative	5
Chapitre 2 - Eléments influençant l'expression orale en interaction	5
1. L'apport des connaissances	5
2. Facteurs affectifs	7
2.1. Motivation	7
2.2. Anxiété	7
2.3. Par rapport à l'erreur	8
3. Interlangue	9
3.1. Notion de l'interlangue	9
3.2. Erreurs issues de l'interlangue	9
Chapitre 3 - Rôle de l'enseignant lors de l'expression orale en interaction	10
1. Etayage	10
1.1. Notion d'étayage	10
1.2. Étayage et autonomie des élèves	11
2. Enseignement des stratégies	11
2.1. Stratégies d'apprentissage	11
2.2. Tendance de l'enseignement des stratégies	12
Partie II - Méthodologie	
Chapitre 1 - Terrain de recherche	13
1. Lieu	13
1.1. Présentation générale de l'établissement	13
1.2. Parcours chinois au lycée	13
2. Participants	14
2.1. Présentation générale des participants	14
2.2. Niveau et compétence des participants	14
3. Durée du projet d'expérimentation pédagogique	14

Chapitre 2 - Dispositifs pédagogiques	15
1. Dispositif I	15
1.1. Description du dispositif I	15
1.2. Ajustement du dispositif I	15
2. Dispositif II	16
2.1. Description du dispositif II	16
Chapitre 3 - Constitution du corpus et méthodologie d'analyse	17
1. Enregistrements audio des productions des élèves	17
1.1. Type de productions des élèves	17
1.2. Conditions de réalisation des enregistrements	18
1.3. Modifications exigées par la situation réelle	18
2. Questionnaires	18
2.1. Questionnaire numéro 1	19
2.2. Questionnaire numéro 2	19
3. Méthodologie d'analyse du corpus	19
Partie III - Résultats et interprétation	
Chapitre 1 - Résultats des questionnaires	21
1. Présentation des résultats des questionnaires	21
1.1. Questionnaire numéro 1	21
1.2. Questionnaire numéro 2	23
2. Analyse	25
2.1. Savoirs et savoir-faire	25
2.2. Stratégies d'apprentissage	26
2.2.1. Stratégies cognitives	26
2.2.2. Stratégies socio-affectives	27
3. Conclusion et discussion	29
Chapitre 2 - Enregistrements des productions des élèves	30
1. Présentation des enregistrements des productions des élèves	30
1.1. Productions de l'évaluation diagnostique	30
1.2. Productions de la tâche finale	31
1.3. Activité de l'« assistant du professeur »	32
2. Analyse	33
2.1. Auto-correction et fluidité	33
2.2. Erreurs et Interlangue	34
2.3. Étayage et autonomie des élèves	35

2.4. ODP (Les occurrences donnée-prise)	38
2.4.1. Prises en écho	38
2.4.2. Prises en usage	39
3. Conclusion et discussion	40
Conclusion	41
Bibliographie	43
Annexes	45
Annexe 1 Tableau synthétique de l'évaluation diagnostique	46
Annexe 2 Tableau synthétique de la tâche finale	47
Annexe 3 Tableau synthétique de l'activité de l'« assistant du professeur »	48
Annexe 4 Transcriptions des productions d'élèves	49
Annexe 4a CODE et légende du code	49
Annexe 4b Transcriptions des productions des élèves - 1	50
Annexe 4c Transcriptions des productions des élèves - 2	51
Annexe 4d Transcriptions des productions des élèves - 3	52
Annexe 4e Transcriptions des productions des élèves - 4	53
Annexe 4f Transcriptions des productions des élèves - 5	54
Annexe 4g Transcriptions des productions des élèves - 6	55
Annexe 5 Résumé du questionnaire numéro 1	57
Annexe 6 Résumé du questionnaire numéro 2	64

Introduction

L'enseignement du chinois en France remonte au XIXe siècle. Avec la création de la "chaire de langues et littératures chinoise et tartares-mandchoues" au Collège de France le 29 novembre 1814, le chinois est devenu une de disciplines universitaires pour la première fois non seulement en France mais aussi en Occident¹. Presque un siècle et demi plus tard, en 1958, « la première implantation du chinois dans un établissement secondaire » français a eu lieu au lycée de Montgeron (Bellassen, s.d). Pour autant, le boom de l'enseignement du chinois au second degré ne surgit qu'au début du XXIe siècle. Ceci représente « une augmentation de 400% en 10 ans », et fait passer cette langue « de la 9ème à la 5ème place des langues enseignées dans l'enseignement secondaire » (ibid.). C'est dire combien l'accroissement de l'enseignement du chinois dans les écoles françaises a été fulgurant.

En revanche, comme le chinois est une langue orientale éloignée que l'élève français n'a pas l'occasion d'utiliser dans sa vie quotidienne, à l'exception du contexte scolaire et ce dans un temps très limité, cela pourrait expliquer pourquoi l'élève de chinois est souvent faible en communication orale. De plus, dans l'article « *Faguo hanyu kouyu jiaoxue guangan* »², Bellassen (2002) indique que « l'on peut voir que de nombreux enseignants négligent de former les compétences communicatives orale des élèves » [traduction libre]³. C'est dans ce contexte que mon mémoire s'inscrit donc dans le domaine de l'enseignement du chinois avec une attention toute particulière portée sur l'expression orale en interaction chez les élèves débutants.

L'expression orale en interaction est une activité langagière durant laquelle interviennent à la fois la compréhension à l'oral et l'expression orale. Ceci est attesté par la description suivante issue du Cadre Européen Commun de Référence :

« Dans l'interaction orale, au moins deux acteurs participent à un échange oral [...] et alternent les moments de production et de réception [...]. Non seulement deux interlocuteurs sont en mesure de se parler mais ils peuvent simultanément s'écouter. » (CECRL, 2001, p. 18)

Il n'est donc pas surprenant que l'expression orale en interaction engendre souvent, me paraît-t-il, une problématique dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Cependant, l'importance de l'interaction durant l'apprentissage d'une langue va sans dire car

¹ 白乐桑, 张放, 2005, « 法国汉语教学的历史沿革与现状 »

² 白乐桑, 赵惠淳, 2002 « 法国汉语口语教学观感 »

³ « 可见不少教师忽略训练学生口语的沟通能力。 » (白乐桑, 赵惠淳, 2002).

l'apprentissage d'une langue est inextricablement associé à la communication. C'est exactement comme il est indiqué dans le CECRL (2001): « on accorde une grande importance à l'interaction dans l'usage et l'apprentissage de la langue étant donné le rôle central qu'elle joue dans la communication » (p. 18). En outre, Porquier et Py (2004) soulignent que « [...] l'apprentissage d'une langue est une activité de communication » (p. 8).

De ce fait, dans la prise en compte de l'importance de cette activité pour l'apprentissage d'une langue étrangère, j'ai décidé de traiter l'expression orale en interaction comme thématique de mon projet de recherche. Dans celui-ci, j'identifierai, au préalable, les difficultés que rencontrent les élèves débutants lors d'une activité d'expression orale en interaction. Je porterai, par la suite, l'attention sur des questions de facteurs amenant à ces difficultés. Enfin, je chercherai des améliorations à apporter au niveau des compétences à l'expression orale en interaction pour les élèves à la suite de la prise en compte de leurs difficultés et de certains éléments concernant ces dernières.

Ces questions seront au cœur de mon projet et j'essaierai d'y répondre par le biais de la problématique suivante, à savoir : Comment améliorer l'expression orale en interaction chez les élèves débutants en chinois langue étrangère?

Afin de mener à bien cette étude, dans un premier temps, j'exposerai des concepts théoriques et des recherches antérieures liés au domaine de l'apprentissage des langues étrangères, en abordant notamment des concepts indispensables pour mon analyse, tels que l'interaction orale, les connaissances, les stratégies d'apprentissage, l'interlangue, etc. Dans un second temps, je présenterai la méthodologie de la recherche. Dans cette partie, les participants, les dispositifs pédagogiques, le corpus, ainsi que la méthodologie d'analyse seront décrits en détail. Dans un dernier temps, les résultats obtenus et le corpus recueilli dans le cadre du projet seront le socle de la troisième partie. Dans celle-ci, je commenterai les résultats et analyserai le corpus afin d'apporter des hypothèses pour répondre à la problématique.

Partie I. Partie théorique

Dans cette première partie théorique, j'aborderai certaines théories de l'apprentissage des langues étrangères concernant le sujet de mon projet de recherche, à savoir l'expression orale en interaction. Cette partie se composera de trois chapitres. Tout d'abord, à travers le premier chapitre, je présenterai la définition d'expression orale en interaction. Et, je la situerai dans l'apprentissage d'une langue étrangère en traitant de la conception de la communication et de l'approche communicative. Ensuite, dans le deuxième chapitre, il sera exposé plusieurs facteurs essentiels influents liés à l'expression orale en interaction. Enfin, au dernier chapitre, je discuterai du rôle de l'enseignant au cours de l'expression orale en interaction.

Chapitre 1 - Expression orale en interaction et sa position dans l'apprentissage

1. Définition de l'expression orale en interaction

L'expression orale en interaction est une activité très complexe. Durant celle-ci, spontanément et instantanément, chaque participant a son tour de parole et d'écoute. Il est bien évident que durant une expression orale en interaction, l'expression orale ainsi que la compréhension orale ont lieu entre le locuteur et l'interlocuteur. Cependant, l'expression orale en interaction ne se résume pas simplement à juxtaposer l'expression orale avec la compréhension orale (CECRL, 2001, p. 75). Cette complexité peut être expliquée par le mécanisme d'interaction comme étant :

« Quiconque produit certains sons [...] le fait pour une raison déterminée. [...] L'autre, qui réagit aux sons [...] d'une certaine manière, le fait également pour une certaine raison. [...] Non seulement l'un et l'autre ont des raisons pour penser et agir comme ils le font; ils savent certaines choses l'un sur l'autre, de sorte que chacun est en mesure de donner une réplique des raisons de l'autre. » (Lewis, 1975, p. 34, cité par Bange, 2005, p. 19)

Quant à la définition de l'expression orale en interaction, vu que mon projet de recherche concerne les élèves au second degré, je me réfère à la description du CECRL :

« [Durant une interaction orale,] les processus réceptif et productif se chevauchent. Pendant qu'il traite l'énoncé encore inachevé du locuteur, l'interlocuteur planifie sa réponse sur la base d'hypothèses quant à la nature de cet énoncé, de son sens et de son interprétation. [Et,] le discours est cumulatif. Au fur et à mesure que l'interaction progresse, les participants convergent dans la lecture de la situation, élaborent des attentes et se concentrent sur les points pertinents. » (CECRL, 2001, p. 75)

2. Expression orale en interaction dans l'apprentissage d'une langue étrangère

2.1. Communication et compétences communicatives

Avant de situer la place de l'expression orale en interaction dans l'apprentissage d'une langue étrangère, il me paraît nécessaire de traiter la conception de cet apprentissage.

Je crois que de nos jours, l'apprentissage d'une langue étrangère n'est plus interprété dans son sens étroit. Au lieu d'apprendre une langue étrangère, il s'agit plutôt d'apprendre à communiquer avec une langue étrangère. Ceci parce que, d'une part, selon la fameuse « acquisition-learning hypothesis » de Krashen (1982), « [...] the term “learning” [...] refers to conscious knowledge of a second language [...] known to most people as “grammar”, or “rules” » (p. 10). Et, d'autre part, dans le CECRL (2001), il est mis en évidence que l'objectif d'enseignement d'une langue est de préparer l'élève pour la communication en cette langue étrangère (p. 10). D'après moi, accentuer sur la communication est tout à fait logique car il existe déjà un consensus selon lequel une langue sert à communiquer (Matthey, 2003, p.8).

Il existe sûrement une relation étroite entre l'apprentissage d'une langue étrangère et l'expression orale en interaction comme le souligne Bange (2005), « l'apprentissage est inséparable de l'interaction » (p. 16). De plus, Porquier et al. (2004) font remarquer que « l'apprentissage est inextricablement associé à la communication [...] et la communication est une activité d'apprentissage » (p. 8).

Vu qu'apprendre à communiquer est un objectif essentiel de l'apprentissage d'une langue étrangère, il faut alors faire développer aux élèves la compétence communicative durant l'apprentissage. Effectivement, Hilton (2008) indique que, depuis une vingtaine d'années, la compétence communicative est une des deux compétences sur lesquelles l'enseignement des langues étrangères en France est centré. Plus encore, Martinez (2017) déclare même que « la priorité va désormais être donnée à l'acquisition d'une compétence de communication » (p. 74).

Alors, quelle est la compétence communicative ? La compétence de communication inclut les compétences suivantes: « compétence linguistique, compétence sociolinguistique, compétence discursive, compétence référentielle, compétence stratégique » (Bérard, 1991, cité par Bange, 2005, p. 159). Plus concrètement, dans le CECRL (2001), celle-ci est synthétisée en trois composantes qui sont une composante linguistique, une composante sociolinguistique, et une composante pragmatique (p. 17).

2.2. Approche communicative

Une fois que l'apprentissage d'une langue étrangère et son but ont été émis, désormais, l'enjeu clé est de développer les compétences communicatives. Concernant ces dernières, il est incontournable de voir l'approche communicative. Comme son nom l'indique, il s'agit d'une approche dont l'accent est mis sur la communication. Plus précisément, son objectif est d'obtenir la compétence de communication à travers la communication.

Par rapport à cette approche, la description varie d'un auteur à l'autre, par exemple, Martinez (2017) dit qu'elle est « un système voué à intégrer des dispositifs diversifiés et ceux-ci ont pour finalité d'impliquer l'apprenant dans une communication orientée. » (p. 78); et, d'une manière vivante, Bange (2005) fait une comparaison: « c'est en conduisant qu'on apprend à conduire, c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer » (p. 47). Cependant, soit d'une façon théorique, soit avec un langage simple, les mots clés dans ces deux descriptions sont liés à la communication. Cela suffit à illustrer l'importance de la communication dans ce type d'approche. En outre, dans cette approche, l'élève devient le participant dans la communication, et il n'est plus considéré comme « un enseigné » (Bange, 2005, p.159) étant dans une position passive.

Malgré ses avantages, au fil du temps, cette approche ne répond plus totalement aux exigences des nouvelles perspectives dans l'enseignement/apprentissage. Elle a été réformée en ajoutant « la perspective actionnelle » (Martinez, 2017, p. 83). Et, cela a donné naissance à une nouvelle approche nommée l'approche actionnelle. Si l'on compare l'approche communicative à l'approche actionnelle, cette dernière « [...] reprend tous les concepts de l'approche communicative, y ajoute l'idée de "tâche" à accomplir [...] » (Tagliante, 2006, p. 32). Elle a été adoptée dans le CECRL et elle est généralement utilisée aujourd'hui dans l'enseignement de langues étrangères.

Chapitre 2 - Éléments influençant l'expression orale en interaction

Après avoir évoqué le rôle principal de mon projet de recherche au dernier chapitre, j'énumérerai ce qui influence l'expression orale en interaction. Il y a de très nombreux facteurs influents lors d'une expression orale en interaction, cependant j'ai choisi seulement quelques-uns des plus pertinents dans le cadre de mon projet. Ceux-ci sont : les connaissances, les facteurs affectifs, et l'interlangue.

1. L'apport des connaissances

A mon avis, d'un point de vue macro, la langue est un outil de communication, mais d'un point

de vue micro, la langue est plutôt semblable à une boîte d'outils dans laquelle se trouvent de nombreux outils, tels que le lexique, la grammaire, la syntaxe, la culture, les règles pratiques, etc. Et, selon le contexte de communication, l'on mobilise les outils dont on a besoin. Ainsi, en réalité, ce sont les connaissances de la langue qui constituent les outils de la communication. Par le biais de ce sous-chapitre, la conception des connaissances sera exposée en la divisant en deux catégories: l'une est constituée des « connaissances déclaratives », et l'autre est constituée des « connaissances procédurales ».

Quant à ces deux dernières, les dénominations peuvent légèrement varier d'un auteur à l'autre, par exemple, pour Cyr (1998) et Hilton (2008), ce sont « les connaissances déclaratives et les connaissances procédurales » et pour Bange (2005), il s'agit du « savoir déclaratif et [du] savoir procédural ».

Les connaissances déclaratives sont ce qui concerne la langue, tels que, le lexique, la grammaire, la prononciation, etc. « Ce type de connaissance correspond aux savoirs », comme les identifie Cyr (1998, p. 105). Et, selon Hilton (2008), il s'agit de ce que l'on a appris « explicitement » et de ce qui est entré dans le système de la mémoire. La description de Bange (2005) rejoint celle de Hilton. Les connaissances déclaratives sont les composants d'une langue et une partie basique du contenu d'apprentissage d'une langue étrangère. Cependant, l'acquisition de ce type de connaissances ne peut pas garantir la capacité de communiquer, car comme Bange (2005) le souligne, l'on ne peut pas « [...] passer spontanément d'un savoir déclaratif au savoir-faire communicatif [...] » (p. 37). Effectivement, à part les connaissances déclaratives, l'élève a également besoin des connaissances procédurales, parce qu' « il ne suffit pas de connaître le système linguistique, il faut également savoir s'en servir [...] » (Martinez, 2017, p.74).

En ce qui concerne ce deuxième type de connaissances, il s'agit du « savoir-faire » (Cyr, 1998, p. 106) permettant à l'élève d'être capable de communiquer. Théoriquement, celui-ci « est l'ensemble des règles pratiques qui gouvernent son comportement et constituent la composante cognitive de ses actions » (Bange, 2005, p. 36). Et, techniquement, les connaissances procédurales montrent « la façon de combiner les mots pour exprimer ses idées » (Hilton, 2008).

Les deux types de connaissance sont aussi importants l'un que l'autre durant l'expression orale en interaction. Sans l'un des deux, l'expression orale en interaction ne pourrait pas aboutir. C'est comme faire un gâteau, l'on a besoin à la fois des ingrédients et de la recette. D'ailleurs, leur importance est bien mise en relief dans le CECRL (2001) où chacune des trois composantes de la compétence communicative « est posée comme constituée notamment de savoirs, d'habiletés et de savoir-faire » (p. 17).

2. Facteurs affectifs

Les facteurs affectifs sont extrêmement importants dans l'apprentissage, c'est pour cela que « la recherche sur l'acquisition des L2 ne s'est jamais désintéressée des facteurs affectifs » (Cyr, 1998, P. 57). Effectivement, dans le CECRL (2001), on insiste également clairement sur l'importance de l'affectivité dans l'apprentissage (p. 84). Dans ce nouveau sous chapitre, je discuterai de ces facteurs affectifs sous trois de leurs aspects: la motivation, l'anxiété, et ce qui concerne les erreurs.

2.1 Motivation

L'élève choisit une langue étrangère à apprendre en tant que LV2 ou LV3 par intérêt pour la langue ou par curiosité culturelle, mais l'apprentissage d'une langue étrangère ne se fait pas du jour au lendemain. Ceci est un processus long et difficile. Parfois, l'on l'entend dire: « cet élève n'est pas motivé ». Alors, à cet égard, je me demande souvent : est-ce que c'est l'élève qui ne se motive pas, ou bien est-ce le professeur ou son cours qui ne motivent pas l'élève?

En fait, cette question concerne à la fois « la motivation intrinsèque » et « la motivation extrinsèque » (Lancereau-Forster, 2015). La motivation est « modifiable » (Cyr, 1998, p. 113), donc « la motivation intrinsèque » pourrait faiblir au bout d'un moment, notamment lors de la rencontre de difficultés ou d'obstacles durant l'apprentissage. A ce moment-là, « la motivation extrinsèque » est particulièrement considérable car celle-ci peut encourager l'élève à surmonter les obstacles rencontrés et à continuer l'apprentissage.

Quant à « la motivation extrinsèque », je crois que l'enseignant et son cours sont une source majeure pour susciter ce type de motivation. En effet, comme Arnold (2006) le fait remarquer; en classe, l'enseignant est le premier facteur de motivation des élèves.

Enfin, la motivation est bien connue en tant que moteur pour l'apprentissage et ainsi sa valeur va sans dire. Durant une expression orale en interaction, pour que les élèves aient envie de communiquer, la motivation est un facteur à prendre en compte. Cela est surtout vrai de « la motivation extrinsèque » apportée par l'enseignant et par le contenu du cours ou d'une activité.

2.2 Anxiété

En considérant des facteurs affectifs négatifs lors d'une expression orale en interaction en langue étrangère, l'on pense souvent premièrement au stress. Effectivement, Lightbown et Spada (2006) indiquent que « [in language class], many adults and adolescents find it stressful when they are unable to express themselves clearly and correctly » (p. 31).

En fait, l'une des conclusions des études scientifiques effectuées sur l'anxiété est justement d'identifier la « Foreign language Anxiety » (Horwitz, Horwitz et Cope, 1986) comme étant une anxiété particulière concernant l'apprentissage d'une langue étrangère. Plus concrètement, l'anxiété a un impact énorme sur l'activité d'expression orale en interaction car cette première peut affecter sur l'activité cognitive de l'élève selon les trois étapes suivantes: l'« input », le « processing », et l'« output » (MacIntyre et Gardner, 1994). Donc, « avec les méthodes centrées sur la communication, les possibilités d'interactions à risque d'anxiété augmentent de manière importante » (Arnold et Brown, 1999 , p. 26-7, cité par Arnold, 2006).

Ainsi, non seulement l'anxiété provoque un sentiment désagréable, mais l'anxiété peut aussi conduire à un échec de la communication. On peut dire que l'anxiété est « l'ennemie » (Arnold, 2006) de l'activité d'expression orale en interaction.

2.3 Par rapport à l'erreur

Comme on le sait, il est inévitable de faire des erreurs durant l'apprentissage. Puisqu'elles ne peuvent être évitées, comment devrait-on les traiter ? Avant tout, il est nécessaire de clarifier ce qu'on définit par erreur, et ce qu'elle représente.

Théoriquement, « les erreurs relèvent d'une méconnaissance de la règle de fonctionnement » (Marquilló Larruy, 2000, p. 120). Durant plus d'un demi-siècle, l'erreur a été traitée négativement. En retraçant l'historique de la recherche sur la relation entre l'erreur et l'apprentissage, Marquilló Larruy (2000) montre que de la fin du XIXe siècle jusqu' au début du XXe siècle, l'erreur montrait des « faiblesses » et que de 1940 à 1960, l'erreur était « exclue de l'apprentissage » (p. 57). Heureusement, le statut de l'erreur a évolué depuis 1960, et cet auteur ajoute que dès lors, l'erreur est considérée comme « un repère sur l'itinéraire de l'apprentissage » (p. 57).

Ainsi, de nos jours, traiter l'erreur avec objectivité dans l'apprentissage a une signification positive non seulement pour l'apprentissage, mais aussi pour l'enseignement.

D'une part, il est nécessaire que les élèves apprenant une langue étrangère adoptent une attitude plus positive face à l'erreur car Marquilló Larruy (2000) indique que « diverses recherches ont montré que les attentes des apprenants vis-à-vis de leurs erreurs de langue étrangère [...] sont plus importantes que celle des natifs » (p. 120). Il faut que l'élève comprenne que l'erreur peut l'aider à savoir sur quel point il doit travailler davantage. D'autre part, en tant qu'enseignant, il est important de réfléchir à son enseignement à travers les erreurs des élèves parce que « l'erreur est [...] aussi un miroir qui renvoie à l'enseignant des informations sur l'enseignement proposé » (ibid., p. 119).

En bref, l'erreur peut aider l'élève à identifier où sont ses difficultés et aussi permettre à l'enseignant de perfectionner son enseignement. De ce fait, que ce soit l'élève ou l'enseignant, il est nécessaire d'adopter « une attitude bienveillante [...] attentive et active » (Marquilló Larruy, 2000, p.119) envers les erreurs.

3. Interlangue

3.1. Notion de l'interlangue

Dans son célèbre article « Interlangue », Selinker (1972) fait l'hypothèse qu'il existe « [...] a separate linguistic based on the observable Output which results from a learner's attempted production of a TL (target language) norm », et il nomme ce système linguistique « interlangue ». Cette interlangue n'est ni une langue concrète ni une partie d'un ensemble de la langue cible, et, il s'agit du « résultat d'une activité mentale » (Gaonac'h, 1991, p. 145). En fait, durant l'apprentissage d'une langue étrangère, les connaissances de l'apprenant concernant la langue étrangère sont « mouvantes et organisées entre elles », et « l'interlangue est donc la recherche d'un équilibre entre d'un côté une tendance naturelle à l'organisation complexe [...], de l'autre côté une instabilité [...] » (Porquier et al., 2004, p.25).

Concernant l'apparition de l'interlangue, Selinker (1972) énumère cinq processus centraux au cœur de l'apprentissage qui sont: le « language transfer », le « transfer-of-training », les « strategies of second-language learning », les « strategies of second-language communication », et l'« overgeneralization of TL (target language) linguistic material ».

L'apparition d'interlangue durant l'apprentissage est incontournable. Prendre connaissance de l'interlangue de l'élève peut aider à estimer la progression de son apprentissage ainsi qu'à comprendre et à prévenir certaines erreurs. Quant à ces dernières, j'en parlerai ci-dessous.

3.2. Erreurs issues de l'interlangue

La traduction littérale est un type d'erreur souvent émis par l'élève dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Pourquoi ce type d'erreur apparaît-il? Je suppose que lors de la production, l'élève formule tout d'abord sa phrase en langue maternelle et qu'ensuite, il la traduit mot à mot en langue cible. Ce type d'erreur est engendré par le « language transfer », un des cinq processus centraux où se produit l'interlangue.

Certes, la langue maternelle joue un rôle très important dans l'apprentissage d'une langue étrangère, et il est évident qu'elle influence la langue cible. Effectivement, dans les années

cinquante et soixante du XXe siècle, l'analyse contrastive est née par le biais de l'étude du rôle de la langue maternelle (Porquier et al., p. 25). A cette époque-là, « les erreurs provenaient des différences de structure entre la langue maternelle et la langue cible » (Marquilló Larruy, 2000, p. 121). Or cela n'est plus le cas aujourd'hui, et l'on sait bien que certaines erreurs sont inexplicables par « le transfert négatif » (Matthey et Véronique, 2004). Néanmoins, le fait que la langue maternelle puisse interférer avec la langue cible ne peut pas être ignoré.

Chapitre 3 - Rôle de l'enseignant lors de l'expression orale en interaction

Ce dernier chapitre de la partie théorique sera consacré au sujet du rôle de l'enseignant dans une expression orale en interaction. J'en discuterai dans les deux sous-chapitres suivants: l'étayage et l'enseignement des stratégies.

1. Etayage

1.1. Notion d'étayage

L'approche communicative préconise d'apprendre à communiquer en communiquant. Je me demande comment peut-on faire quelque chose que l'on n'a pas encore appris. Effectivement, Bange (2005) dit que c'est paradoxal (p. 41). Alors, existe-il une solution? La solution que Bange (2005) propose se trouve « [...] dans une modalité particulière de l'interaction [...] » (p. 49), et cet auteur explique comment cela fonctionne en détail:

« Dans une interaction de tutelle, l'un des deux partenaires, le tuteur, connaît la réponse [...] et l'autre [...] ne le connaît pas encore ou bien il ne fait que supputer une réponse possible. C'est dans leur collaboration que va apparaître la solution qui permettra la poursuite de l'interaction. » (ibid., p. 49).

Extérieurement, il semble que l'étayage constitue une sorte d'aide, mais celui-ci n'est pas seulement une aide. Comme l'indique Bange (2005), « une aide à la résolution d'un problème n'est un étayage efficace pour l'apprentissage que si elle laisse à l'apprenant une part de contrôle suffisant » (p. 53). Il ajoute que « l'étayage n'est qu'un soutien au processus cognitif réel d'apprentissage » (ibid., p. 181). Autrement dit, il faut que l'élève soit impliqué pour résoudre le problème, sinon, une « résolution autoritaire » n'est pas considérée en tant qu'étayage (ibid., p. 53).

Il m'apparaît que l'étayage n'a pas comme but de montrer une solution, mais qu'il a plutôt pour objectif de rendre l'élève capable de résoudre les problèmes soi-même avec une aide discrète. Ceci est affirmé par Bange (2005) qui écrit que l'étayage est mis en place « afin d'assurer l'apprentissage

en faisant agir » (ibid., p. 53). A cet égard, ce que Matthey (2003) dit rejoint tout à fait le propos de Bange (2005), cette première auteure met également l'accent sur l'agir » (p. 78).

1.2. Étayage et autonomie des élèves

Permettant à l'élève d'apprendre en agissant dans une interaction, l'avantage de l'étayage est évident. En revanche, si l'enseignant fournit « un étayage trop fort » (Matthey, 2003, p. 81), l'autonomie de l'élève est réduite. Concrètement, dans une expression orale en interaction, l'élève doit communiquer en énonçant ses propres phrases, or sans autonomie, l'élève ne peut pas le faire. C'est pourquoi Matthey (2003) indique que l'élève doit travailler « d'une manière suffisamment autonome pour être à même de produire ses propres énoncés » (p. 81).

Par conséquent, il est important de prendre conscience que dans l'interaction, l'élève est « l'acteur autonome » (Martinez, 2017, p. 77) et que son autonomie est primordiale durant le déroulement de l'activité. En outre, Bange (2005) souligne également que « l'apprenant doit accomplir une tâche avec un maximum d'autonomie » (p. 181).

Selon Gatbonton et Segalowitz (2005), l'enseignant joue les trois rôles principaux suivants: le « facilitator », le « monitor », et le « knowledge provider ». Je trouve que ces trois rôles décrivent parfaitement ce que l'enseignant doit faire durant l'expression orale en interaction. Durant cette dernière, l'enseignant est à la fois le « facilitator » qui étaye l'élève pour faciliter l'apprentissage, et le « monitor » qui fait attention à l'autonomie de l'élève et le laisse « agir en [le] guidant » (Bange, 2005, p. 53). Enfin, il agit encore comme « knowledge provider » qui fait apprendre l'élève durant l'interaction.

2. Enseignement des stratégies

Il me semble que, traditionnellement, le professeur est uniquement considéré comme le transmetteur des connaissances. De nos jours, l'enseignant fait plus que cela ainsi qu'il l'a déjà été partiellement exposé au dernier sous-chapitre. A travers le sous-chapitre suivant, je continuerai d'évoquer ce même sujet, mais sous une autre dimension, à savoir celle qui concerne l'enseignement des stratégies d'apprentissage.

2.1. Stratégies d'apprentissage

Avant tout, il est nécessaire de présenter ce que sont les stratégies d'apprentissage d'une langue

étrangère. Pendant le processus d'apprentissage, « un ensemble d'opérations mises en œuvre par les apprenants pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible » (Cyr, 1998, p. 5) est désigné en tant que stratégie d'apprentissage. Il existe également diverses stratégies pour favoriser l'apprentissage. Dans son ouvrage, Cyr définit trois catégories de stratégies qui sont : les « stratégies métacognitives », les « stratégies cognitives », et « les stratégies socio-affective » (ibid., chapitre 4).

Concernant la première catégorie, il s'agit de la réflexion sur le processus d'apprentissage et l'organisation des activités d'apprentissage, ainsi que l'autoévaluation et l'auto-correction (Cyr, 1998, p. 62). Quant à la deuxième catégorie, il s'agit des stratégies impliquant « une manipulation physique ou mentale de la langue cible » (ibid., p. 63), par exemple, pratiquer la langue, prendre des notes, réviser, etc. Cette deuxième catégorie est au « centre de l'acte d'apprentissage » (ibid., p. 47). Par rapport à la dernière catégorie, à savoir les stratégies socio-affectives, « socio » fait référence à l'« interaction avec les autres » et « affectives » fait référence à la « dimension affective personnelle » (ibid., p. 55).

Il est certain que les stratégies favorisant l'apprentissage permettent à l'élève d'apprendre plus efficacement. En revanche, il me semble que l'élève manque de connaissances à cet égard. Donc, l'intervention des stratégies dans l'enseignement a une valeur extrêmement importante.

2.2. Tendances de l'enseignement des stratégies

Concernant l'enseignement des stratégies, théoriquement, il ne s'agit pas d'une toute nouvelle perspective. En effet, cet enseignement a déjà été mentionné par des auteurs tels que Cyr (1996), Rivenc (2003), et Martinez (2017) . Cependant, j'ai l'impression que celui-ci n'a pas encore reçu suffisamment d'attention au niveau de la pratique dans l'enseignement.

Pour autant, au sein de la « structure du schéma descriptif du CECR » du volume complémentaire du CECRL (2018, p. 31), il est spécifié que « les compétences générales sont toujours liées aux compétences langagières communicatives et aux stratégies pour accomplir une tâche » (ibid., p. 29). Malheureusement, pour quelques niveaux de certaines activités langagières, il n'existe pas encore de descripteurs disponibles; cela concerne notamment le niveau Pré-A1 et le niveau A1. Cependant, je pense qu'au moins cela montre une forte tendance à l'enseignement des stratégies d'apprentissage ainsi qu'une réflexion sur celles-ci dans chacune des activités langagières.

Partie II. Méthodologie

Dans la première partie, les fondements théoriques à propos de notre recherche ont été exposés. Maintenant, j'aimerais présenter les élèves participants à la recherche, les dispositifs pédagogiques utilisés durant mon stage SPA, le corpus recueilli ainsi que la méthodologie d'analyse de ce dernier.

Cette deuxième partie sera donc subdivisée en trois chapitres. Dans le premier chapitre, j'introduirai le terrain de la recherche en présentant l'établissement au sein duquel j'ai effectué le stage SPA, les participants à la recherche, ainsi que la durée du projet d'expérimentation pédagogique. Dans le deuxième chapitre, j'exposerai les dispositifs pédagogiques mis en place pour constituer le corpus. Enfin, le troisième chapitre s'attachera à présenter le corpus et la méthodologie d'analyse.

Chapitre 1 . Terrain de recherche

1. Lieu

Mon projet d'expérimentation pédagogique a été mis en place dans un contexte scolaire de seconde degré à savoir au lycée Albert Camus à Nîmes. A travers la pratique d'enseignement durant le stage SPA, effectué au sein de cet établissement, j'ai constitué le corpus pour la recherche. Ainsi, il me paraît important, avant tout, de présenter brièvement l'établissement.

1.1. Présentation générale de l'établissement

Il s'agit d'un lycée général et technologique public, se situant au 51 avenue Georges Pompidou à Nîmes, dans le département du Gard. Fondé en 1960 sous le nom du « lycée Montauray » et inauguré par le Général de Gaulle, cet établissement a un passé prestigieux⁴.

Aujourd'hui, le lycée accueille plus de mille huit cent élèves pour une équipe pédagogique de cent quarante professeurs qui enseignent dans vingt-quatre disciplines différentes. Il est réputé pour son parcours en langues et son implication dans le numérique.

1.2. Parcours chinois au lycée

Quant à l'enseignement du chinois, il s'agit d'une des spécialités du lycée Albert Camus. Ce dernier est le seul lycée public du Gard proposant le cours de chinois dans le cadre du Cursus Linguistique d'Excellence.

⁴ <https://albert-camus-nimes.mon-ent-occitanie.fr/le-lycee/historique-du-lycee/>

Au cours de l'année scolaire 2020-2021, 106 élèves, au total, apprennent le chinois au sein de l'établissement. Le tableau ci-dessous détaille le nombre d'élèves pour chaque niveau ainsi que le nombre d'heures de cours hebdomadaire pour LVB et LVC.

Tableau-1 Parcours chinois au lycée Albert Camus

	seconde	première	terminale	nombre d'heures de cours hebdomadaire
LVB	24	10	13	2h30 pour la seconde, 2h pour la première et la terminale
LVC	20	23	16	3h

2. Participants

2.1. Présentation générale des participants

Parmi les six classes exposées précédemment, la seconde LVC a été choisie pour la mise en œuvre de mon projet pédagogique. Cette classe était composée de vingt élèves, quatorze filles et six garçons. Ces vingt élèves participants étaient tous d'origine française et ils avaient entre quatorze et quinze ans.

Dans le cadre de ma recherche, il est primordial de préciser que les participants sont considérés en tant que groupe, de ce fait, mon projet s'adresse à l'ensemble du groupe mais pas à un individu ou des individus du groupe en particulier.

2.2. Niveau et compétence des participants

Concernant le niveau, il s'agissait de leur première année d'apprentissage du chinois. Ils avaient cours de chinois trois heures par semaine depuis septembre 2020. Donc, théoriquement, ils devaient être au niveau le plus élémentaire du A1 dans le CECRL.

Effectivement, par le biais d'une évaluation diagnostique, détaillée ultérieurement dans cette partie, j'en ai conclu que malgré des erreurs, les élèves pouvaient s'engager dans une interaction courte et répondre aux questions simples sur eux-mêmes, telles que leur nom, leur prénom, leur âge, leur lieu de résidence, les langues parlées, leurs loisirs, et leur famille, etc.

3. Durée du projet d'expérimentation pédagogique

Mon projet s'étale sur l'année scolaire 2020-2021 avec un stage SPA qui a eu lieu du 16 novembre 2020 au 9 février 2021. Dans le cadre de ce stage, à l'issue de deux semaines

d'observation, j'ai effectué six séances d'enseignement par semaine pour les classes désignées par ma tutrice en terrain. Parmi ces six séances, il y en avait deux qui se déroulaient avec la classe des participants de seconde LVC.

Chapitre 2. Dispositifs pédagogiques

Lors du dernier chapitre, le contexte dans lequel s'est déroulée mon étude a été présenté. Tout au long de la période de stage SPA, deux dispositifs ont été mis en place afin d'entraîner et d'améliorer la compétence des élèves à l'oral en interaction en chinois. Ce chapitre sera consacré à la présentation de ces deux dispositifs.

1. Dispositif I

Le premier dispositif a été mis en place en classe. Il avait pour objectif de faire pratiquer les élèves avec l'aide du professeur. Il s'agissait d'une activité langagière d'expression orale en interaction que j'ai nommée l'« assistant du professeur ».

1.1. Description du dispositif I

L'activité de l'« assistant du professeur » fonctionnait de la manière suivante. Au début de chaque séance, un élève en tant qu'assistant du professeur faisait l'appel et posait des questions à d'autres élèves sur ce qu'ils avaient appris au dernier cours. Cette activité, avec une durée de dix minutes environ, se déroulait en chinois. Il y avait également une liste de questions pour guider le participant de l'activité. Le professeur était à la disposition des élèves pour les aider en cas de besoin.

Puisque la problématique de mon projet s'articule autour de l'oral en interaction, ce dispositif a donc été installé afin que les élèves communiquent entre eux le plus possible en classe. Cette communication est indispensable ainsi que le souligne Bange (2005) lorsqu'il écrit que « l'apprentissage de la communication ne peut être assuré et ne peut être facilité que dans la communication » (p. 54).

1.2. Ajustement du dispositif I

Ce dispositif a été mis en place depuis la première séance que j'ai donnée en stage SPA. Mais,

il a pris beaucoup de temps car soit les élèves n'arrivaient pas à poser des questions, soit ils ne savaient pas y répondre. En outre, j'ai réalisé que les élèves comptaient trop sur la liste de questions. Au lieu de poser des questions spontanément, ils traduisaient des questions de la liste. Ainsi, cette liste de questions empêchait l'activité de se dérouler dans un contexte naturel et spontané. J'ai également remarqué que dix minutes pour un seul assistant ralentissaient l'efficacité de cette activité.

Pour que cette activité se déroule mieux, certaines modalités de fonctionnement ont été ajustées. Voici l'ensemble des modifications apportées. Pour chaque séance, il y avait deux ou trois élèves jouant le rôle de l'assistant avec un temps imposé de quinze minutes au total pour ces participants. Quant à la liste de questions, je l'ai finalement supprimée. Enfin, le professeur aidait ou demandait à d'autres élèves d'aider chaque assistant en cas de nécessité.

2. Dispositif II

Le second dispositif était l'entraînement en dehors de la classe à l'aide d'un document audio. Il s'agissait d'une compréhension à l'oral et d'une répétition orale. Bien que ce dispositif n'ait pas concerné, à l'origine, l'expression orale en interaction, celui-ci avait néanmoins l'objectif d'aider les élèves à mieux communiquer en améliorant leur prononciation et la maîtrise des connaissances.

2.1. Description du dispositif II

Ce second dispositif fonctionnait de la façon suivante. Après chaque cours, un document audio d'une longueur comprise entre 1 minute 30 et 2 minutes, accompagné d'une transcription en caractères chinois, a été déposé sur ENT. Ce document audio se composait du nouveau lexique appris en cours et des exemples dans lesquels se trouvaient le nouveau lexique.

Dans un premier temps, il a été demandé aux élèves d'écouter le document audio en le répétant à haute voix. Dans un deuxième temps, les élèves devaient faire leur propre enregistrement. La transcription en caractères chinois permettait aux élèves de bien comprendre le contenu du document audio pendant leur entraînement.

Bien que le second dispositif ait été un travail individuel à réaliser chez soi, il servait cependant comme révision du cours et aussi comme préparation de l'activité de l'« assistant du professeur » pour le début du prochain cours. De plus, je supposais que cet entraînement permettait aux élèves d'améliorer la prononciation car Piske, Mackay, et Flege (2001) déclarent que de plus longues périodes d'exposition à la langue seconde peuvent conduire à une meilleure prononciation. Vu que les élèves n'avaient que trois heures de cours par semaine, ce document audio sur ENT leur donnait

une occasion d'écouter et de pratiquer le chinois en dehors de la classe. En outre, les enregistrements des élèves me permettaient de prendre connaissance de leurs difficultés et erreurs, puis, en fonction de cela, une remédiation collective et/ou individuelle pouvait être proposée au besoin.

Chapitre 3 - Constitution du corpus et méthodologie d'analyse

Après avoir exposé les deux dispositifs pédagogiques, je m'attarderai sur la constitution du corpus ainsi que la méthodologie d'analyse.

Le corpus a été collecté de deux manières, l'une par la réalisation d'enregistrements audio de productions orales en interaction des élèves, et l'autre par la diffusion de deux questionnaires auprès des élèves (cf. Tableau 2).

En conséquence, ce dernier chapitre de la deuxième partie aura pour but de mettre en lumière le corpus recueilli en précisant les différentes restrictions et circonstances afférentes.

Tableau-2 Corpus

CORPUS					
Type	Enregistrement			Questionnaire	
Nom	Evaluation diagnostique	Activité de l'« assistant du professeur »	Tâche finale	Numéro 1	Numéro 2
Nombre	10	18	10	20	19

1. *Enregistrements audio des productions des élèves.*

1.1. *Type de productions des élèves*

Premièrement, l'évaluation diagnostique, ayant pour but de fixer le niveau réel des élèves, a eu lieu pendant la première séance du stage SPA. Il s'agissait d'une production orale en interaction en binôme. Durant cette évaluation, les élèves ont dialogué pour demander des informations personnelles telles que le nom/prénom, l'âge, le lieu de résidence, les loisirs, et la famille, etc. Pour ce faire, ils se sont aidés de leur portrait personnel qui avait été réalisé en tant que tâche finale lors d'une séquence précédente.

Ensuite, comme présenté précédemment dans le chapitre 2 de cette partie, l'activité de l'« assistant du professeur » avait lieu durant chaque séance tout au long du stage SPA sous la forme d'une expression orale en interaction.

Enfin, à la fin de cette séquence, une tâche finale a été réalisée. Il a été demandé aux élèves, à l'aide de leur emploi du temps en chinois, d'échanger avec leur partenaire afin de prendre deux rendez-vous communs en tenant compte des disponibilités de chacun pour faire des activités de loisirs ensemble. Leur production était également une production orale en interaction.

1.2. Conditions de réalisation des enregistrements

Pour l'évaluation diagnostique et la tâche finale, les productions des élèves ont été enregistrées en format mp3 ou mp4 en employant une application d'enregistrement vocal sur leur téléphone portable. C'est pour cette raison que dans certains enregistrements du corpus, à part la production d'un binôme, on peut également entendre les bruits d'autres binômes. Comme il s'agissait d'évaluations, la consultation des cahiers de cours, du dictionnaire, et d'autres supports était interdite, alors que l'utilisation de leur portrait pour l'évaluation diagnostique et de leur emploi du temps pour la tâche finale a été autorisée.

En ce qui concerne l'activité de l'« assistant du professeur », chaque élève a eu son tour de participation. Il a été demandé à tous les participants d'être face à la classe et de poser des questions en chinois aux camarades. Ces questions portaient sur ce qu'ils avaient appris au dernier cours. Le processus de l'activité a été enregistré par le professeur, et l'opération d'enregistrement de l'activité en classe avait été oralement annoncée aux élèves en début de stage.

1.3. Modifications exigées par la situation réelle

J'aimerais faire quelques remarques concernant des modifications causées par la situation réelle et qui ont eu un impact sur la tâche finale.

Premièrement, en raison du protocole sanitaire, l'enseignement hybride a été mis en œuvre à compter du 25 janvier 2021 jusqu'au 12 février 2021 au sein de l'établissement où le stage SAP a été effectué. Ainsi, la classe a été divisée en deux groupes. Les dix binômes pour la tâche finale n'étaient pas exactement ceux initialement formés pour l'évaluation diagnostique. Il ne restait plus que quatre binômes initiaux. Ceux-ci étaient les suivants: les binômes 7, 8, 9, et 10.

Deuxièmement, le professeur a également participé à la tâche finale afin qu'une élève dont la partenaire était absente lors du jour d'évaluation ait pu réaliser cette tâche.

2. Questionnaires

Sachant qu'il est important de prendre en compte le profil des apprenants et que celui-ci pourrait

m'aider à mieux comprendre la perception personnelle de l'apprentissage du chinois et les stratégies des élèves pour s'entraîner, j'ai alors pris la décision de faire deux enquêtes auprès des élèves.

2.1. Questionnaire numéro 1

Une enquête anonyme de l'état des lieux de l'apprentissage du chinois (cf. annexe 5) avait été effectuée au début de la période du stage.

Il s'agissait d'un questionnaire numérique, réalisé en français et diffusé sur ENT afin que l'ensemble des participants puissent y accéder. Les élèves l'ont rempli en classe à l'aide d'éclaircissements apportés par le professeur par rapport à certaines questions. Les questions de ce questionnaire concernaient les éléments suivants: la motivation, les difficultés à propos de l'oral, la préférence des activités, l'entraînement en dehors de la classe.

L'objectif principal de cette démarche était de prendre connaissance de leurs difficultés à l'oral, de connaître les activités langagières leur plaisant et/ou leur déplaisant, ainsi que de comprendre la situation au niveau de l'entraînement en dehors de la classe, telle que, sa fréquence, sa durée, ses modalités, ainsi que son efficacité.

2.2. Questionnaire numéro 2

A la fin de la période du stage, il y a eu une deuxième enquête (cf. annexe 6). Ce deuxième questionnaire a été réalisé et diffusé de la même manière que le questionnaire numéro 1.

Les questions posées dans celui-ci concernaient les deux dispositifs mis en place tout au long du stage. Ce questionnaire a été réalisé en ayant pour but de recueillir auprès des élèves leurs impressions, leurs opinions à l'égard des deux dispositifs. En outre, je souhaitais savoir s'ils avaient eu le sentiment d'avoir progressé ou pas.

3. Méthodologie d'analyse du corpus

Avant de procéder à l'analyse du corpus qui sera l'objet de la partie suivante, je pense qu'il convient d'expliquer les méthodes employées pour mener à bien cette analyse.

Cette démarche se développera en deux étapes. Tout d'abord, je décrirai les résultats obtenus. Par la suite, en reprenant les théories abordées dans la partie I, j'analyserai le corpus. Simultanément, je me garderai le droit d'ajouter quelques points complémentaires pour des phénomènes découverts qui ne figuraient pas dans la présentation théorique.

D'une part, pour la présentation des résultats, je privilégierai une approche quantitative comme précisée ci-dessous:

- Questionnaires: une présentation des résultats sera faite pour chaque questionnaire. Les questions y sont catégorisées et la présentation s'appuiera donc sur ces catégories et non pas sur des questions.
- Enregistrements: une présentation des résultats sera faite pour chaque type d'enregistrement. La présentation s'appuiera sur les aspects décrits dans leur tableau synthétique (cf. les annexes 1, 2, et 3), et ceux-ci peuvent varier selon le type d'enregistrement.

D'autre part, pour analyser et interpréter les résultats, j'utiliserai une approche qualitative dans la mesure où je me servirai des données pour émettre des hypothèses me permettant de répondre à la problématique.

Partie III. Résultats et interprétation

Au sein de cette troisième partie, je ferai le traitement du corpus selon la méthodologie déjà détaillée à la fin de la dernière partie. Comme le corpus se compose de deux sortes de documents; cette partie sera donc divisée en deux. Ainsi, le premier chapitre traitera les résultats des deux questionnaires, et le deuxième chapitre sera réservé aux enregistrements audio des productions des élèves.

Chapitre 1. Résultats des questionnaires

1. Présentation des résultats des questionnaires

1.1. Questionnaire numéro 1

Le résumé du questionnaire numéro 1 se trouve au sein de l'annexe 5. Avant d'entrer dans les détails, j'aimerais indiquer que la totalité des vingt élèves de la classe y a participé. Autrement dit, le taux de participation était de 100%. A présent, je passerai en revue les différentes catégories de questions concernant la motivation, les difficultés, la préférence sur les activités, ainsi que l'entraînement en dehors de la classe.

Premièrement, en ce qui concerne la motivation, pour seize élèves, la source essentielle de la motivation d'apprentissage du chinois était l'intérêt de la langue et de la culture chinoises. Ensuite, choisis par dix élèves, des considérations d'ordre professionnel et le désir de voyager en Chine venaient en deuxième position. Puis, deux élèves ont choisi le désir d'étudier en Chine. Enfin, un élève a choisi le chinois par l'intérêt de la culture asiatique en général, et un autre élève a fait ce choix à la demande de ses parents. De plus, à travers leur auto-évaluation, huit élèves se disaient actifs en classe, sept assez actifs, et cinq peu actifs.

En outre, concernant les raisons d'un cours perçu comme peu motivant à l'oral, dix élèves pensaient que ceci était dû à un contenu ou à un sujet inintéressants. Pour sept élèves, la raison en était de ne pas arriver à parler aussi bien que leurs camarades. De plus, cinq élèves trouvaient qu'ils seraient démotivés par une frustration qui viendrait d'une incapacité à surmonter les difficultés. En outre, quelques élèves étaient démotivés pour les raisons suivantes: une méthode d'enseignement ennuyeuse (trois élèves), le peu d'occasions de pratiquer oralement (trois élèves), manque de corrections de la part de l'enseignant (deux élèves), trop de répétitions (deux élèves). Enfin, un élève pensait que la correction de l'enseignant lui faisait perdre sa motivation.

Deuxièmement, à propos des questions sur les difficultés, chaque élève avait ses propres difficultés concernant l'oral et ce au niveau de la compréhension orale, de l'expression orale en continu et de l'expression orale en interaction. Dans le tableau 3 ci-dessous, sont exposées les difficultés catégorisées des élèves. Leurs difficultés concrètes m'ont permis de répondre à une des questions au cœur de mon projet. Celle-ci se rapporte aux difficultés des élèves et elle a été énoncée auparavant dans l'introduction.

Tableau 3 - Résultats synthétiques des difficultés

Compréhension à l'oral	12/20 Identifier les tons 10/20 Attribuer un sens au son reconnu 5/20 Connaissances en grammaire 3/20 Identifier correctement un son 1/20 Segmenter des syllabes
Expression orale en continu	8/20 Les tons 8/20 Ne pas savoir construire une phrase grammaticalement correcte 7/20 Avoir peur de faire des erreurs 5/20 Certains phonèmes, tels que [zh/ch/sh], [j/q/x], [r], etc. 4/20 Savoir prononcer des mots isolés, mais ne pas savoir énoncer une phrase
Expression orale en interaction	9/20 Ne pas oser parler en public 9/20 Avoir peur de ne pas faire vous comprendre 9/20 Ne pas pouvoir comprendre les gens qui parlent 7/20 Ne pas savoir répondre aux questions posées 8/20 Manquer de vocabulaire pour s'exprimer 4/20 Avoir peur que les camarades se moquent de vous

Troisièmement, à l'égard de la préférence des élèves sur les activités, l'activité à l'aide des images, choisie par dix-neuf élèves, était le type d'activité orale qui leur plaisait le plus. Au contraire, celle qui leur plaisait le moins était celle utilisant des enregistrements audios/audio-visuels (treize élèves). Par ailleurs, entre sept et neuf des élèves étaient favorables aux modalités des activités orales suivantes: travail individuel (sept élèves), en binôme (neuf élèves), en groupe (sept élèves), et l'oral en interaction avec leurs camarades (sept élèves) ou avec le professeur (huit élèves). Et, voici le nombre d'élèves à qui ces activités déplaisaient: travail individuel (quatre élèves), en binôme (deux élèves), en groupe (quatre élèves), à l'oral en interaction avec leurs camarades (deux élèves), à l'oral en interaction avec le professeur (un élève). Les données du type d'apprentissage m'ont ouvert une nouvelle dimension concernant les activités à considérer lors de la préparation du cours. D'ailleurs, c'était pourquoi tout au long de mon stage, un grand nombre d'images ont été utilisées, notamment au moment d'apprendre le nouveau lexique et au moment de l'« activité assistant du professeur ».

Par la suite, concernant l'entraînement en dehors de la classe, il n'y avait qu'un seul élève sur vingt qui ne faisait aucun entraînement en dehors de la classe, en raison du manque d'envie et de

temps, ainsi que du sentiment de non nécessité. D'autre part, dix-neuf élèves s'entraînaient en dehors de la classe, dont cinq ne fournissaient que leurs efforts lors de la préparation d'un contrôle et dont quatorze faisaient l'entraînement régulier. Parmi ces derniers, sept élèves faisaient l'entraînement une ou deux fois par semaine et les sept autres le faisaient trois ou quatre fois par semaine.

Puis, au sujet de la durée d'entraînement, parmi les dix-neuf élèves faisant l'entraînement, le nombre d'élèves dont la durée d'entraînement était d'environ 15 minutes et de ceux dont la durée d'entraînement était de 30 minutes était identique, cela concernait cinq élèves. De plus, sept élèves s'entraînaient entre trente minutes et une heure. Pour les deux élèves restants, l'un s'entraînait d'une heure jusqu'à deux heures, et l'autre plus de deux heures. Ces résultats me font supposer qu'un entraînement moins fréquent a besoin de plus de temps et qu'un entraînement régulier demande moins de temps.

En outre, par rapport à la méthode d'entraînement, réviser le cours par une lecture des textes ou des notes dans leur cahier était la technique la plus employée. La lecture était effectuée soit à haute voix (dix-sept élèves sur dix-neuf), soit silencieuse (dix élèves sur dix-neuf). En outre, six élèves sur dix-neuf regardaient des supports audios-visuels en tant qu'entraînement, deux élèves sur dix-neuf écoutaient des enregistrements audio en les répétant, et quatre élèves sur dix-neuf pratiquaient avec leurs camarades du cours de chinois. A part cela, un élève a précisé que son entraînement en dehors de la classe avait été effectué à l'aide des applications numériques intitulées « HelloChinese » et « ZIHOP ».

Enfin, j'ai remarqué qu'aucun élève n'avait utilisé les trois manières suivantes : écouter seulement des enregistrements audio, pratiquer avec des Chinois natifs, ou suivre des cours particuliers.

1.2. Questionnaire numéro 2

Avant tout, je tiens à préciser que pour le questionnaire numéro 2 (cf. annexe 6), il n'y avait que dix-neuf réponses à cause d'une élève absente lors du jour de la réalisation de ce questionnaire.

Dans un premier temps, concernant l'activité de l'« assistant du professeur », le premier dispositif du projet d'expérimentation pédagogique, dix élèves l'aimaient, et neuf ne l'aimaient pas. Ainsi, la réponse des élèves sur la poursuite de cette activité en classe était: dix pour la continuer, et neuf pour l'arrêter.

En fait, leurs opinions sur cette activité étaient variées. D'une part, onze élèves ont confirmé avoir fait des progrès en communication orale en chinois grâce à cette activité, et dix élèves ont

déclaré que celle-ci leur avait permis d'avoir plus d'occasions de pratiquer oralement en classe, et encore, trois élèves ont affirmé que cette activité les avait aidés à surmonter la peur de parler devant la classe. En outre, un élève a ajouté un commentaire personnel: « je crois que c'est plutôt pas mal au niveau d'intégration ». D'autre part, huit élèves ont senti que cette activité était stressante car il fallait parler devant la classe, et trois élèves ont préféré que le professeur pose des questions à la place des camarades à cause, selon eux, du peu d'efficacité de l'activité.

Quant aux difficultés durant l'activité, ce qui y faisait le plus grand obstacle était le stress de parler devant la classe (onze occurrences dans les dix-neuf réponses). Ensuite, venant en deuxième position le fait d'avoir peur de faire des erreurs (neuf occurrences). Puis, pour six élèves, l'oubli du lexique concernant des questions à poser a constitué une difficulté. Par ailleurs, quatre élèves ne savaient ni comment poser des questions ni juger si les réponses de leurs camarades étaient justes ou non.

Dans un second temps, à l'égard du deuxième dispositif, à savoir l'entraînement à l'aide des documents audios en dehors de la classe, les dix-neuf élèves qui ont répondu au deuxième questionnaire ont tous fait cet entraînement. Parmi eux, seize élèves le faisaient régulièrement et pensaient que la longueur du document audio sur ENT était appropriée; trois élèves le faisaient seulement quelques fois et pensaient que le document audio était trop long. Pour autant, onze élèves s'entraînaient durant moins de quinze minutes, sept élèves le faisaient pendant environ quinze minutes, et un élève s'entraînait pendant environ trente minutes.

En ce qui concerne l'effet de cet entraînement, voici les deux effets positifs dominants: treize élèves pensaient que cet entraînement améliorerait leur prononciation. Douze élèves pensaient qu'il permettait de mieux réviser ce qu'ils avaient appris. De plus, selon cinq élèves, l'entraînement guidait la préparation de l'« assistant du professeur »; selon quatre élèves, il aidait à maîtriser la syntaxe. D'une autre part, cinq élèves ont estimé que cet entraînement était difficile, et trois élèves pensaient qu'il demandait beaucoup de temps à réaliser. Une fois de plus, un élève a donné son commentaire personnel qui était le suivant: « il n'est pas forcément très pertinent pour s'améliorer en chinois ». Finalement, onze élèves souhaitaient continuer à recevoir les documents audios sur ENT pour les entraîner, et huit élèves ne le souhaitaient pas.

A propos de la question « Combien de fois avez-vous écouté le document audio sur ENT avant d'effectuer votre propre enregistrement? », sur dix-neuf élèves, dix-huit élèves l'écoutaient une seule fois avec plusieurs écoutes du document audio. Un élève le faisait une seule fois avec une seule écoute du document audio. Lors des écoutes, dix élèves ont bien compris le contenu du document audio, cinq élèves l'ont partiellement compris, et quatre élèves ne l'ont pas compris. Cependant, ces derniers ont quand même fait l'enregistrement.

Après avoir écouté le document audio, trois élèves pratiquaient oralement plusieurs fois (3 fois ou plus) d'un seul coup avant d'effectuer leur propre enregistrement; onze élèves faisaient la pratique orale une seule ou deux fois d'un seul coup, et cinq faisaient leur enregistrement sans pratiquer. Dès que l'enregistrement était fait, dix élèves le réécoutaient, sept élèves ne le faisaient pas, et deux élèves le faisaient parfois.

2. Analyse

Les deux questionnaires ont été présentés en détail au dernier chapitre. Dans le chapitre suivant, je proposerai une analyse interprétative de certaines réponses données par les élèves aux questionnaires. Il s'agit d'une analyse composée de deux aspects: savoirs et savoir-faire ainsi que les stratégies des élèves.

2.1. Savoirs et savoir-faire

A la lumière des réponses concernant les difficultés des élèves, exposées en amont (cf. le tableau 3), j'ai remarqué que, à part des facteurs affectifs, les difficultés rencontrées souvent à l'oral en interaction étaient de ne pas pouvoir comprendre les gens qui parlaient et de ne pas pouvoir s'exprimer à cause du manque de lexique.

Cela montre que les connaissances déclaratives (savoir) sont des conditions primordiales pour intervenir dans une activité d'expression orale en interaction, que ce soit pour s'écouter ou se parler. Au niveau de l'expression orale, les élèves ne peuvent pas s'exprimer sans lexique et/ou sans connaissances de structures grammaticales. En outre, au niveau de la compréhension à l'oral, le manque de connaissances de la langue empêche évidemment la compréhension parce que la « comprehension takes place when input and knowledge are matched against each other » (Faerch et Kasper, 1986).

Bien que, de nos jours, l'objectif principal de l'enseignement en langue étrangère ne soit plus de faire apprendre ce type de connaissances, d'après moi, en tant qu'enseignant, il ne faut pas ignorer l'importance des connaissances déclaratives dans l'enseignement. En effet, mon point de vue rejoint celui de Tardif qui fait remarquer qu'« il n'est pas négatif, en soi, d'enseigner des connaissances déclaratives, bien au contraire » (1992, cité par Cyr, 1998, p. 105). En outre, le spécialiste en enseignement du chinois langue étrangère, Lü Bisong (1996) dit que « la formation aux compétences communicatives doit être réalisée sur la base d'une formation en compétences

linguistiques, car si l'on ne maîtrise pas la compétence linguistique [...], on ne peut pas former la compétence communicative » [traduction libre] ⁵.

J'ai remarqué également que certains élèves ne savaient pas répondre aux questions posées. Ce type de difficultés a attesté du fait que « les connaissances au sujet du lexique ou du système grammatical d'une langue n'assurent pas son utilisation fonctionnelle dans des situations de communication » (Cyr, 1998, p. 105). De ce fait, à part des savoirs de la langue, il faut que les élèves acquièrent également les connaissances procédurales (savoir-faire). Cela correspond effectivement à l'objectif de l'enseignement des langues étrangères dans le cadre du CECRL qu'Etienne (2011) souligne et qui est de développer les compétences avec lesquelles « les élèves savent comment effectuer une tâche par une action guidée par des savoirs » (p. 42).

2.2. Stratégies d'apprentissage

A propos de la question « comment vous entraînez-vous au chinois oral? » (cf. exemple 1), j'ai constaté que les méthodes utilisées par les élèves durant leur entraînement oral pouvaient être classées dans deux catégories: les stratégies cognitives et les stratégies socio-affectives. Donc, j'effectuerai une analyse pour chaque type de stratégies.

Exemple 1 : Comment vous entraînez-vous au chinois oral?
17/19 En révisant le cours par une lecture à haute voix des textes ou des notes de votre cahier
10/19 En révisant le cours par une lecture silencieuse des textes ou des notes de votre cahier
6/19 En regardant un support audio-visuel (films, vidéos, reportages, émissions télévisées, etc.)
4/19 En pratiquant avec vos camarades du cours de chinois
2/19 En écoutant des enregistrements audio et en répétant ce que vous entendez
0/19 En pratiquant avec des Chinois natifs

2.2.1. Stratégies cognitives

Quant aux stratégies cognitives, j'ai noté que la technique la plus employée par les élèves était de réviser le cours par une lecture des textes ou des notes de leur cahier, soit à haute voix, soit silencieusement. La révision est nécessaire et utile dans l'apprentissage car celle-ci permet « de surapprendre [et] de se familiariser à tel point avec la matière que sa récupération serait naturelle et automatique » (Oxford, 1990, cité par Cyr, 1998, p. 50).

⁵ « 言语交际技能训练就必须在言语技能训练的基础上进行,因为如果不掌握言语技能就[...]不能形成言语交际技能。 » (吕必松,1996)

Cependant, il a été frappant de noter que les enregistrements audios avaient été aussi peu utilisés durant leur entraînement en dehors de la classe. Pourtant, écouter et répéter est important dans l'apprentissage d'une langue. Bien que l'écoute et la répétition ne concernent pas directement l'oral en interaction, « [...] la répétition [...] contribue grandement à [l']intégration [des connaissances] dans la mémoire à long terme et à leur récupération fonctionnelle en situation de communication authentique » (Cyr, 1998, p. 48). A mon avis, il s'agit d'une accumulation quantitative pour le développement qualitatif.

Donc, dans ce contexte, mon deuxième dispositif mis en place en dehors de la classe permettait aux élèves de réviser avec une stratégie cognitive d'écoute et de répétition. Et, il a été très encourageant de lire les retours positifs sur cet entraînement, (cf. exemple 2). Je crois que ceux-ci pouvaient attester de l'efficacité et de l'importance de la répétition. A travers ces résultats, j'ai pu en conclure que les avantages de cet entraînement l'emportaient sur les inconvénients.

Exemple 2 : Que pensez-vous de cet entraînement en dehors de la classe?

13/19 Il vous permet de mieux réviser ce que vous avez appris en cours.

12/19 Il vous aide à améliorer votre prononciation.

5/19 Il vous guide pour vous préparer à l'activité de l'assistant du professeur.

4/19 Il vous aide à maîtriser la syntaxe.

5/19 Il est difficile à réaliser.

3/19 Il demande beaucoup de temps à réaliser

1/19 Il n'est pas forcément très pertinent pour s'améliorer en chinois (commentaire personnel)

2.2.2. *Stratégies socio-affectives*

A la lecture des réponses des élèves concernant leurs méthodes d'entraînement en dehors de la classe, exposées en amont (cf. exemple 1), j'ai également constaté que les stratégies socio-affectives avaient été rarement utilisées. Les élèves avaient très peu d'interactions orales en chinois avec leurs camarades de chinois et aucune interaction avec des Chinois natifs.

Il est dommage d'avoir vu aussi peu de communication en chinois entre les élèves en dehors de la classe. De mon point de vue, lors de l'apprentissage d'une langue, il faut profiter de toutes les occasions pour pratiquer la langue cible, que ce soit en classe ou dans un contexte hors scolaire. En effet, mon opinion correspond à un des caractères du « bon apprenant » selon Stern (1975) et aussi selon Rubin (1975) (cité par Cyr, 1998, p. 22). De toute évidence, parler chinois avec des camarades est une occasion de réviser et de réutiliser les connaissances déjà apprises. Bien que durant leur communication les élèves risquent d'apprendre des erreurs de leurs camarades, cela « n'est rien comparativement aux bénéfiques [...] » qu'apporte leur pratique (Rubin et Thompson, 1994, cité par Cyr, 1998, p. 57).

Concernant la problématique de l'inexistence de l'interaction avec des Chinois natifs, il s'agit d'un résultat provoqué par une raison sociale objective. Tandis que l'apprentissage du chinois est en plein essor depuis les dix dernières années, alors qu'en réalité, « les circonstances sociales dans lesquelles [les élèves] peuvent utiliser [le chinois] n'ont pratiquement pas évoluées » [traduction libre]⁶ (吴勇毅 Wu Yongyi, 2008). A l'exception des restaurants chinois ou des magasins chinois, l'élève n'a presque pas d'occasions pour parler chinois. De plus, l'occurrence de cette occasion est même très rare. Cette restriction conditionnelle réelle ne favorise pas la pratique « dans des situations de communication authentiques » (Cyr, 1998, p. 105).

A propos de la question concernant les difficultés durant l'activité de l'« assistant du professeur » (cf. exemple 3), j'ai été étonnée d'apprendre que les deux majeures difficultés durant cette activité étaient d'être stressé de parler devant la classe et d'avoir peur de faire des erreurs. Je pense que ces résultats témoignent parfaitement du fait que les facteurs affectifs peuvent énormément influencer l'expression orale en interaction.

<p>Exemple 3 : Quelles ont été vos difficultés durant l'activité de l'« assistant du professeur » ?</p> <p>11/19 Être stressé(e) de parler devant la classe 9/19 Avoir peur de faire des erreurs 6/19 Ne pas arriver à poser des questions à cause de l'oubli du lexique concerné 6/19 Ne pas savoir comment poser des questions 4/19 Ne pas pouvoir comprendre les réponses et juger si celles-ci sont justes ou non</p>
--

Il a été déjà expliqué dans la partie théorique que l'anxiété peut conduire une activité d'expression orale en interaction à un échec. Je présume donc que limiter l'influence de l'anxiété peut aider les élèves à mieux participer à une activité d'expression orale en interaction. D'ailleurs, il m'apparaît qu'en pratique d'enseignement, l'affection de l'élève est peu considérée en tant qu'une des clés pour l'amélioration à l'oral. Enfin, je me suis aperçue que « la gestion des émotions » (Cyr, 1998, p. 57), en tant que stratégie socio-affective, était aussi importante que la maîtrise des connaissances durant une activité orale en interaction. Dans une situation de bonne maîtrise des connaissances déclaratives et procédurales, il est vraiment dommage de constater que l'activité expression orale en interaction soit mise en échec à cause de l'anxiété.

Par ailleurs, cela m'a fait réfléchir quant à mon enseignement car Arnold (2006) indique que « l'anxiété peut être réduite notamment par l'intermédiaire de l'attitude du professeur et de l'atmosphère que celui-ci crée dans la classe ». C'est-à-dire que l'activité doit se dérouler dans une ambiance détendue afin que l'élève soit le moins anxieux possible.

⁶ « [学生] 使用[汉语]的社会环境从本质上说并没有发生多少变化。 » (吴勇毅, 2008).

D'autre part, quant à la problématique des erreurs, il me semble que les élèves ont des préjugés négatifs. D'une manière générale, ils ont souvent peur de commettre des erreurs, et cela est notamment vrai pour les élèves qui apprennent une langue étrangère (cf. Partie I - chapitre 2.3.2.). De plus, ils ne prennent pas en compte le fait que « l'erreur ne devrait pas être interprétée (seulement) en termes de défaillance mais comme indication d'une étape à surmonter » (Marquilló Larruy, 2000, p. 119). En fait, un des comportements du « bon apprenant » selon Rubin (1975) est de ne pas craindre d'avoir tort, mais au contraire, il apprend par ses erreurs (cité par Cyr, 1998, p.21).

3. Conclusion et discussion

Les deux questionnaires ont eu une utilité tout à fait précieuse car ils m'ont permis tout d'abord de prendre connaissance de la perception personnelle des élèves vis-à-vis de l'apprentissage du chinois, telles que leur motivation, leurs difficultés ainsi que leurs méthodes d'entraînement. De plus, à travers ces deux questionnaires, j'ai pu prendre connaissance de leur point de vue sur les deux dispositifs mis en place durant le stage SPA. En outre, ils m'ont aussi permis de dégager des pistes de réflexion et de faire des hypothèses liées à la problématique de mon projet de recherche.

En guise de conclusion pour ce chapitre, j'aimerais souligner, dans un premier temps, le poids que prennent les connaissances déclaratives (savoirs) ainsi que les connaissances procédurales (savoir-faire) au cours d'une activité orale en interaction. Si « l'apprenant est lui aussi un usager de la langue cible » comme souligné par Porquier et al. (2004, p. 8), il m'apparaît que les savoirs de la langue cible et savoir comment utiliser la langue cible sont deux éléments indispensables et essentiels. Car sans un de ces deux types de connaissance, l'expression et la communication ne peuvent pas aboutir.

Dans un seconde temps, comme les élèves (selon eux-même) ont fait des progrès à l'égard de la prononciation et de la communication en chinois, malgré la période courte de la mise en place de deux dispositifs, je peux en conclure que les stratégies d'apprentissage jouent un rôle non négligeable dans l'apprentissage.

Néanmoins, les stratégies utilisées par les élèves manquent de variété. Je suppose que c'était à cause de leur méconnaissance des stratégies d'apprentissage. Alors, je crois que celles-ci doivent intervenir dans l'enseignement en classe car les stratégies visent à « fonctionner de manière optimale » (Rivenc, 2003, p.222) pour faciliter l'apprentissage. De plus, en raison du fait que l'enseignement des stratégies se trouve depuis 2018 dans le volume complémentaire du CECRL, l'enseignant de langue doit désormais prendre conscience que l'enseignement des stratégies est une

partie intégrale de sa mission. D'ailleurs, Cyr (1998) préconise d'« intégrer la question des stratégies dans son enseignement quotidien » (p. 135).

Dans un dernier temps, il me semble que l'importance des facteurs affectifs des élèves devrait être accentuée. Durant une activité d'expression orale en interaction, ce type de facteurs est un élément primordial qui conduit l'activité à la réussite. En tant qu'enseignant, il est donc nécessaire d'être sensible aux facteurs affectifs des élèves car « si la didactique des L2 tient compte des données de la psychologie cognitive et elle oriente ses pratiques en conséquence, elle sera en meilleure posture pour faciliter les apprentissages chez l'élève » (Cyr, 1998, P. 114).

Chapitre 2. Enregistrements des productions des élèves

A travers ce nouveau chapitre, je tâcherai, premièrement, de décrire séparément les trois types d'enregistrements des productions des élèves à savoir: l'évaluation diagnostique, la tâche finale, et l'activité de l'« assistant du professeur » en classe. Deuxièmement, je proposerai une analyse quantitative en quatre dimensions : l'auto-correction et la fluidité, les erreurs et l'interlangue, l'étayage et l'autonomie des élèves, ainsi que les occurrences donnée-prise (ODP).

1. Présentation des enregistrements des productions des élèves

Les enregistrements se composaient des productions suivantes: celles de dix binômes de l'évaluation diagnostique, celles de dix binômes de la tâche finale, ainsi que celles de dix-huit individus de l'activité de l'« assistant du professeur » en classe. On trouvera les tableaux synthétiques au sein des annexes 1, 2, et 3.

1.1. Productions de l'évaluation diagnostique

La présentation des enregistrements des productions de l'évaluation diagnostique s'appuiera sur les aspects suivants: la longueur, le contenu, les erreurs ainsi que l'autocorrection et l'hésitation.

Premièrement, la longueur des productions des élèves était comprise entre 29'' et 2'46'' avec une moyenne de 1'17''. Cette longueur est liée au débit de parole, à la quantité de questions, ainsi qu'à la fréquence et à la durée des hésitations.

Deuxièmement, le contenu des productions des élèves s'accordait globalement à la demande de l'évaluation diagnostique. Les questions concernant le nom et le prénom ainsi que l'âge ont été posées dans tous les binômes, à l'exception du binôme 5. La nationalité et les loisirs ont été évoqués

dans huit binômes, et les langues parlées ainsi que le lieu de résidence ont été demandés dans sept binômes. Il n'y avait que deux binômes qui parlaient de leur famille.

Troisièmement, dans leur production, il existait quatre types d'erreurs. Il s'agissait d'erreurs phonétiques, grammaticales, syntaxiques, et lexicales. Parmi ces types d'erreurs, celles qui concernaient la phonétique et la grammaire se trouvaient dans tous les binômes. Les erreurs lexicales ont été commises dans six binômes et les erreurs syntaxiques ont été présentes dans sept binômes. Les élèves se sont corrigés durant leur production, et ce phénomène d'autocorrection s'est retrouvé dans quatre binômes.

Enfin, au niveau de l'hésitation, le nombre d'hésitations parmi les binômes était hétérogène, et variait d'un minimum d'une seule fois à un maximum de trente-deux fois. D'une manière générale, l'hésitation durant leur production était causée par un oubli du lexique ou par un moment de réflexion sur la structure de la phrase à utiliser. Cela a attesté encore une fois de l'importance des savoirs et du savoir-faire.

1.2. Productions de la tâche finale

Les productions de la tâche finale seront exposées de la même façon que pour les productions de l'évaluation diagnostique pour la raison qu'elles ont été toutes les deux effectuées dans les mêmes conditions.

La longueur des productions de la tâche finale variait entre 50" et 3'01" avec une moyenne de 1'48". Vu qu'il a été demandé de faire un dialogue plus complexe et d'effectuer une tâche concrète, la longueur des productions était plus longue par rapport aux productions de l'évaluation diagnostique.

D'autre part, quant au contenu des productions de la tâche finale, les loisirs ont été discutés dans les sept binômes en posant la question « 你喜欢做什么? » ou « 你喜欢+ V+ O+吗? ». Ensuite, les élèves des sept binômes ont demandé la disponibilité de leur partenaire afin de prendre rendez-vous, et tous les binômes savaient faire une proposition d'une activité à faire ensemble.

En outre, la structure « S + [temps de l'action] + 干什么? » a été employée par six binômes. Par rapport à la dernière structure, l'occurrence de la structure « S+ 什么时候 + V + O? » était beaucoup moins fréquente dans leurs productions. Elle n'a été employée que par deux binômes dont un binôme composé d'une élève et du professeur; c'est le professeur qui l'a énoncée. Bien que ces deux structures aient été toutes apprises durant le stage SPA, je suppose que «干什么» en tant que synonyme de «做什么» était plus facile à retenir pour les élèves car cette dernière expression avait

déjà été apprise. Par ailleurs, certains binômes n'ont pas complètement réalisé ce que la tâche finale exigeait. Ainsi, au lieu de prendre deux rendez-vous, un seul a été pris, et ceci dans trois binômes.

Puis, les élèves ont commis les mêmes quatre types d'erreurs dans la tâche finale. A l'exception de trois binômes dont l'un n'a fait aucune erreur grammaticale, l'autre binôme n'a fait aucune erreur lexicale, et enfin le dernier de ces binômes n'a commis ni erreur grammaticale ni erreur lexicale. Cependant, les élèves ont fait beaucoup plus d'autocorrections. Il n'y a eu que deux binômes qui n'en ont pas fait.

Enfin, au niveau de l'hésitation, le nombre d'occurrence variait entre six et trente-trois fois selon les différents binômes. D'une part, celle-ci était causée par les mêmes raisons que celles présentes dans l'évaluation diagnostique. D'autre part, puisque les élèves se sont davantage corrigés, leurs hésitations étaient plus fréquentes.

1.3. Activité de l'« assistant du professeur »

Par rapport aux deux premiers types de productions, les productions de l'activité de l'« assistant du professeur » seront présentées en insistant sur différents aspects. Ces derniers sont: la durée, le nombre de questions posées et répondues, le nombre d'élèves intervenants et l'utilisation du support. La raison pour laquelle cette présentation sera faite autrement est que cette activité a été effectuée d'une manière différente et que, de plus, cela me permettra d'estimer l'efficacité réelle de cette activité. J'aimerais aussi préciser qu'à cause d'une mauvaise manipulation, l'enregistrement d'une séance a été supprimé. Il manque donc la production de deux élèves qui ont participé à l'activité. Cela explique pourquoi dans la tableau synthétisé (cf. annexe 3) on ne trouve que dix-huit élèves au lieu de vingt.

En premier lieu, la durée de l'activité dans une séance était en moyenne de 11'34". Cette longueur est plus au moins égale au temps de rebrassage d'une séance ordinaire. En fait, cette activité s'est déroulée comme une sorte de rebrassage. Et, pour chaque élève qui y a participé, la longueur de la participation était de 5'47" en moyenne, entre la plus longue de 8'46" et la plus courte de 2'55".

En deuxième lieu, concernant le nombre de questions posées et répondues dans l'activité, j'ai calculé ce nombre de questions afin d'évaluer l'efficacité de cette activité. En moyenne, il y avait 8.8 questions posées et répondues. Celles-ci étaient beaucoup moins nombreuses que lorsque c'est le professeur lui-même qui posait des questions. Plus concrètement, parmi ces 8.8 questions posées et répondues, 4.2 ont été posées sans aide, et 4.6 ont été posées avec de l'aide; 4.7 ont répondu sans aide, et 4.1 ont répondu avec de l'aide. Je peux en conclure que le nombre de questions posées et répondues avec de l'aide ou sans aide était presque identique. Autrement dit, durant cette activité, la

moitié du temps a été consacré à fournir de l'aide. Cela montre que cette activité manque d'efficacité, et je crois qu'il s'agissait de la raison pour laquelle quelques élèves ont préféré que le professeur pose des questions à la place des camarades.

En outre, chaque assistant a eu besoin d'aide lors de sa participation à cette activité. Or certains ont eu plus de difficultés et d'autres en ont eu moins. Evidemment, ceux connaissant plus de difficultés ont eu besoin de plus d'aide que les autres. Quatorze assistants ont réussi à poser au moins une question eux-mêmes sans aucune aide. Et, pour certains d'entre eux, leur réussite a été le résultat de plusieurs aides. Quatre élèves ne sont pas arrivés à poser une question tout seul malgré toutes les aides fournies. Par contre, grâce à l'aide du professeur et/ou de leurs camarades, tous les assistants ont pu poser au moins trois questions.

En troisième lieu, par rapport au nombre d'élèves intervenant, 14,6 élèves en moyenne ont participé par séance durant l'activité (l'assistant inclus), soit pour répondre à des questions, soit pour solliciter/fournir de l'aide. A mon avis, cela était plutôt un bon signe car malgré le peu d'efficacité, au moins la majorité des élèves ont été mobilisés durant cette activité.

Finalement, en ce qui concerne le support utilisé, quatre productions ont été faites à l'aide d'une liste de questions, et neuf productions ont été réalisées à l'aide d'images. Il n'y avait aucun support pour six productions. En confrontant l'utilisation de ces trois types de supports, globalement il semble que le nombre de questions posées et répondues n'ait rien eu à voir avec l'utilisation du support. Plus précisément encore, la liste des questions imposait des restrictions qui ont engendré une interaction orale non naturelle car les élèves n'ont fait que traduire au lieu de parler de manière spontanée. Cependant, grâce aux images qui « soutien[nen]t la mémorisation et sollicite[nt] la répétition » (Rivence, 2003, p. 319), il était plus facile pour les élèves de se mettre à parler. Au contraire, durant l'activité sans support, il a été demandé aux élèves de communiquer comme dans une vraie conversation, et les élèves ont eu besoin de beaucoup plus de temps pour commencer à parler.

2. Analyse

Avant de commencer l'analyse, il faut préciser que huit exemples d'extraits de dialogues ont été choisis selon leur pertinence pour effectuer cette analyse et que leur transcription se trouve au sein d'annexe 4 avec l'éclaircissement du code et la légende du code.

2.1. Auto-correction et fluidité

Concernant l'autocorrection, lorsque j'ai comparé les productions de l'évaluation diagnostique et

celles de la tâche finale, j'ai remarqué qu'il y avait une tendance à avoir plus d'autocorrections. Ce phénomène peut-il être considéré comme un progrès dans l'apprentissage ? Il me semble que oui. Selon « The Monitor Hypothesis » (Krashen, 1982, p. 16), lorsque les élèves ont fait l'autocorrection, leurs connaissances linguistiques apprises précédemment ont été mobilisées pour vérifier si leurs énonciations étaient correctes ou non. De ce fait, vu que les élèves pouvaient se corriger correctement, je peux dire qu'ils ont au moins bien maîtrisé certaines connaissances déclaratives, sinon, le processus d'autocorrection n'aurait pas eu lieu.

Cependant, j'ai pu aussi constater que l'autocorrection empêchait la fluidité de la parole. Bien que l'auto-correction indique que les élèves savent utiliser ce qu'ils ont appris pour vérifier et assurer la justesse de leur parole, la fluidité est néanmoins aussi un aspect à considérer au niveau de l'oral.

Il s'agit là du paradoxe de favoriser l'auto-correction et la fluidité orale car au moment de chaque autocorrection, le processus de « la production de la parole » (Fayol, 2002, p. 27) se répète de nouveau et cela ralentit la fluidité de la parole. Toutefois, « oral fluency is one of the most salient markers of proficiency in a second language » (Rossiter, Derwing, Manimtim, et Thomson, 2010). Autrement dit, la fluidité orale est un autre facteur indispensable à prendre en compte durant l'expression orale en interaction.

2.2. Erreurs et Interlangue

Je suppose que la compréhension des erreurs d'élèves et l'identification de leur origine sont importantes car comme le souligne Tagliante (2006) « [...] par ses erreurs [...] l'apprenant progresse » (p. 61). J'effectuerai alors une analyse de certaines erreurs dans les productions des élèves afin de me guider pour recentrer les approches dans l'enseignement pour aider les élèves à surmonter leurs difficultés et à faire ainsi des progrès.

Exemple 4: Binôme 7 - l'évaluation diagnostique N=Nathan / C=Charlotte

C: [euh](0sujet)哪里(nī-P§)(G§)住(zuō-P§)在?

N: [euh]我住(zuō-P§)在Gajan,你呢?

Exemple 5: Binôme 7 - la tâche finale N=Nathan / C=Charlotte

C:(0sujet)听音乐#一起(G§)(0expression interrogation)

N: 好。

...

N: (0sujet)看书一起(G§) (0expression interrogation)

Charlotte: #好。

Une constatation que j'ai pu faire durant l'analyse des erreurs dans les exemples 4 et 5 est « le transfert de la structure grammaticale de surface » (Gaonac'h, 1991, p. 137). La question dans l'exemple 4 « 哪里住在? » est influencée par « Où habites-tu ? » en français commençant par le pronom interrogatif. Et, les énonciations « 听音乐一起 » et « 看书一起 », dans l'exemple 5, sont exactement dans l'ordre de la phrase comme « faire quelque chose ensemble » en français, mettant l'adverbe après le verbe et l'objet. Tout ce type d'erreurs a été provoqué par le « language transfer » abordé dans la partie théorique (cf. Partie I - chapitre 2.3.2.).

Bien sûr « not all errors made by second language learners can be explained in terms of first language transfer alone » (Lightbown et al., 2006, p. 79). Toutefois, parmi tous les enregistrements de l'évaluation et de la tâche finale, j'ai relevé huit occurrences d'erreurs identiques à celles-ci. Je suppose que durant la réalisation de ces productions, afin de communiquer, les élèves ont construit leurs phrases avec des structures françaises en utilisant ce dont ils se souvenaient en chinois. Effectivement, cela correspond à la double contrainte à laquelle l'interlangue répond. L'une, est celle des « limites des capacités de traitement », et l'autre est « la nécessité d'expression et de communication » (Gaonac'h, 1991, p. 145).

D'autre part, j'ai aussi pu constater que tous les interlocuteurs ont compris ces questions pourtant incorrectement posées et que dans certains binômes, les deux élèves ont fait la même erreur, comme montré dans l'exemple 5. Il me semble que ces erreurs n'ont pas empêché ni communication ni réalisation de la tâche finale. Je pense que cela démontre l'existence d'« une interlangue relativement commune » (ibid., p. 137) entre les élèves.

De plus, en confrontant des productions de l'évaluation diagnostique et de la tâche finale, j'ai bien noté que ce type d'erreurs demeurait. Il me semble que ce type d'erreur apparaît souvent non seulement chez les élèves débutants mais aussi chez les élèves de niveau plus élevé. A mon avis, ces phénomènes correspondent à la théorie de la « fossilization » de Selinker (1972). Quoique le concept de fossilisation soit encore assez controversé, ce que je veux souligner est que, en tant qu'enseignant, il faudrait être vigilant afin d'éviter que ce type d'erreurs ne prenne racine dans l'apprentissage et n'empêche l'acquisition des compétences au niveau de l'interaction.

2.3. Étayage et autonomie des élèves

Lors de la réalisation de la tâche finale, j'y ai également participé afin qu'une élève dont la partenaire était absente ait pu réaliser cette tâche. Grâce à cet incident inattendu, j'ai pu découvrir l'étayage et prendre connaissance de son importance durant l'expression orale en interaction.

Dans l'exemple 6 exposé ci-dessous, Clara a eu des difficultés au début à répondre à la question que le professeur a posée. Elle ne pouvait qu'énoncer « 我 ». Elle n'a peut-être pas compris la question. Le professeur a donc répété la question avec un débit moins rapide et en accentuant « 几点 » afin qu'elle puisse réécouter la question, la comprendre et y répondre. En effet, elle a enfin réussi à y répondre correctement.

Exemple 6: Binôme 4 - la tâche finale P=Professeur / C= Clara

P: 我们一起打网球, 好! 你星期三下午几点打网球?

C: [euh]#[euh]我#[euh]##

P: 你星期三下午几[:]点[:]打网球?

C: 你星期三下午两点半打网球。

P: 好的。那星期三见。

C: [euh]星期三见。

De plus, dans cet exemple, j'ai aussi remarqué qu'à la fin de la conversation, Clara avait dit « 星期三见 » à la place du « 再见 » que tous les autres élèves avaient énoncé. En fait, parmi toutes les productions de la tâche finale, Clara était la seule élève qui l'ait dit. Je crois qu'elle a appris « 星期三见 » du professeur et que son hésitation avant de l'énoncer pourrait expliquer sa réflexion sur « 星期三见 ». D'ailleurs, par rapport aux productions des autres élèves, j'ai trouvé que Clara avait beaucoup mieux effectué la tâche finale dans une « interaction de tutelle » (cf. Partie I - chapitre 3.1.1). Elle n'a fait que quelques erreurs phonétiques et une erreur concernant la syntaxe (cf. annexe 4c). Je crois fortement que ceci peut être considéré comme le fait que c'est « en communiquant qu'on apprend à communiquer » (Bange, 2005, p. 47).

En observant d'autres productions du corpus, j'ai pu constater que ce type d'« interaction de tutelle » se passait souvent entre les élèves et le professeur.

Exemple 7: l'activité de l'« assistant du professeur » L=Louis / P=Professeur / K=Kaluwana

K: [souple]你(nī - T§)几(qī - T§)[:]点[:]听音乐?

L: [euh]我[euh]我[euh]夜里[euh]#七点半听音乐。

P: 对不对?

K: 对。

P: 对不对? *Louis a dit:* 我夜里七点半听音乐, 七点半是不是夜里? 我夜里七点半, 对不对?

L: 晚上 [auto]

Par exemple, dans l'extrait du dialogue exposé en dessus (cf. exemple 7), Louis s'est trompé entre le « 夜里 » et « 晚上 », et Kaluwana jouant le rôle de l'assistante du professeur, n'a pas pu relever cette erreur. Au lieu de la corriger directement, le professeur a posé une question en faisant réfléchir les élèves au terme de « 夜里 ». Finalement, Louis a fait une auto-corrrection.

Ainsi, dans les exemples 6 et 7, l'aide fournie par le professeur était l'étaillage. Grâce à cet étaillage, Clara a pu répondre à la question et Louis a su se corriger. Je crois que ces deux exemples attestent que l'étaillage peut aider les élèves à résoudre un problème par eux-mêmes comme je l'ai déjà spécifié dans la partie théorique.

En revanche, j'ai pu également constater que durant l'« assistant du professeur », l'élève pouvait être perturbé par l'enseignant (cf. exemple 8).

<p>Exemple 8: l'activité de l'« assistant du professeur » K=Kaluwana / L=Louis / P=Professeur</p> <p>K: [euh]你喜欢[:]干(kèn - F§)什么 <i>Louis</i> ?</p> <p>L: [euh]我喜欢[euh]也[euh] [auto]我也喜欢听音(L§)。</p> <p>K: 听音[euh], [auto](Osubject)几点听音乐(yué - T§) ?</p> <p>P: Posez une autre question.</p> <p>K: Ah,oui, [euh]#</p> <p>P: Quel moment, par exemple.</p>
--

Lorsque Kaluwana a posé la deuxième question, le professeur lui a demandé d'en poser une autre. Le professeur voulait qu'elle pose une question avec « 什么时候 » car « 几点 » avait déjà été utilisé.

En fait, ayant connu une grande difficulté au début de l'activité (cf. annexe 4g), Kaluwana a enfin réussi à poser ces deux types de questions: « 你喜欢干什么? » et « 几点+V+O? ». Bien qu'elle ait encore employé « 几点 », elle l'a fait elle-même sans aide. Son progrès était évident et le professeur aurait dû la laisser continuer. Je crois que, dans son cas, poser les mêmes questions pouvait l'aider à renforcer l'acquisition de ce type de questions.

C'est dommage qu'elle ait été interrompue, et ce qui était plus grave était que son autonomie ait été empiétée car « [...] une approche trop guidée [...] peut freiner le développement de l'autonomie [...] » (Rivenc, 2003, p.182). Sachant que « [l'] étaillage, c'est frayer un chemin au novice et non imposer un résultat » (Bange, 2005, p. 53), celui-ci devrait faciliter l'apprentissage en « repos[ant] sur l'autonomie [maximale] de l'apprenant » (ibid, p. 181).

2.4. ODP (Les occurrences donnée-prise)

A part l'étayage du professeur aux élèves, j'ai pu aussi constater que les élèves s'étaiententraidés (cf. exemple 9).

Exemple 9: Binôme 7 - l'évaluation diagnostique C=Charlotte / N=Nathan

C: 晚上(*changue - P§)十[:](xi- I§) ##

N: 十点一刻 [Chuchotement]

C: 十(xi- I§)点[:]一刻(ké - T§)

Charlotte, grâce à l'aide de Nathan, est finalement arrivée à prononcer « 十点一刻 » malgré des erreurs de l'initial et du ton. Cependant, sans aide, elle est devenue silencieuse. Je me suis demandée: peut-on considérer cette entraide comme étayage ? Selon la théorie concernant l'étayage (cf. Partie I - chapitre 3.1.), la réponse est négative car Charlotte ne s'est pas impliquée elle-même dans la résolution du problème.

Quoique ce type d'aide ne soit pas considéré en tant qu'étayage, il a sa propre valeur positive durant l'expression orale en interaction. Effectivement, à la lecture d'exemple 9, le phénomène des ODP a également attiré mon attention. Qu'est donc l'ODP ? L'ODP a lieu lorsque le locuteur est en « panne » durant la communication, et il s'agit de répéter complètement, partiellement, ou avec une modification légère la parole de l'interlocuteur (Matthey, 2003, p. 183).

2.4.1. Prises en écho

Dans l'exemple 9, Charlotte n'a fait que reprendre l'énoncé de son partenaire. Ce type de reprise, définie par Matthey (2003) comme « prises en écho » (p. 192), est quasiment une imitation, mais selon cette auteure, « même les prises en écho [...] représente tout de même l'indice d'une attention à la forme et une capacité à manipuler certains éléments de la langue-cible » (ibid., p. 205).

En fait, durant l'observation des enregistrements du corpus, j'ai noté que les élèves s'aidaient souvent pour que la communication puisse continuer et que la tâche soit réalisée. Je pense que cela pourrait confirmer que l'activité d'expression orale en interaction aide à l'apprentissage, exactement comme ce que Matthey affirme : « [...] dans une interaction, les obstacles surmontés par l'apprenant, avec l'aide de son interlocuteur, constituent des lieux favorables à l'acquisition » (ibid., p. 205).

2.4.2. Prises en usage

Exemple 10: Binôme 9 - la tâche finale L=Louis / E= Ewan
E: Ah,我[x2]星期[x2]天下(xian - F§)午[euh] ## L: 踢足球。 [Chuchotement] E: 踢足球。 E: 我们##我们起(L§) L: 一起 [Chuchotement] E: 我们一起踢足球#
Exemple 11: l'activité de l'« assistant du professeur » O = Oriane / P = professeur
O : 你(nī - T§)[euh]##六(liú - T§)##期##(L§) P : A l'inverse. O : 期六(liú - T§) (L§) P : 星[:]期六。 O : 星期六(liú - T§),你星期六(liú - T§)[euh]千(kàn - I§)什么?

J'ai bien remarqué que l'on trouvait à la fois les « prises en écho » et une autre sorte d'ODP dans les exemples 10 et 11. Il s'agissait des « prises en usage » (Matthey, 2003, p. 203). Comme son nom l'indique, le locuteur reprend l'énoncé de l'interlocuteur et l'utilise dans son propos. Concrètement, dans ces deux exemples, Ewan a utilisé « 一起 » initialement énoncé par Louis pour faire la phrase « 我们一起踢足球 », et Oriane a repris « 星期六 » énoncé auparavant par le professeur pour poser une question « 你星期六干什么? ».

Je suppose que , dans l'exemple 11, Oriane a connu une difficulté dans l'énoncé « 你星期六干什么? », et que celle-ci ne concernait que le mot « 星期六 ». Alors, quand le professeur a dit ce mot pour l'aider, elle l'a repris immédiatement pour surmonter l'obstacle rencontré. De cette manière, « il semble probable qu'une prise en usage [...] marque l'aboutissement d'une activité cognitive de la part de l'apprenant » (Matthey, 2003, p. 203).

De plus, en observant l'exemple 10, j'ai remarqué qu'après avoir fait une « prise en écho » et une « prise en usage », la phrase « 我们一起踢足球 » a été finalement énoncée par Ewan. Ainsi, les entraides entre élèves comme celles-ci sont aussi importantes, puisque les ODP pourraient évoquer « une activité cognitives [...] qui consiste à identifier l'obstacle, [...] à saisir et intégrer la donnée » (ibid., p. 203).

3. Conclusion et discussion

Par le biais des productions des élèves, j'ai concrètement pris connaissance du niveau des élèves concernant l'expression orale en interaction. Malgré le manque d'amélioration significative en classe entière au niveau de l'oral en interaction, j'ai pu quand même constater ce qui constituait leurs compétences et obstacles au cours d'une activité d'expression orale en interaction. De plus, le plus important était la découverte de certains comportements du professeur et des élèves, qui pourraient favoriser ou entraver l'apprentissage. Il m'apparaît que cette découverte a une signification instructive pour l'enseignement et l'apprentissage au niveau de l'oral en interaction.

Pour conclure ce chapitre, durant une activité orale en interaction, le développement de l'auto-correction et de la fluidité orale sont contradictoires. Comme Rivenc (2003) l'affirme, « tout est donc affaire de dosage » (p.183). Pour moi, cela évoque donc une réflexion sur l'équilibre entre la justesse de la parole et la fluidité durant l'activité orale en interaction.

D'autre part, le transfert du français est une des causes importantes qui entraînent des erreurs chez les élèves lors de l'activité d'expression orale en interaction. Cela exige de la précaution dans l'enseignement pour que ce type d'erreurs ne demeure pas définitivement.

En outre, des phénomènes discursifs ont été également relevés; ceci est par exemple vrai au niveau de l'interlangue commune chez les élèves, de l'étayage ainsi que des ODP.

Concernant l'aspect de l'interlangue commune, même si cette interlangue ne fait pas obstacle à la compréhension entre les élèves, celle-ci est cependant un barrage pour l'acquisition de la langue chinoise et pour l'amélioration de la compétence orale en interaction.

Quant à l'étayage, je pense que son intérêt n'a pas besoin d'être expliqué davantage. Ce que je voudrais mettre en relief est la prise en compte de l'autonomie des élèves au moment de développer une activité dans l'étayage, car « la qualité d'apprentissage dépend en partie du type d'assistance fourni par le tuteur » (Bange, 2005, p. 53).

Par rapport aux ODP, ma découverte confirme l'importance de l'interaction dans l'apprentissage car l'apprentissage est favorisé durant l'activité orale en interaction, notamment par les aides mutuelles fournies par les élèves eux-mêmes.

Conclusion

La recherche dans le cadre de mon projet a été pour moi une excellente occasion de me pencher sur les facteurs essentiels à considérer dans une activité d'expression orale en interaction. L'objectif étant de récapituler les points principaux des résultats du projet pour apporter à l'enseignement/apprentissage des dimensions ou réflexions sur cette activité langagière afin d'aider les élèves à améliorer leurs compétences à cet égard. Dans cette intention, la conclusion s'axera sur quatre aspects que je trouve être exploitables dans l'enseignement et l'apprentissage.

La première conclusion que je pourrais apporter concerne les connaissances déclaratives (savoirs) et les connaissances procédurales (savoir-faire). Quoique « [...] le développement de savoir-faire [...] prend le pas sur les savoirs » (Martinez, 2017, p.77), le poids des connaissances déclaratives est non négligeable, car celles-ci sont les matériaux fondamentaux d'une langue. Vu que l'oubli du lexique est une des difficultés majeures lors d'une activité d'expression orale en interaction, à mon avis, les élèves doivent bien construire leur propre « système de savoirs » (Bange, 2005, p. 43) afin de pouvoir y accéder au moment d'en avoir besoin. Parallèlement à cela, l'enseignement des connaissances procédurales doit être renforcé car l'acquisition des savoirs d'une langue ne peut pas garantir celle du savoir-faire. De plus, le plus important est que ce type de connaissances permet de savoir comment agir dans une interaction.

Par ailleurs, les connaissances fournissent une base nécessaire pour effectuer l'autocorrection. En ce qui concerne cette dernière, je crois qu'elle mérite d'être encouragée parce que lors d'une auto-correction, les connaissances sont mobilisées et réemployées, et cela assure une expression correcte. Néanmoins, d'après moi, il ne faut pas que l'autocorrection soit systématisée, et il faut tenir compte du fait que la fluidité est également un des critères de la compétence orale en interaction.

La deuxième conclusion que j'aimerais relever est que la conscience stratégique est une qualité obligatoire pour être un « enseignant stratégique » (Cyr, 1998, chapitre 8).

D'une part, en classe, l'enseignant doit faire attention au moment de la planification et du déroulement d'une activité d'expression orale en interaction afin que cette dernière puisse bien motiver les élèves et qu'ils puissent y participer dans une ambiance détendue. De plus, il me semble qu'enseigner des stratégies concernant l'expression orale en interaction est nécessaire ou même obligatoire. L'on se rappelle que dans le volume complémentaire du CECRL, des descripteurs concernant les stratégies ont été ajoutés.

D'autre part, en dehors de la classe, je suppose que des dispositifs ou des activités pertinentes et stratégiques aideront les élèves à mieux apprendre. Ceci pour trois raisons: d'abord, ils n'ont presque pas d'opportunités de pratiquer le chinois dans une communication authentique. Ensuite, leur entraînement est peu efficace. De plus, il y a un manque de motivation pour s'entraîner. Quant à la modalité de dispositif ou d'activité, je pense que celle-ci n'est pas obligatoire en interaction, tant qu'elle peut permettre aux élèves d'assimiler des connaissances, ou de perfectionner la compréhension à l'oral, d'améliorer la prononciation, ou encore simplement de rester motivé. Chacun de ces effets provoqués par une modalité de dispositif ou d'activité adéquate peut les aider indirectement à faire des progrès à l'oral en interaction.

La troisième conclusion que je ferais est de faire attention à l'interlangue des élèves. L'apparition d'une interlangue durant l'apprentissage d'une langue étrangère est incontournable, et peut-être, elle ne dérange ni communication ni compréhension entre les élèves. Par contre, cette interlangue, influencée par le français, pourrait être la source de certaines erreurs. A cet effet, je fais ressortir que l'enseignant doit être vigilant au transfert du français et de corriger immédiatement l'interlangue inappropriée pour éviter de répéter constamment cette sorte d'erreurs.

La dernière conclusion que je souhaiterais ajouter est qu'il faut que l'enseignant reste tout le temps disponible pour les élèves, mais tout en privilégiant cependant l'autonomie des élèves. Il est très important d'étayer efficacement les élèves sans défavoriser leur autonomie. D'ailleurs, personnellement, j'adhère au fait que toutes les sortes d'entraides entre les élèves dans une activité d'expression orale en interaction devraient être encouragées car en faisant l'activité, l'apprentissage est favorisé, notamment par les aides mutuelles fournies par les élèves eux-mêmes.

En un mot, à la lumière de cette recherche, j'ai synthétisé les quatre points principaux concernant l'amélioration de la compétence d'expression orale en interaction, qui sont la maîtrise des connaissances, l'utilisation des stratégies, la vigilance à l'interlangue et l'efficacité de l'étayage.

Bibliographie

- Arnold, J. (2006). Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, n° 144(4), 407-425.
- Bange, P. (2005). *L'apprentissage d'une langue étrangère : Cognition et interaction*. l'Harmattan.
- Bellassen J. (s. d.). *Le chinois, langue émergente Etat de l'enseignement du chinois en 2015-2016*. Consulté 6 décembre 2020, à l'adresse <https://fcae.fr/pdf/Etat-du-chinois-DEC2015.pdf>
- Bellassen, J., & Zhang, F. 白, 乐桑., & 张, 放. (2005). 法国汉语教学的历史沿革与现状. *国际汉语教学动态与研究*, 01, 42-45.
- Bellassen, J., & Zhao, H. 白, 乐桑., & 赵, 惠淳. (2002). 法国汉语口语教学观感. *世界汉语教学*, 01, 87-92+116. <https://doi.org/10.13724/j.cnki.ctiw.2002.01.009>
- Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Clé international, CLE INTERNATIONAL.
- Etienne, D. (2011). *Enseigner les langues étrangères : Quels sont nos objectifs et nos priorités ?* De Bœck.
- Faerch, C., & Kasper, G. (1986). The Role of Comprehension in Second-language Learning. *Applied Linguistics*, 7(3), 257-274. <https://doi.org/10.1093/applin/7.3.257>
- Fayol, M. (2002). *Production du langage*. Hermès Science publications.
- Gaonac'h, D. (1991). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Hatier Didier CREDIF.
- Gatbonton, E., & Segalowitz, N. (2005). Rethinking Communicative Language Teaching : A Focus on Access to Fluency. *Canadian Modern Language Review*, 61(3), 325-353.
- Hilton, H. E. (2008). Connaissances, procédures et productions orales en L2. *Acquisition et Interaction En Langue Etrangère*, 27, 63-91.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132. <https://doi.org/10.2307/327317>
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press Inc. http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf
- Lancereau-Forster, N. (2015). La réussite en LANSAD à l'IUT et la volonté de communiquer de l'apprenant. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliu*, Vol. XXXIV N° 2, Pagination en cours. <https://doi.org/10.4000/apliut.5205>
- Le Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. (s. d.). Consulté 9 décembre 2020, à l'adresse <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Le Cadre européen commun de référence pour les langues : Volume complémentaire avec de nouveaux*

- descripteurs* (s. d.). Consulté 24 avril 2021, à l'adresse
<https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>
- Lightbown, P. M., & Spada, N. M. (2006). *How languages are learned [Texte imprimé]* (3rd edition.). University Press.
- Lü, B. 吕, 必松. (1996). 对外汉语教学概论(讲义) (续十六) 第七章言语交际技能训练. *世界汉语教学*, 04, 76-80. <https://doi.org/10.13724/j.cnki.ctiw.1996.04.009>
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). The Subtle Effects of Language Anxiety on Cognitive Processing in the Second Language. *Language Learning*, 44(2), 283-305.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01103.x>
- Marquilló Larruy, M. (2002a). *L'interprétation de l'erreur [Texte imprimé]*. Clé International.
- Martinez, P. (2017). *La didactique des langues étrangères* (8e édition mise à jour.). Presses universitaires de France / Humensis.
- Matthey, M. (2003). *Apprentissage d'une langue et interaction verbale [Texte imprimé] : Sollicitation, transmission et construction de connaissances linguistiques en situation exolingue* (2e édition revue et complétée.). PLang.
- Matthey, M., & Véronique, D. (2004). Trois approches de l'acquisition des langues étrangères : Enjeux et perspectives. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 21, 203-223.
<https://doi.org/10.4000/aile.4549>
- Piske, T., MacKay, I. R. A., & Flege, J. E. (2001). Factors affecting degree of foreign accent in an L2 : A review. *Journal of Phonetics*, 29(2), 191-215. <https://doi.org/10.1006/jpho.2001.0134>
- Porquier, R., & Py, B. (2004). *Apprentissage d'une langue étrangère [Texte imprimé] : Contextes et discours*. Didier.
- Rivenc, P. (2003). *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde : 3. La méthodologie. 1. éd.* De Boeck Univ.
- Rossiter, M. J., Derwing, T. M., Manimtim, L. G., & Thomson, R. I. (2010). Oral Fluency : The Neglected Component in the Communicative Language Classroom. *The Canadian Modern Language Review*, 66(4), 583-606. <https://doi.org/10.3138/cmlr.66.4.583>
- Selinker, L. (1972). *Interlanguage* [Fichier PDF]. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(1-4), 209-232.
<https://doi-org.ezpupv.biu-montpellier.fr/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>
- Tagliante, C. (2006). *La classe de langue* (Nouvelle édition.). Clé international.
- Wu, Y. 吴, 勇毅. (2008). 意大利学生汉语口语学习策略使用的个案研究. *世界汉语教学*, 04, 88-100+4. <https://doi.org/10.13724/j.cnki.ctiw.2008.04.008>

ANNEXES

Annexe 1

Tableau synthétique de l'évaluation diagnostique

Binôme	Durée	Questions interrogées concernant	Type d'erreurs	Auto correction	Nombre d'hésitations
1 Clara+Adèle	39"	nom / prénom / âge / loisirs lieu de résidence / langues parlées	syntaxique phonétique grammaticale	Non	4
2 Mathieu +Anely	2'21"	nom / prénom / âge / nationalité / loisirs / lieu de résidence famille	lexicale syntaxique phonétique grammaticale	Non	18
3 Sarah+Célia	1'10"	nom / prénom / âge / loisirs langues parlées	syntaxique phonétique grammaticale	Non	10
4 Doan+Marine	1'00	nom / prénom / âge / nationalité loisirs / lieu de résidence langues parlées	lexicale syntaxique phonétique grammaticale	Non	4
5 Lou+Léan	39"	nom / âge / nationalité / loisirs / lieu de résidence / langues parlées	phonétique grammaticale	Non	4
6 Sana+Chaima	2'27"	nom / prénom / âge / nationalité / loisirs / lieu de résidence langues parlées	lexicale syntaxique phonétique grammaticale	Oui	23
7 Charlotte+Nathan	1'14"	nom / prénom / âge / nationalité / lieu de résidence / langues parlées	lexicale syntaxique phonétique grammaticale	Oui	14
8 Kaluwana+Shérine	2'46"	nom / prénom / âge / nationalité / loisirs / lieu de résidence / famille / langues parlées	lexicale syntaxique phonétique grammaticale	Oui	32
9 Louis+Ewan	1'03"	nom / prénom / âge / nationalité / loisirs / langues parlées	lexicale phonétique grammaticale	Oui	12
10 Oriane+Noé	29"	nom / prénom / âge / nationalité	phonétique grammaticale	Non	1

Annexe 2

Tableau synthétique de la tâche finale

Binôme	Durée	Questions posées concernant	Type d'erreurs	Auto correction	Nombre d'hésitations
1 Adèle + Doan	50"	loisirs / disponibilité proposition d'une activité à faire ensemble	lexicale syntaxique phonétique grammaticale	Oui	9
2 Anely+Sarah	2'16"	loisirs / disponibilité quoi faire à telle heure proposition d'une activité à faire ensemble	lexicale syntaxique phonétique grammaticale	Oui	20
3 Célia + Marine	2'39"	état actuel / quoi faire à tel moment proposition d'une activité à faire ensemble	lexicale syntaxique phonétique	Oui	31
4 Clara+professeur	2'01"	prénom / nom / heure / loisirs quoi faire à telle heure / disponibilité quel moment pour faire telle activité proposition d'une activité à faire ensemble	phonétique syntaxique	Oui	11
5 Mathieu+Léan	1'16"	loisirs / disponibilité quel moment pour faire telle activité proposition d'une activité à faire ensemble	lexicale syntaxique phonétique grammaticale	Non	11
6 Lou+Sana	1'54"	loisirs / quoi faire à tel moment proposition d'une activité à faire ensemble	syntaxique phonétique grammaticale	Oui	18
7 Charlotte+Nathan	1'19"	loisirs / disponibilité proposition d'une activité à faire ensemble	lexicale syntaxique phonétique grammaticale	Non	14
8 Shérine+Kaluwana	1'30"	disponibilité proposition d'une activité à faire ensemble	lexicale syntaxique phonétique grammaticale	Oui	22
9 Louis+Ewan	3'01"	prénom / loisirs / disponibilité quoi faire à tel moment proposition d'une activité à faire ensemble	lexicale syntaxique phonétique grammaticale	Oui	33
10 Orianne+Noé	1'09"	loisirs / heure quoi faire à telle heure/ tel jour proposition d'une activité à faire ensemble	lexicale syntaxique phonétique grammaticale	Oui	6

Annexe 3

Tableau synthétique de l'activité de l'« assistant du professeur »

élève	Durée		Nombre de questions posées		Nombre de questions répondues		Nombre d'élèves intervenant	Utilisation du support	
	totale dans une séance	individuelle	sans aide	avec aide	sans aide	avec aide		liste de questions	images
Marine	8'39" S - 1 déc.	8'39"	1	6	3	4	12	Oui	/
Doan	17'19" S - 7 déc.	5'45"	0	3	1	2	5	Oui	/
Charlotte		5'29"	1	3	3	1	9	Oui	/
Nahtan		6'05"	0	3	0	3	9	Oui	/
Sarah	9'29" S - 8 déc.	6'18"	4	1	4	1	9	/	Oui
Sana		3'11"	1	2	2	1	5	/	Oui
Methieu	10'15" S - 14 déc.	6'01"	2	1	0	3	10	/	Oui
Louis		4'14"	0	2	0	2	6	/	Oui
Lou	14'19" S - 15 déc.	6'09"	3	1	1	3	8	/	Oui
Célia		8'10"	4	2	2	4	9	/	Oui
Anely	13'35" S - 11 jan.	7'22"	2	2	1	3	6	/	Oui
Shérine		3'18"	2	1	3	0	4	/	Oui
Léan		2'55"	1	1	1	1	5	/	Oui
Noé	13'47" S - 18 jan.	8'46"	0	4	1	3	6	/	/
Orianne		5'01"	5	2	6	1	6	/	/
Ewan	12'01" S - 19 jan.	6'35"	2	4	5	1	8	/	/
Clara		5'26"	8	1	6	3	7	/	/
Kaluwana	4'46" S - 2 fév.	4'46"	2	3	4	1	8	/	/

Annexe 4

Transcriptions des productions des élèves

Annexe 4a

CODE et légende du code

Les enregistrements sont transcrits en caractères chinois. Les codes utilisés dans la transcription ont pour but d'illustrer les circonstances dans lesquelles les productions des élèves ont été enregistrées ainsi que d'expliquer le type d'erreurs présentes dans leurs productions.

Concernant les erreurs phonétiques, celles-ci sont détaillées en pinyin, mais lorsqu'il y a une erreur phonétique dont les phonèmes ne peuvent pas être transcrits en pinyin, la transcription sera faite en français suivant l'astérisque.

CODE	[euh]	[:]	[x1/2/3...]	[auto]
Légende de code	Hésitation entre deux énoncés	Hésitation au sein d'un mot.	Répétition selon le nombre d'occurrence	Autocorrection
CODE	[]	#	##	<i>en italique</i>
Légende de code	Toutes les autres remarques sont mises entre les crochets	Silence court	Silence long	Énoncé en français
CODE	I§	F§	T§	P§
Légende de code	Erreur de l'initial	Erreur de la finale	Erreur de ton	Prononciation erronée
CODE	G§	L§	0	
Légende de code	Erreur grammaticale	Erreur de lexique	Mot manquant 0 suivi de la catégorie grammaticale - 0verbe, 0sujet, 0particule modale, etc.	
CODE	()	*		+
Légende de code	Les erreurs sont indiquées entre les parenthèses	Lorsqu'il y a une erreur phonétique dont les phonèmes ne peuvent pas être transcrits en pinyin, la transcription sera faite en français suivant l'astérisque.		Accumulation de plusieurs erreurs dans l'énonciation d'une seule syllabe

Annexe 4b

Transcriptions des productions des élèves - 1

Binôme 7 - Evaluation diagnostique
Longeur : 1'14"
Charlotte : 你叫什么？
Nathan : 我叫 <i>Nathan</i> 。你呢？
Charlotte : 我叫 <i>Charlotte</i> 。你姓什么？
Nathan : 我姓 <i>Rabine</i> ，你呢？
Charlotte : 我姓 <i>Poudevigne</i> 。你多(du - F§)大？
Nathan : 我[x2]多(du - F§) (G§) [euh]十(she - F§)五(wo - F§)岁[auto]。#你呢？
Charlotte : 我十[:]四(zī - I§+T§)岁。
Nathan : [euh]哪里(nī - P§) (G§)住(zuō - P§)在？
Charlotte : [euh]我住(zuō - P§)在 <i>Gajan</i> ，你呢？
Nathan : 我住(zuō - P§)在 <i>Nîmes</i> 。
Charlotte : 你是(shen - F§)哪国人？
Nathan : [euh]我(0verbe)法国人#我是(si - I§)法国人[auto]，# [euh]你呢？
Charlotte : 我也#是(cī - I§+T§)法国人，[euh]我#
Nathan : [euh]我说法[x2]语[euh]英语、西班牙语[euh]， <i>voilà</i> ，你呢？
Charlotte : 我[euh]说(xué - P§)，我说[auto]法[:]语、#英语、西班牙(*nya - P§)语和(hē - T§)日(shān-P§)语。

Annexe 4c
Transcriptions des productions des élèves - 2

Binôme 4 - Tâche finale

Longeur : 2'01

Clara : 你好(háo - T§)! 你叫什么?

Professeur : 我叫周玲

Clara : [euh]你姓什么?

Professeur : 我姓周, 你呢?

Clara : 我姓 *Pandinie*. [euh]你喜欢做什么?

Professeur : [euh]我喜欢看电影。你喜欢看电影吗?

Clara : [euh]我也喜欢看电影(yíng - T§)。[euh] #你(nī - T§)[x2]星期三[euh] #
下午(wū - T§)[euh]五点一刻, 干(gān - T§)什么?

Professeur : 星期三下午五点, [euh]我回家。

Clara : # [euh]你[x2]星期六(liú - T§)[euh]四点一[euh]四点(diān - T§)半[auto]干什么?

Professeur : 我星期六四点半, 买东西。你喜欢买东西吗?

Clara : 我也(yé - T§)喜欢买东西。

Professeur : 我们一起买东西, 好不好?

Clara : 好。

Professeur : 恩, 好。[euh]你喜欢干什么?

Clara : 我喜欢打网球。

Professeur : 你什么时候打网球?

Clara : [euh]我(wó - T§)[x2]星期三下午两(liáng - T§)[:]点(diān - T§)[:半[euh]打网球。

Professeur : 我也喜欢打网球。

Clara : [euh]#我们一起[euh]打网球, [euh]我们一起星期三[x2] [euh]两点半(G§) [euh]打网球?

Professeur : 我们一起打网球, 好! 你星期三下午几点打网球?

Clara : [euh]# [euh]我# [euh] ##

Professeur : 你星期三下午几[:点[:打网球?

Clara : 我星期三下午两点(diān - T§)半打网球。

Professeur : 好的。那星期三见。

Clara : [euh], 星期三见。

Annexe 4d
Transcriptions des productions des élèves - 3

Binôme 7 - Tâche finale
Longeur : 1'19"
<p>Charlotte : 你好!</p> <p>Nathan : 你好!</p> <p>Charlotte : 你喜欢画(huǎ - T§)画(huá - T§) (0particule modale 吗)?</p> <p>Nathan : 我不喜欢画画。</p> <p>Charlotte : 你喜欢听音乐(yué - T§) (0particule modale 吗)?</p> <p>Nathan : 我喜欢听音乐(yué - T§)。</p> <p>Charlotte : (0sujet)听音乐 # 一起(G§) (0expression interrogation)?</p> <p>Nathan : 好。</p> <p>Charlotte : 你[euh]星期[:]天(dian - I§) # [euh]上午十[:]点[:]半[:], 听音乐?</p> <p>Nathan : 好。[euh]你喜欢看书(0particule modale 吗)?</p> <p>Charlotte : 我喜欢看书。</p> <p>Nathan : (0sujet)看书一起(G§) (0expression interrogation)?</p> <p>Charlotte : #好。</p> <p>Nathan : [euh]你星期三看书。</p> <p>Charlotte : ##不好(hāo - T§)。</p> <p>Nathan : [euh]</p> <p>Charlotte : [euh]你(nī - T§)星期天, 你星期六##</p> <p>Nathan : 上网 [Chuchotement]</p> <p>Charlotte : 晚上(*changue - P§)十[:](xi- I§) ##</p> <p>Nathan : 十点一刻 [Chuchotement]</p> <p>Charlotte : 十(xi- I§)点[:]一刻(ké - T§)</p> <p>Nathan : [euh]好。</p> <p>Charlotte : [euh] <i>Comment on dit aurevoir?</i></p> <p>Nathan : 再见。</p> <p>Charlotte : 再见。</p> <p>Nathan : 再见。</p>

Annexe 4e
Transcriptions des productions des élèves - 4

Binôme 9 - Tâche finale

Longueur: 3'01"

Louis : 你好!

Ewan : 你好! 你叫什么?

Louis : [euh]我叫 *Louis*。你呢?

Ewan : 我叫 *Ewan*。

Louis : [euh]你[euh]星期三(sen - F§)下午[euh]有(wǔ- P§)时间(yan - I§)吗?

Ewan : 我星期三下午#有时间(yan - I§)吗? (G§)

Louis : *Qu'est-ce que je fais?* [Chuchotement]

Ewan : #你#星期三下(shēn - P§)午#干什么?

Louis : [euh]我星期三[euh]下午两点[euh]打(tā - I§+T§)篮球。
[euh]我们一起(G§) [euh]星期三下午打篮球, [euh]好不好?

Ewan : 好(hào - T§)。
你#星期(xi - I§)[x2]六, 星期六#下[x3] (jian - P§)午[euh] #有时间(yan - I§)吗?

Louis : [euh]我不(pu - I§) (G§)(0verbe)时间。[euh]我(euh)星期六下午没有[auto]时间(yan - I§)。
我[euh]星期六[euh]下午[euh]两(lang - F§)点买东(dóng - T§)西。
[euh]##可是, [euh]我[euh]星期天[euh]下午[euh]有[euh] # [euh] # 时间(yan - I§)。你呢?

Ewan : 我#[x3]星期天下午#有时间(yan - I§)吗? (G§) ##

Louis : *Tu dis ce que tu fais. Tu joues au foot.* [Chuchotement]

Ewan : Ah, 我[x2]星期[x2]天下(xian - F§)午[euh] ##

Louis : 踢足球。[Chuchotement]

Ewan : 踢足球。

Louis : *Qu'est-ce que j'aime?* [Chuchotement]

Ewan : 你[x2] ##喜欢踢足球 (0particule modale 吗)?

Louis : [euh]我[euh]喜欢踢足球。

Ewan : 我们##我们起(L§)

Louis : 一起 [Chuchotement]

Ewan : 我们一起踢足球#

Louis : 好不好? [Chuchotement]

Ewan : 好不好?

Louis : 好。[euh]再见。

Ewan : 再见。

Annexe 4f
Transcriptions des productions des élèves - 5

L'activité de l'« assistant du professeur » en classe le 18 janvier 2021

Longeur : 1'22

Orianne : *Comment on dit weekend ?*

Professeur : *Comment on dit weekend ?*

Elève : *Weekend*

Professeur : *Weekend, il y a deux jours. Weekend 有两天。C'est quel jour?*

Orianne : 你(nī - T§)[euh]##六(liú - T§)##期##(L§)

Professeur : *A l'inverse.*

Orianne : 期六(liú - T§) (L§)

Professeur : 星[:]期六。

Orianne : 星期六(liú - T§), 你星期六(liú - T§) [euh]千(kàn - I§)什么?

Professeur : 千[:]什么, 千。

Orianne : 干什么, *Nahtan?*

Nahtan : 我[euh]星期六[euh]玩电脑(náo)。

Professeur : *Continuez, posez une questions : à quelle heure.*

Orianne : 你[euh]几点(diǎn - T§) [euh] ##

Professeur : 几点

Orianne : *Comment on dit repetez? J'ai pas entendu.*

Professeur : 啊, 再说一遍。

Orianne : 再说一遍。

Nahtan : 我(*wall) [euh]##玩电脑(náo - T§)。

Orianne : [euh]你(ní-T§)[euh]几[euh]点(Overbe)电(diǎn - T§)脑(náo - T§)?

Professeur : 玩[:]电脑。

Orianne : 玩电(diǎn - T§)脑(náo - T§)?

Nahtan : [euh]我[euh]我(*wall) [euh]下午[euh]四点半[euh]玩电脑(náo - T§)。

Professeur : 对不对?

Orianne : 对。

Annexe 4g
Transcriptions des productions des élèves - 6

L'activité de l'« assistant du professeur » en classe le 2 février 2021

Longeur : 4'46"

Professeur: *Posez, il faut poser des questions aux [euh] aux camarades?*

Kaluwana: [euh] d'accord ## [euh] ##

Professeur: *Qu'est ce que tu aimes faire? Qu'est ce que tu fais le samedi?
Qu'est ce que tu fais le dimanche après-midi? , etc.*

Kaluwana: [euh] ##

Professeur: *Qu'est ce que c'es? 谁可以帮她? Qu'est ce que tu*

Kaluwana: *Qu'est ce que j'aime faire? Qu'est ce que tu aimes faire? Je les oublie.*

Professeur: *Aimer, aimer 怎么说?*

Kaluwana: *Comment?*

Professeur: *Aimer. comment on dit aimer?*

Kaluwana: [euh]喜欢。

Professeur: *喜欢, 很好。 Faire, quoi faire, faire, faire quelque chose, faire*

Kaluwana: ##

Professeur: *Faire, 谁可以帮她? Faire, faire quelque chose. Shérine*

Shérine : *你喜欢干什么?*

Professeur: *诶, 很好。再说一遍[adresser à Kaluwana]*

Kaluwana: [euh]你喜欢干(kèn - F§)什么 Anely?

Anely : [euh]我喜欢听音乐(yué - T§)。

Professeur: *Ok. Quel moment? Quand?*

Kaluwana: [euh]几(qǐ- I§)点?

Professeur: *La phrase.*

Kaluwana: [euh]你几(qǐ- I§)点干[:]干什么?

Professeur: *你几点[:]*

Kaluwana: *听音乐(yué - T§)?*

Professeur: *诶, 你几点听音乐? [pour confirmer]*

Anely : *我上午听, non, [auto]上午[euh]九点(diān- T§)听音乐。*

Professeur: *对不对?*

Kaluwana: *对。*

Professeur: *很好。 Une autre question.*

Kaluwana: [euh]你喜欢[:]干(kèn - F§)什么 Louis?

Louis : [euh]我喜欢[euh]也[euh] [auto]我也喜欢听音(L§)。

Kaluwana: *听音[euh], [auto](0subject)几点听音乐?*

Professeur: *Posez une autre question.*

Kaluwana: *Ah, oui.[euh]*

Professeur: *Quel moment, par exemple.*

Kaluwana : [rire]

Professeur: *Comment on demande ah [euh] moment? Pour demaner#le moment.*

Elève 1 : 几点。

Professeur: 几点?几点 c'est pour demander ?

Elève 2 : L'heure.

Professeur: 很好, *c'est pour demander l'heure. Alors, moment, quel moment, comme on dit moment, 谁知道, 谁知道? Personne, 没有人吗? Quel momment 谁? Sarah?*

Sarah : *Non.*

Professeur: *Quel momment? [x2] ## Non, personne. Doan?*

Doan : *Non.*

Professeur: *Non.*

Elève 3 : [euh]时(xī)候, 时候[auto]

Professeur: 诶, 时候。

Kaluwana : 时候#你时候#听音乐?

Professeur: 什[:]么[:]时候。

Kaluwana : 你什么时#

Professeur: 什[:]么[:]时[:]候[:].

Kaluwana : 什么时候。

Professeur: *A quel moment, pour mettre en interrogation.*

Kaluwana : 什么时候听音乐(yué- T§).

Louis : [euh]我(*wall)听音乐[euh]我(*wall)[euh] ## 夜里听音乐。

Kaluwana : 对(tuī - I§+T§)。很好。

Professeur: *Demande à quelle heure.*

Kaluwana : 几点

Professeur: 很好, *la phrase compelète.*

Kaluwana : ## *c'était* 听音#听音乐, *non?*

Professeur: *La phrase compelète. Qui? C'est tu. Tu, à quelle heure, écouter la musique.*

Kaluwana : [euh] Ah [euh] ## *c'est* 你[:] (nī - T§).

Professeur: 你, 很好, *continuez.*

Kaluwana : [souple] 你(nī - T§)几(qī - T§)[:].点[:]听音乐?

Louis : [euh]我[euh]夜里[euh]#[euh]七点半听音乐。

Kaluwana : 对(tuī - I§+T§)。

Professeur: 对不对?

Kaluwana : 对。

Professeur: 对不对? *Louis a dit: 我夜里七[:]点[:]半[:]听音乐, 七点半是不是夜里? 我夜里七点半, 对不对?*

Louis : 晚上 [auto]。

Professeur: 对不对?

Kaluwana : [euh]对。

Professeur: 对。 *C'est* 晚上, 夜里 *c'est après* [euh], *après 11h, c'est* 夜里。很好, 谢谢 Kaluwana。

Annexe 5

Résumé du questionnaire numéro 1

18/02/2021

我学汉语 - I

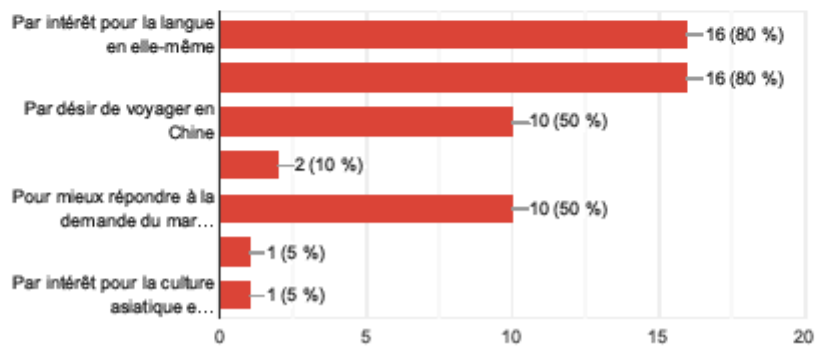
我学汉语 - I

20 réponses

[Publier les données analytiques](#)

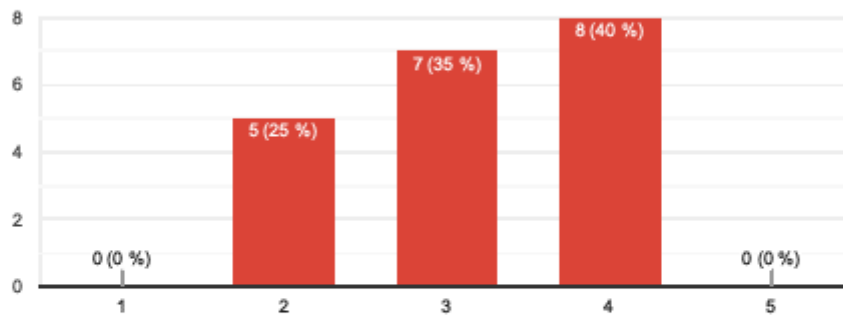
Pour quelles raisons avez-vous choisi d'apprendre le chinois ?

20 réponses



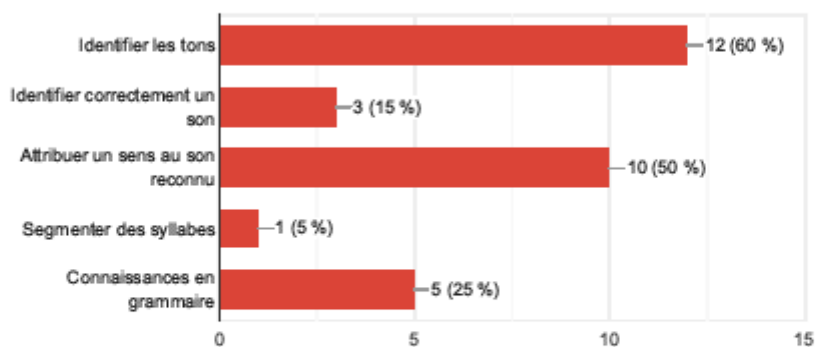
Comment êtes-vous en classe ?

20 réponses



Quelles sont vos difficultés de compréhension orale en chinois ?

20 réponses



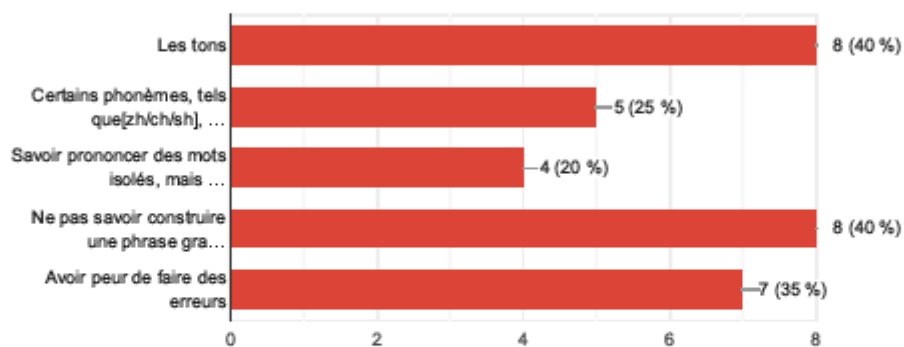
Lors de l'écoute, il vous arrive d'entendre un son et vous cherchez dans votre tête

20 réponses



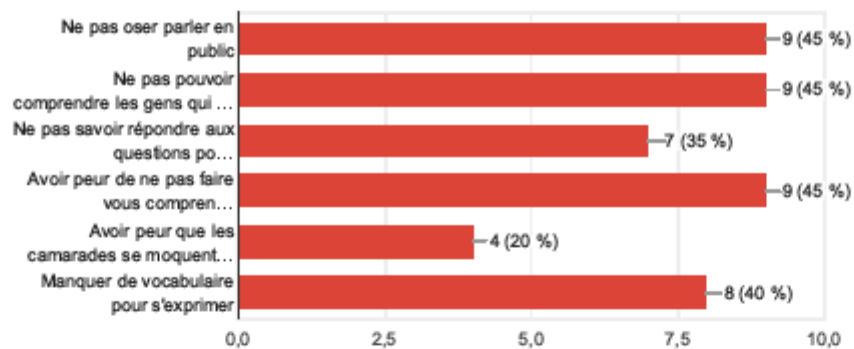
Quelles sont vos difficultés à l'oral en chinois ?

20 réponses

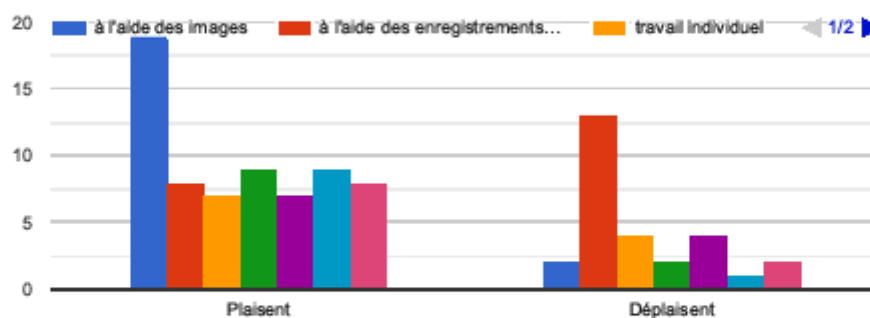


Quelles sont vos difficultés à l'oral en chinois lors d'une interaction?

20 réponses

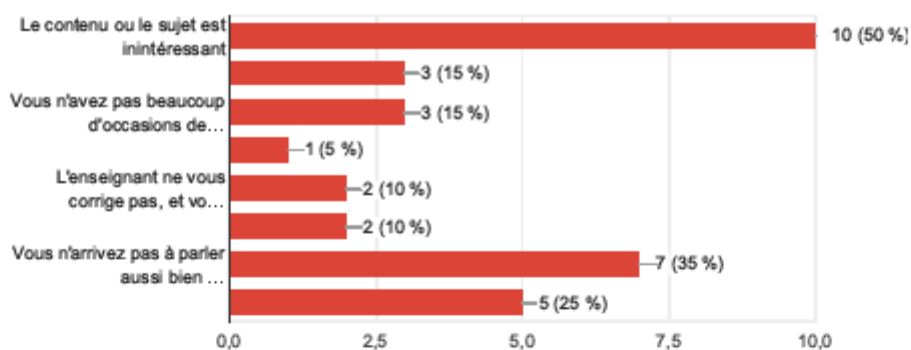


Choisissez les types d'activités orales en classe qui vous plaisent et celles qui vous déplaisent.



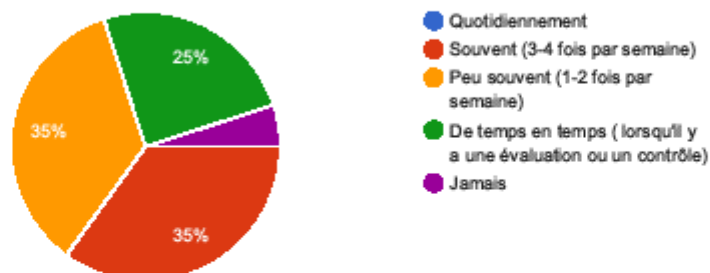
Si parfois vous trouvez un cours peu motivant à l'oral, c'est parce que

20 réponses



Vous entraînez-vous au chinois oral en dehors de la classe ?

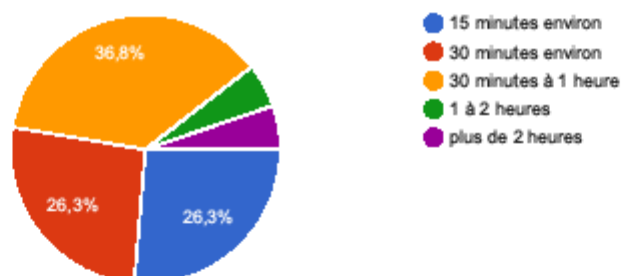
20 réponses



Durée et méthode d'entraînement

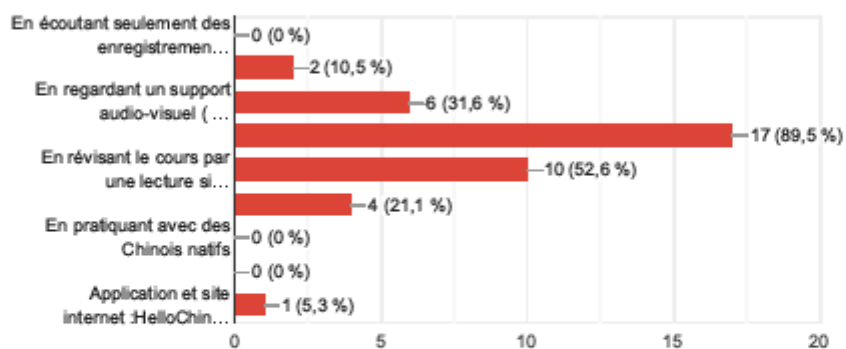
Combien de temps consacrez-vous au chinois oral en dehors de la classe ?

19 réponses



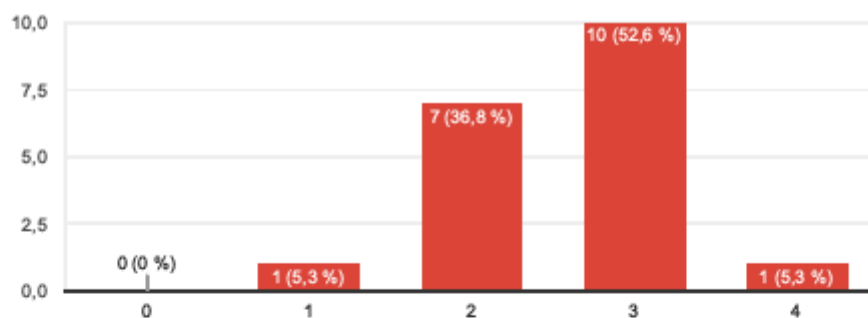
Comment vous entraînez-vous au chinois oral ?

19 réponses



Comment évaluez-vous l'efficacité de votre entraînement à l'oral en dehors de la classe?

19 réponses

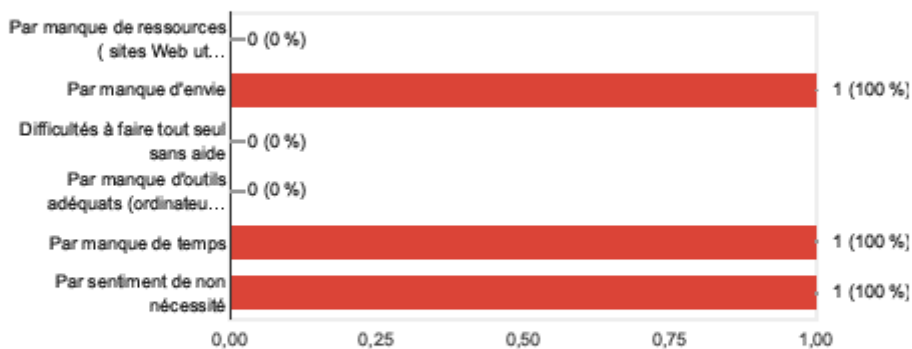


Vous ne vous entraînez pas au chinois oral en dehors de la classe



Pourquoi vous ne vous entraînez jamais au chinois oral en dehors de la classe?

Une réponse



Ce contenu n'est ni rédigé, ni cautionné par Google. [Signaler un cas d'utilisation abusive](#) - [Conditions d'utilisation](#) - [Règles de confidentialité](#)

Google Forms



Annexe 6 Résumé du questionnaire numéro 2

05/05/2021

我学汉语 - II

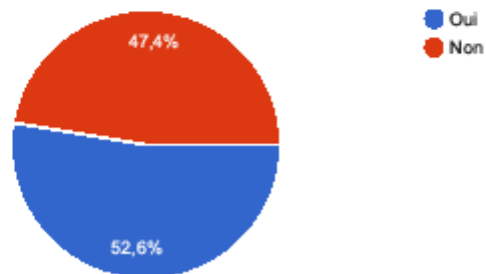
我学汉语 - II

19 réponses

[Publier les données analytiques](#)

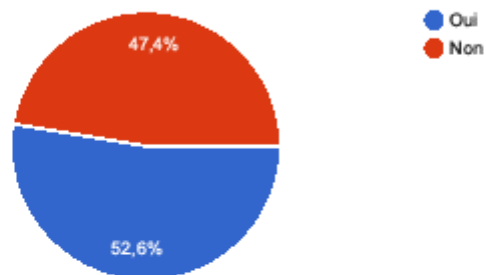
Avez-vous aimé l'activité de l'assistant(e) du professeur au début de chaque cours?

19 réponses



Voulez-vous continuer cette activité en classe ?

19 réponses

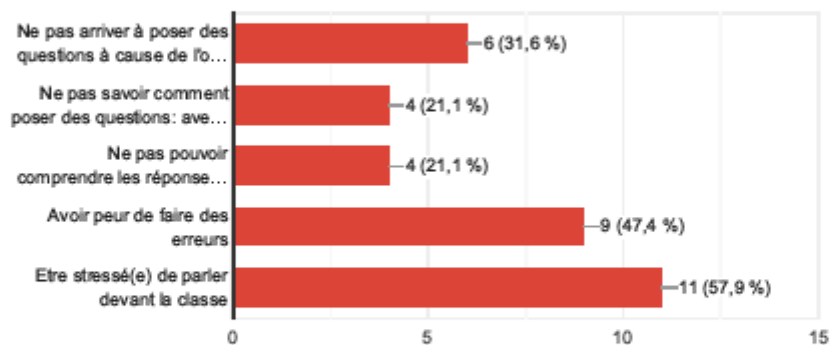


https://docs.google.com/forms/d/1hzCUq76kM4pdlcGKMjCTesgy_RYUQ9NYJWp5WzCf48g/viewanalytics

1/7

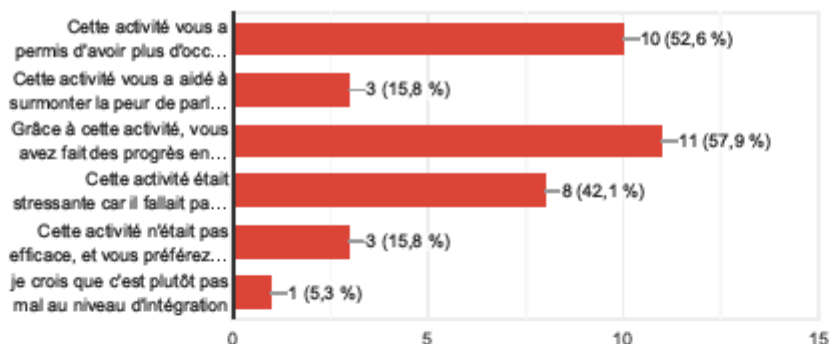
Quelles ont été vos difficultés durant cette activité lorsque vous étiez devant la classe ?

19 réponses



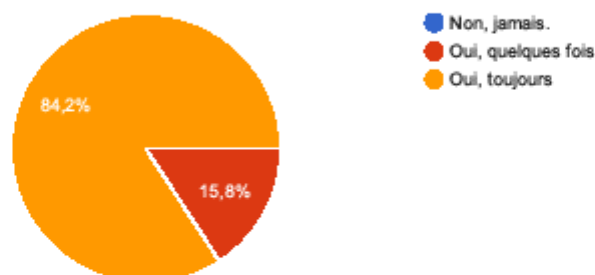
Que pensez-vous de cette activité?

19 réponses



Avez-vous fait l'entraînement qu'il vous était demandé(e) de faire

19 réponses



Vous n'avez pas fait l'entraînement qu'il vous était demandé(e) de faire.

Pourquoi ne l'avez-vous pas fait?

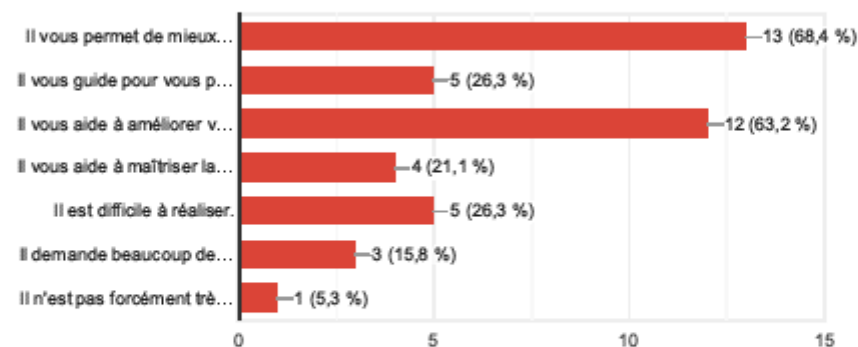
0 réponse

Il n'y a actuellement aucune réponse à cette question.

Vous avez fait l'entraînement qu'il vous était demandé(e) de faire.

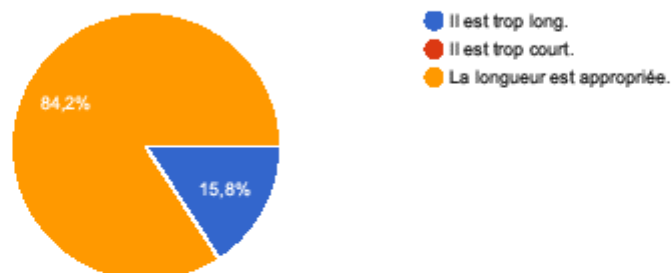
Que pensez-vous de cet entraînement en dehors de la classe?

19 réponses



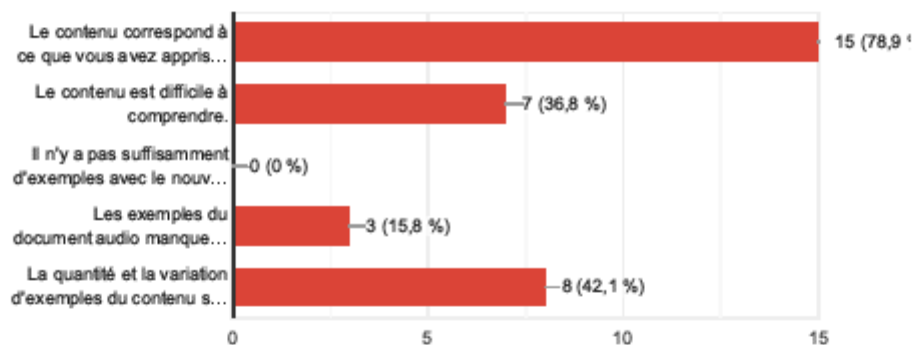
Que pensez-vous de la longueur du document audio sur ENT ?

19 réponses



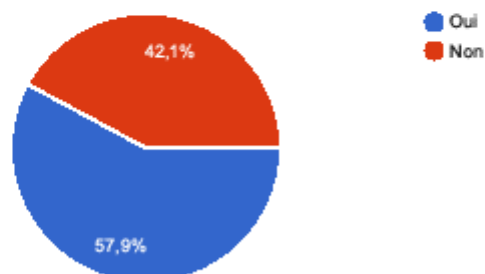
Que pensez-vous du contenu du document audio sur ENT?

19 réponses



Voulez-vous continuer à recevoir le document audio sur ENT pour vous entraîner en dehors de la classe?

19 réponses



Comment avez-vous fait l'entraînement en dehors de la classe? (fréquence, méthode, durée)

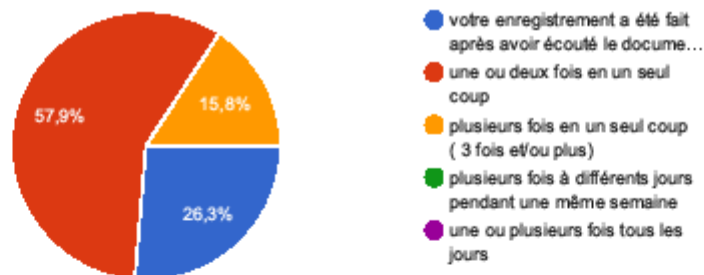
Combien de fois avez-vous écouté le document audio sur ENT avant d'effectuer votre propre enregistrement?

19 réponses



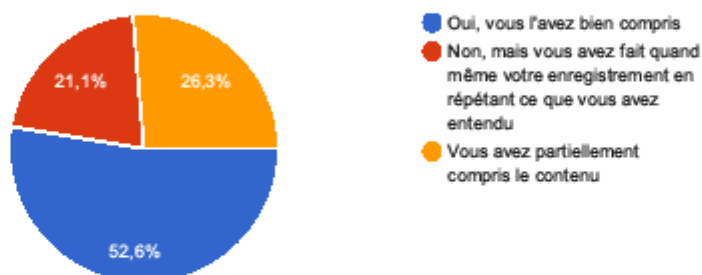
Combien de fois avez-vous fait la pratique orale avant d'effectuer votre propre enregistrement ?

19 réponses



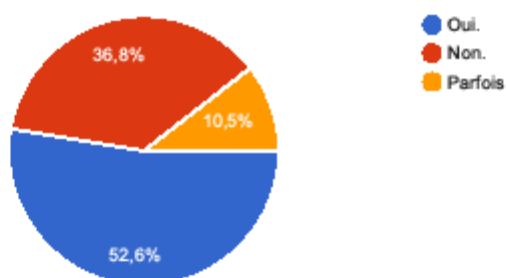
Avez-vous bien compris le contenu du document audio avant de faire votre propre enregistrement?

19 réponses



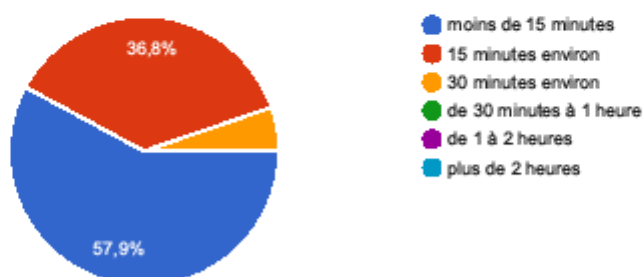
Avez-vous réécouté votre propre enregistrement une fois qu'il a été fait ?

19 réponses



Combien de temps vous êtes-vous entraîné(e) avant d'effectuer votre propre enregistrement ?

19 réponses



05/05/2021

数学汉语 - II

Ce contenu n'est ni rédigé, ni cautionné par Google. [Signaler un cas d'utilisation abusive](#) - [Conditions d'utilisation](#) - [Règles de confidentialité](#)

Google Forms



https://docs.google.com/forms/d/1hzCUq76kM4pctcGKMjCTesgy_RYUQ9NYJWp5WzCf48g/viewanalytics

7/7