

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

ESSAI PRÉSENTÉ À
L' UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

JIANYING YAO

FAVORISER LA COMPRÉHENSION ÉCRITE EN FRANÇAIS LANGUE
ÉTRANGÈRE (FLÉ) CHEZ LES APPRENANTS ADULTES CHINOIS :
PROPOSITION D'ACTIVITÉS DIDACTIQUES CIBLANT LE TRAITEMENT
SYNTAXIQUE

Mars 2023

TABLE DES MATIERES

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	iii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I.....	2
PROBLÉMATIQUE.....	2
1.1. L'enseignement du français dans le contexte éducatif chinois.....	3
1.2. Les différences entre la langue chinoise et la langue française	8
1.3. Les difficultés rencontrées par les apprenants adultes chinois dans la compréhension écrite du français.....	9
1.3.1. Le traitement lexical.....	10
1.3.2. Le traitement syntaxique	12
1.3.2.1. La structure syntaxique en mandarin et en français	12
1.3.2.2. Les phrases relatives	15
1.4. Question et objectifs de recherche	16
1.5. Pertinence et retombées	17
CHAPITRE II	18
CADRE CONCEPTUEL ET REVUE DES ÉCRITS.....	18
2.1. Les processus cognitifs en situation d'apprentissage d'une Langue additionnelle (LA).....	18
2.1.1. Le transfert entre les langues.....	19
2.1.2. L'hypothèse de l'interdépendance	20
2.1.3. Les habiletés métasyntaxiques	22
2.2. Les approches et méthodes d'enseignement d'une LÉ.....	23
CHAPITRE III	25
LA MÉTHODOLOGIE	25
3.1 Public visé	25
3.2 élaboration d'une séquence d'enseignement visant le traitement syntaxique en FLÉ.....	26
3.2.1 Durée de la séquence	26
3.2.2 Choix de l'approche d'enseignement	26
3.2.3 Planification d'une séquence d'enseignement.....	27
CONCLUSION	51

RÉFÉRENCES.....	54
APPENDICE 1.....	62
LES LANGUES CHINOISES	62
APPENDICE 2 : MATÉRIEL DIDACTIQUE.....	63

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

FLÉ	Français langue étrangère
LA	Langue additionnelle
LÉ	Langue étrangère
LÉ1	Première langue étrangère
LÉ2	Deuxième langue étrangère
L1	Langue première
L2	Langue seconde
TEF	Test d'évaluation du français
TCF	Test de Connaissance du Français
CECRL	Cadre européen commun de référence pour les langues

INTRODUCTION

L'enseignement du français langue étrangère (FLÉ) en Chine a commencé en 1850 et, depuis plus d'un siècle, il a connu un grand développement grâce à un nombre croissant d'expériences de recherche et de pratique. Bien que l'enseignement du FLÉ soit ancré dans l'histoire de l'éducation en Chine, il présente un certain nombre de problèmes. À titre d'exemple, ma propre expérience de l'enseignement du FLÉ m'a permis de constater les problèmes suivants : l'insuffisance du contenu pédagogique, la non-correspondance de celui-ci avec le niveau des élèves et leurs besoins et le manque de moyens didactiques (manuels d'enseignement, stratégies didactiques, savoirs et savoir-faire en didactique des langues étrangères). Ces problèmes, parmi d'autres, m'ont motivée à réfléchir à des activités didactiques qui seraient appropriées pour des apprenants adultes chinois. Plus précisément, ma réflexion porte sur le processus d'apprentissage de la syntaxe en français. Mon objectif est d'élaborer des activités didactiques destinées aux apprenants adultes chinois de FLÉ, et ce, dans le but de favoriser chez ces apprenants un traitement syntaxique efficace de la langue.

Dans cet essai, il sera question de la problématique qui a mené à cet objectif de recherche, du cadre conceptuel dans lequel ce projet de recherche se situe, et de la méthodologie.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Les apprenants adultes chinois ont généralement beaucoup de difficultés à comprendre des textes écrits en français, et ce, même après plusieurs années d'apprentissage de la langue (Zhai, Illouz et Vilnat, 2019). En fait, la compréhension de l'écrit exige non seulement la connaissance des structures syntaxiques de la langue cible, mais aussi le traitement cognitif de ces structures pour en dégager du sens (Roche, 2013). Si l'approche didactique mise en œuvre pour enseigner le FLÉ ne favorise pas l'apprentissage efficace de la syntaxe de la langue française, les apprenants adultes chinois auront de la difficulté à traiter des phrases longues et complexes en français, ce qui affectera leur compréhension de l'ensemble du texte. Ce projet vise donc à proposer des activités didactiques ciblant le traitement syntaxique afin d'améliorer l'habileté de compréhension écrite en FLÉ chez des apprenants adultes chinois. Pour que ces activités répondent aux besoins des apprenants et soient en cohérence avec la culture chinoise tout en étant éclairées par les résultats de recherches récentes en didactique des langues secondes (L2) ou étrangères (LÉ), il est nécessaire de comprendre le contexte éducatif chinois, les différences entre la langue française et la langue chinoise, les difficultés rencontrées dans la compréhension écrite du français et l'importance de la compréhension écrite dans l'apprentissage du FLÉ chez les apprenants chinois.

1.1. L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS DANS LE CONTEXTE ÉDUCATIF CHINOIS

Bien qu'en Chine, la plupart des régions aient leurs propres dialectes (par exemple : le Wu, le Min, etc.) et que la plupart des minorités ethniques aient aussi leurs propres langues (par exemple : le chinois tibétain, le chinois mongolien etc.), le mandarin (appelé aussi le mandarin standard ou le chinois standard) reste la langue officielle de l'État (Loi nationale de la République populaire de Chine sur la langue et l'écriture communes, 2000). Il est parlé par plus de 80% de la population, soit 889 millions de citoyens (Voir Appendice 1). Ainsi, dans les écoles publiques, le mandarin est la seule langue d'enseignement.

Comme le mandarin est la langue la plus parlée et utilisée en Chine, il est très souvent nommé simplement chinois. Au côté du mandarin, la Chine reconnaît l'anglais comme première langue étrangère (LÉ1) dont l'apprentissage est obligatoire du début de l'enseignement primaire jusqu'à la fin de l'enseignement supérieur (Xue, 2016). Cependant, depuis la publication du *General High School Curriculum Plan* en 2017 (ministère de l'Éducation, 2017), l'anglais n'est plus la seule LE offerte au deuxième cycle du secondaire. Plusieurs choix s'offrent désormais aux élèves. Mis à

part l'anglais, la LÉ1 enseignée au lycée¹ peut également être le japonais, le russe, l'allemand, le français ou l'espagnol. Le choix de la LÉ1 à enseigner revient aux écoles. Le ministère de l'Éducation encourage, par ailleurs, celles-ci à proposer des cours de deuxième langue étrangère (LÉ2) afin de répondre aux besoins des élèves en matière d'apprentissage d'une variété de langues étrangères. De ce fait, le français peut donc être enseigné en Chine en tant que LÉ1 ou LÉ2.

Lorsque le français est enseigné comme LÉ1 au deuxième cycle du secondaire, il est choisi pour le *gaokao*, l'examen national d'entrée à l'université. Dans ce cas, le niveau requis sera le même que celui requis pour l'anglais. Étant donné que l'examen *gaokao* est très important pour l'avenir de l'enfant, les familles ne voudraient pas que ce dernier (généralement unique) prenne le risque de choisir une langue réputée être difficile. Ainsi, très peu d'élèves choisissent le français au *gaokao* et très peu d'écoles proposent des cours de français comme LÉ1 (Bel, 2018).

Le français peut aussi être enseigné comme LÉ2 optionnelle au secondaire. Dans ce cas, il n'est pas une matière obligatoire, mais plutôt une matière choisie par intérêt, sans véritable enjeu, dans le but, d'une part, d'élargir les connaissances linguistiques des élèves ; et d'autre part, d'offrir une ouverture sur le monde (Bel, 2018). Étant donné l'autonomie des écoles, le temps alloué à l'enseignement du français comme LÉ2 et la

¹ Les élèves chinois fréquentent le lycée de 16 à 18 ans. Il s'agit alors du deuxième cycle du secondaire. Le premier cycle se déroule au collège où les élèves sont âgés de 13 à 15 ans.

fréquence de cet enseignement varie d'une école à l'autre, allant de 40 minutes par semaine durant un semestre à deux heures par semaine pendant deux années scolaires. Dans tous les cas, l'enseignement du français est interrompu la dernière année du secondaire afin de libérer tout le temps nécessaire à la préparation du *gaokao* (Bel, 2018).

Bien que les écoles aient une grande volonté de choisir le français, l'enseignement de celui-ci comme LÉ optionnelle au secondaire laisse à désirer. Selon Zhuang et Tang (2015), des problèmes se manifestent sur le plan des manuels d'enseignement utilisés et sur le plan de l'approche didactique adoptée.

En ce qui concerne les manuels d'enseignement en Chine, il y a peu de manuels adaptés aux élèves. Par exemple, au secondaire pour apprendre le FLÉ, l'école utilise soit des manuels de français assemblés par des professeurs de français chinois tel que *Le français* (Ma, 2008), ou des manuels importés de la France comme *Reflets* (Capelle et Gidon, 1999) ou *Le Nouveau Taxi* (Capelle et Menand, 2009). Ces manuels sont, toutefois, plutôt conçus pour l'enseignement supérieur ou, du moins, ne sont pas adaptés à l'enseignement d'une LÉ au secondaire en Chine, car les enseignants et les élèves du secondaire se trouvent confrontés à de longs textes et à un très grand nombre d'exercices (Zhuang et Tang, 2015), ce qui éteint l'intérêt des élèves envers la langue.

Quant à l'approche didactique adoptée en Chine pour enseigner le FLÉ, principalement la méthode grammaire-traduction (El Euch, 2017), elle n'est pas non plus optimale, car

elle ne permet pas aux élèves de développer suffisamment leur habileté de compréhension et de communication en français, encore moins leur conscience métalinguistique ou leur compétence métasyntaxique. Cette compétence consiste en les habiletés permettant de reconnaître et de contrôler les composantes de la langue (Pinto et El Euch, 2015). D'ailleurs, Guan (2007) démontre que la conscience métasyntaxique a une influence importante sur la compréhension écrite en LÉ principalement lorsque les textes sont de difficulté moyenne et de difficulté élevée.

De plus, il faut savoir que les enseignants de français au secondaire en Chine sont essentiellement des Chinois qui ont terminé leurs études supérieures dans les universités chinoises. Ils adoptent naturellement les approches (par exemple, l'approche chinoise) de leurs professeurs d'université à leur propre enseignement du français au secondaire (Zhuang et Tang, 2015). Ces approches se limitent à la méthode grammaire-traduction, sans plus. Dans cette méthode, l'enseignement de la langue s'appuie généralement sur la L1 des apprenants, l'attention est portée sur les règles grammaticales et sur la pratique de la traduction de la L1 vers la langue cible, en ayant peu de pratique de l'expression orale dans la langue cible (El Euch, 2017). Cette description correspond en fait à ce que Bel et al. (2013) nomment l'approche chinoise. Bel et al. la décrivent dans ces termes :

- 1) priorité donnée à la dimension linguistique et à l'écrit [...];
- 2) importance de la traduction [...];
- 3) phonétique enseignée au début de l'apprentissage et de manière systématique [...];
- 4) importance des examens [...];
- 5) rôle central du

maître [...]; 6) importance du manuel [...] (Bel et al., 2013, p. 2).

Ces problèmes aux niveaux des manuels et de l'approche d'enseignement sont d'ordre didactique et ont nécessairement un impact sur le développement linguistique des élèves. Ces derniers rejoignent les rangs de l'université en ayant des lacunes dans leurs apprentissages de la langue française. Comme la méthode chinoise est largement utilisée dans l'enseignement des langues étrangères à l'université aussi (Bel et al., 2013), les apprenants du FLÉ continuent d'apprendre en mémorisant les règles grammaticales et le vocabulaire par cœur sans chercher à donner du sens à l'information.

Les enseignants adoptent la méthode grammaire-traduction, issue du courant behavioriste de l'apprentissage, sans s'inquiéter de l'absence d'une prise de parole active de la part des élèves, de leur dépendance aux dictionnaires électroniques ou de leur insistance à chercher des mots inconnus lors de la lecture (Lin, 2012). Ces problèmes liés au contexte de l'apprentissage du FLÉ en Chine font en sorte que la plupart des diplômés chinois en FLÉ ont des compétences en français insuffisantes pour comprendre des documents écrits authentiques et disciplinaires tels que des documents dans le domaine de la technologie.

1.2. LES DIFFÉRENCES ENTRE LA LANGUE CHINOISE ET LA LANGUE FRANÇAISE

Un des facteurs qui peut expliquer la difficulté d'apprendre une LE est la distance linguistique. Alors que le français est une langue indo-européenne, le chinois est une langue sino-tibétaine (Leclerc, consulté le 28 novembre 2020). L'appartenance à ces deux familles linguistiques donne lieu à de grandes différences entre les deux langues sur les plans orthographique, phonologique, morphologique, syntaxique et sémantique.

Le système d'écriture du français est alphabétique, alors que le chinois est écrit en idéogramme (Chen, 2003 ; Wang, 2008). De plus, le français est une langue partiellement flexionnelle, car la forme du mot se modifie par un élément exprimant un aspect grammatical ou un rapport sémantique (par exemple : *habitons* est composé d'un radical *habit-* et d'une terminaison *-ons*, le même radical se retrouve dans d'autres mots comme *habit-ant* ou *habit-é* . Le chinois, par contre, est une langue non flexionnelle, isolante dont les mots restent invariables (Chen, 2003 ; Zhou, 2005). Plus précisément, les noms et les adjectifs en chinois ne s'accordent ni en genre ni en nombre et les verbes ne se conjuguent pas. En outre, l'ordre des mots dans une phrase n'est pas le même en français et en chinois. Selon la position et la fonction du mot dans la phrase, un mot chinois peut être utilisé comme nom, comme adjectif, comme adverbe, comme verbe, etc. (Chen, 2003). Aussi, bien que le chinois n'ait pas de marques morphologiques, il a ses propres règles grammaticales. En général, l'ordre des mots et l'ajout de particules

indépendantes peuvent indiquer le mode et le temps (Chen, 2003). Par exemple : lorsque la particule 吗(*ma*) est ajoutée à la fin d'une phrase, elle transforme celle-ci en une phrase interrogative à laquelle la réponse est de type « oui/non ». De la même manière, lorsque la particule 了(*le*) se place après le verbe d'action, cela indique une action réalisée et bien terminée. Par exemple :

En français : As-tu acheté un livre ?

En chinois : 你/nǐ/ 买/mǎi/ 了/le/ 书/shū/ 吗 /ma/?

Tu acheter le (la particule) livre ma (la particule)

Il faut dire que la distance linguistique entre les deux langues est la principale source de difficultés pour les apprenants chinois lors de leur apprentissage de la langue.

D'après l'étude de Liu (1989), les quatre premières catégories d'erreurs les plus fréquentes commises par les apprenants chinois en français sont liées aux articles, au choix des mots, aux verbes et à la syntaxe. Ces erreurs s'expliquent par l'absence de base commune aux deux langues, causant ainsi non seulement des difficultés sur le plan de la compréhension de la langue mais aussi sur le plan de sa production.

1.3. LES DIFFICULTÉS RENCONTRÉES PAR LES APPRENANTS ADULTES CHINOIS DANS LA COMPRÉHENSION ÉCRITE DU FRANÇAIS

La compréhension écrite est une habileté complexe car elle implique les habiletés de

traitement lexical, sémantique, grammatical et morphosyntaxique (Joulia, 2006). J'ai pu constater que, même après plusieurs années d'apprentissage, ces habiletés ne sont pas encore suffisamment développées chez des apprenants chinois qui poursuivent leurs études supérieures en France ou au Québec bien que ces apprenants soient classés niveau B1 au Test de Connaissance du Français (TCF) ou au Test d'évaluation du français (TEF) du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) (Conseil de l'Europe, 2001). Dans le CECRL, l'utilisateur de niveau B1 est capable d'accomplir les tâches suivantes :

1) Comprendre les points essentiels d'une discussion quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières au travail, à l'école, aux loisirs, etc; 2) Être autonome dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée; 3) Pouvoir produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt; 4) Savoir raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée (CECRL, le site officiel de l'administration française).

1.3.1. Le traitement lexical

Il est impossible pour tout apprenant de FLÉ de connaître tous les mots du dictionnaire ou d'acquérir le même nombre de mots qu'un locuteur natif (Ingeland, 2018). Le

contexte sert généralement à comprendre le sens des mots inconnus (David, 2000 ; De-Souza, 2013 ; Stanké, 2006 ; Turcotte et al., 2015). Comme plusieurs apprenants de langue additionnelle (LA), une des difficultés en compréhension écrite chez les élèves chinois est la compréhension de « mots inconnus ». De nombreux élèves tiennent à les comprendre en consultant un dictionnaire, par exemple. Cette stratégie les mène généralement à une impasse, parce que, d'une part, la recherche de « mots inconnus » est sans fin, et d'autre part, même si les apprenants trouvent « le mot inconnu » dans le dictionnaire, ils se retrouvent avec un autre problème, celui de choisir la bonne définition parmi différentes options incompréhensibles pour eux. Il leur est difficile de sélectionner correctement le sens qui correspond parfaitement au contexte textuel, sans avoir compris le texte. En fait, le dictionnaire est également un texte qui nécessite une interprétation (Chabanne et al., 2008).

De plus, la compréhension écrite est liée à la qualité des connaissances lexicales (David, 2000). À titre d'exemple, j'entendais souvent mes élèves se plaindre qu'ils mémorisaient beaucoup de mots, mais qu'ils n'étaient pas capables de les utiliser correctement. Autrement dit, ils peuvent comprendre la signification d'un mot dans un certain contexte, mais ne peuvent pas la saisir dans un autre contexte. Ainsi, lors de la lecture de textes en français, il peut arriver qu'à cause de mots polysémiques, les informations que les lecteurs chinois saisissent peuvent être complètement différentes de celles que l'auteur voulaient transmettre, ce qui affecte sans doute la compréhension et l'interprétation de l'ensemble du texte (David, 2000).

1.3.2. Le traitement syntaxique

Les habiletés syntaxiques occupent également une place majeure dans le traitement de l'écrit. Un bon niveau de connaissances sémantiques, de connaissances pragmatiques et de connaissances de l'organisation des unités syntaxiques contribue à comprendre le sens de la phrase (Gaonac'h, 2000). Pour les apprenants chinois, j'ai constaté que le traitement syntaxique en français est problématique sur deux plans : sur le plan de la structure syntaxique et surtout sur le plan des phrases relatives.

1.3.2.1. La structure syntaxique en mandarin et en français

Les composantes de la phrase en mandarin et en français

La phrase en français est composée minimalement d'un constituant occupant la fonction de sujet de phrase (P) et d'un constituant occupant la fonction de prédicat de P, parfois d'un constituant facultatif occupant la fonction de complément de phrase (C de P) (Arseneau, 2016). Par exemple :

Je lis un livre.

Sujet verbe complément de phrase.

Étonnant mais vrai, comme c'est le cas en français, la phrase en mandarin a une structure de base composée d'un sujet, d'un verbe et d'un complément (Ying, 2013). Par exemple :

En français : Je regarde la télévision.

En mandarin : 我[Je] 看[regarder] 电视[télévision].

Les types de phrases en mandarin et en français

Selon la nature de la communication, il existe six types de phrases en français : 1) la phrase énonciative ou déclarative (par exemple : Je travaille.). 2) La phrase interrogative (par exemple : Aimez-vous le café ?). 3) La phrase exclamative ou interjective (par exemple : Quel bonheur d'être en vacances !). 4) La phrase injonctive (par exemple : Ne mangez pas dans la classe.). 5). La phrase averbale (par exemple : Au plaisir !). 6). La phrase complexe (par exemple : Les étudiants ont acheté le livre que le professeur leur a recommandé.) (Grevisse et Gousse, 2008).

Les types de phrases en mandarin sont presque les mêmes qu'en français, à l'exception des phrases complexes impliquant des subordonnées relatives. En effet, en mandarin, il n'existe ni connecteurs (par exemple : que) ni pronoms relatifs (par exemple : qui, que, où, dont etc.). En d'autres termes, les phrases en mandarin sont généralement très compactes et sans élaboration, comparativement aux phrases en français.

L'ordre des mots dans la phrase en mandarin et en français

La structure syntaxique en français est « extension à droite ». Par exemple, dans le groupe nominal (GN): « les méthodologies d'enseignement de langues additionnelles », *les méthodologies* est considéré comme le noyau (N) du GN. Les autres mots du GN sont des expansions dont l'ordre indique la dépendance (*additionnelles* détermine *les langues*, *les langues* détermine *l'enseignement*, *l'enseignement de langues additionnelles* détermine *les méthodologies*) (Van Overbeke, 1984, cité par Chen, 2003).

Quant à la structure syntaxique en mandarin, elle est généralement « récursivité à gauche », c'est-à-dire, le déterminant précède le déterminé et la structure va de la base vers la gauche (Van Overbeke, 1984, cité par Chen, 2003). Par exemple, en français, on dira « *le fils du boulanger* », alors qu'en mandarin l'expression est plutôt l'équivalent de « *boulangier de fils* ».

En mandarin, la « récursivité à gauche » s'étend généralement à la phrase entière. En d'autres termes, la base est précédée de ses expansions. Dans une phrase affirmative en mandarin, les modificateurs précèdent d'une manière générale le verbe principal qu'ils modifient. Il s'agit non seulement de compléments circonstanciels de lieu, de temps, de manière, de moyen, de cause, de but, etc. mais aussi d'adverbes et de propositions circonstancielles lesquels se situent devant le verbe principal (Chen, 2003). Par exemple, en français, la phrase « *Hier, j'ai acheté un livre en français pour mon fils.* » se dit, en

mandarin : « *Hier, je pour mon fils acheter le (action achevée) un français livre* ». Ces exemples visent à illustrer le temps que peuvent consacrer les élèves chinois à se familiariser avec la structure des phrases en français en situation de compréhension écrite ou de communication orale.

1.3.2.2. Les phrases relatives

La phrase complexe en français, c'est-à-dire la phrase qui contient plusieurs propositions (Grevisse et Gousse, 2008) et notamment la phrase relative, pose de multiples difficultés aux apprenants chinois, et ce, pour deux raisons. D'une part, il n'existe pas de pronom relatif en mandarin, et d'autre part, la structure des phrases relatives en mandarin est à l'inverse de celle du français en ce sens que le nom qui se trouve au début de la phrase relative en français se trouve plutôt à la fin de la phrase en mandarin (Vinet, 2015). Par exemple, en français on dira : « *C'est la revue que j'ai achetée la semaine dernière* », alors qu'en mandarin, on dira : « *être (c'est) je/moi dernière semaine acheter de (une particule de détermination) revue* ». Ainsi, les apprenants chinois doivent s'habituer aux règles de construction des phrases relatives telles que « la structure inversée et le système morphologique des pronoms relatifs français (qui, que, lequel, dont, etc.) » (Vinet, 2015, p.12) pour pouvoir comprendre et s'exprimer correctement en français.

1.4. QUESTION ET OBJECTIFS DE RECHERCHE

Mon expérience personnelle d'apprenante chinoise de FLÉ ainsi que mon expérience d'enseignante de FLÉ à des apprenants chinois m'ont amenée à me poser la question générale suivante : Comment favoriser le traitement syntaxique en français langue étrangère chez les apprenants adultes chinois ?

Afin de répondre à cette question, la définition d'objectifs était nécessaire. D'abord un **objectif général** qui consiste à concevoir des activités didactiques en français destinées aux apprenants adultes chinois de FLÉ. Ces activités visent à favoriser le traitement syntaxique de la langue française pour pouvoir mobiliser ce dernier dans le processus de compréhension écrite.

Les objectifs spécifiques de ce projet sont les suivants :

1. Concevoir des activités qui permettent aux apprenants adultes chinois de mettre en œuvre leur habileté métasyntaxique, afin de reconnaître correctement les fonctions de sujet, de verbe et de complément dans une phrase simple en langue française.
2. Concevoir des activités qui permettent aux apprenants adultes chinois de mettre en œuvre leur habileté métasyntaxique, afin de décomposer une phrase relative complexe en plusieurs phrases simples.

3. Concevoir une activité de compréhension écrite en FLÉ qui fait appel à la mobilisation des savoirs (sujet, verbe, complément, phrase relative complexe) et des savoir-faire (habileté métasyntaxique).

1.5. PERTINENCE ET RETOMBÉES

Ce projet est pertinent car il cible l'amélioration du traitement syntaxique, et particulièrement du traitement des phrases relatives, et ce, afin de favoriser le développement optimal de la compréhension écrite en FLÉ chez les adultes chinois fréquentant une université en Chine. Sans un développement optimal de la compréhension écrite en FLÉ chez les apprenants adultes chinois, il est impossible pour eux d'avoir un cheminement universitaire et professionnel réussi en France ou au Québec. Des activités didactiques ciblant les difficultés connues des apprenants en traitement syntaxique du FLÉ, auront donc certainement des retombées directes sur l'apprentissage efficace du français, c'est-à-dire sur sa compréhension et sa production en milieu universitaire et éventuellement en milieu professionnel.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL ET REVUE DES ÉCRITS

L'objet de cette recherche étant de proposer des activités didactiques pour l'enseignement de la syntaxe du français à des apprenants adultes chinois, ce chapitre a pour objectif de décrire les facteurs clés à prendre en compte dans l'élaboration de ces activités afin de répondre efficacement à la problématique soulevée. Les facteurs à considérer sont les processus cognitifs en situation d'apprentissage d'une langue additionnelle (LA)², qu'elle soit seconde ou étrangère, le développement de la compétence syntaxique et les approches d'enseignement de la syntaxe en LA.

2.1. LES PROCESSUS COGNITIFS EN SITUATION D'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ADDITIONNELLE (LA)

Plusieurs facteurs cognitifs sont susceptibles d'influencer la réussite de l'apprentissage d'une LA, lorsque celui-ci se fait de manière consécutive à l'acquisition de la langue première (L1), plutôt que de manière simultanée (El Euch,

² Langue additionnelle : toute langue apprise après la langue première (L1) (El Euch, 2010).

2010). Ces facteurs ont fait l'objet de plusieurs hypothèses, dont l'hypothèse de l'interdépendance (Cummins, 1979). Celle-ci repose sur le transfert entre les langues.

2.1.1. Le transfert entre les langues

Le transfert a toujours été un concept théorique important dans l'étude de l'apprentissage d'une LA (Arabski, 2006 ; Koda, 2007). Selon Krashen (1983), la L1 a un impact sur l'apprentissage d'une nouvelle langue. Lorsque les nouvelles connaissances ne sont pas suffisamment développées, les apprenants se fieront aux anciennes connaissances ou aux règles de la L1. Odlin (1989) précise que le transfert est influencé par la similitude et la différence entre toute autre langue précédemment apprise (peut-être mal apprise) et la langue cible. Plus la langue cible ressemble à d'autres langues acquises, plus elle est facile à apprendre, car les caractéristiques communes de la L1 et de la langue cible peuvent favoriser positivement l'apprentissage de la dernière en raison du transfert positif (El Euch, 2008 ; Sousa et Sirois, 2002 ; Ying, 2013).

Cependant, le transfert de la langue n'est pas toujours positif. L'apprentissage d'une LA à la suite de l'acquisition d'une L1 distante de la LA peut ne pas favoriser le bon déroulement de l'apprentissage et la maîtrise de la langue cible (El Euch, 2008 ; Hohenstein et al., 2006). En fait, en raison du manque de connaissance de la langue cible, des erreurs se produisent naturellement lorsque les apprenants se basent

d'avantage sur les autres langues antérieurement apprises et qui sont différentes de la langue cible. Les erreurs dues à la langue maternelle de l'apprenant ou à d'autres langues déjà apprises sont appelées erreurs de transfert négatif (Ying, 2013) ou interférences (El Euch, 2008), par exemple, les élèves chinois oublient souvent d'ajouter un article avant le nom en français, car il n'y a souvent pas d'article avant le nom en mandarin. Ainsi, comme le précise Doca (1981), « le transfert désigne les effets du transfert positif ou de facilitation, tandis que l'interférence désigne le transfert négatif ou d'inhibition » (p. 23).

Dans l'apprentissage d'une langue, il y a non seulement le transfert d'éléments linguistiques comme le recours à l'orthographe de la L1 pour écrire dans la langue additionnelle, mais aussi le transfert de compétences comme l'habileté de définition (El Euch, 2008 ; El Euch et De Koninck, 2006) et l'habileté de construction d'une argumentation ou d'une narration lors de la production linguistique (Lambelet et al., 2014). Il existe de nombreuses hypothèses au sujet du transfert de compétences. L'hypothèse la plus courante est l'hypothèse de l'interdépendance (Cummins, 1979, 2005).

2.1.2. L'hypothèse de l'interdépendance

L'hypothèse de l'interdépendance soutient qu'il existe une interdépendance entre le développement des compétences en L1 et en L2 (Cummins, 1979, 2005) et, de

manière plus générale, en L1 et toutes les langues additionnelles apprises, conditionnellement à l'existence de conditions favorables à l'apprentissage (motivation, capacités cognitives, etc.) (El Euch, 2007, 2008). Cette hypothèse suggère que le développement de la compétence en LA dépend en partie des compétences qui se sont déjà développées dans la L1. L'hypothèse de l'interdépendance postule, d'une part, que les compétences interpersonnelles communicatives de base (connues sous l'acronyme BICS)³ (par exemple: la prononciation, la grammaire, le vocabulaire, etc.) se développent de manière indépendante et en parallèle dans toutes les langues apprises, et varient donc d'une langue à l'autre. D'autre part, elle postule l'existence d'une compétence commune sous-jacente à toutes les langues (connue sous l'acronyme CUP)⁴, appelée la compétence langagière cognitive et académique (auxquelles l'on réfère par CALP)⁵ qui, une fois acquises dans une langue, devient disponible pour les autres langues sans nécessiter davantage d'apprentissage (El Euch, 2003 ; Lüdi, 2006).

Par ailleurs, des études (par exemple : Bardel, 2006) ont montré que si les langues sont de même origine, comme c'est le cas pour l'italien et l'espagnol qui sont deux langues romanes, le transfert implique à la fois les habiletés communicatives

³ Basic Interpersonal Communication Skills (BICS) (Cummins, 2005)

⁴ Common Underlying Proficiency (CUP) (Cummins, 1979, 1985).

⁵ Cognitive Academic Language Proficiency (CALP) (Cummins, 1979, 1985).

interpersonnelles de base et la compétence langagière académiques, c'est-à-dire à la fois les BICS et les CALP.

À notre connaissance, aucune recherche ne semble avoir démontré que les habiletés académiques cognitives développées en mandarin se transfèrent aux LA des apprenants chinois. Il n'a pas non plus été démontré que les habiletés acquises en LA se transfèrent au mandarin. Il faudra donc développer ces habiletés, dont les habiletés métasyntaxiques, chez les apprenants adultes chinois.

2.1.3. Les habiletés métasyntaxiques

Les habiletés métasyntaxiques sont définies comme « les habiletés permettant de reconnaître, de manipuler et de contrôler intentionnellement les structures syntaxiques» (Bourdages et al., 2021, p. 128). Il s'agit d'une habileté qui est d'abord linguistique puis cognitive car elle nécessite à la fois une analyse des connaissances (par exemple : analyser les règles syntaxiques utilisées pour construire des phrases) et un contrôle sur l'utilisation des connaissances (p.ex. : corriger des phrases mal construites et expliquer la correction apportée) (Comblain, 2005). Cette capacité de réfléchir et de manipuler les composantes de la langue fait partie du concept de conscience métalinguistique (Pinto et El Euch, 2015) et favorise le développement des habiletés de lecture et d'écriture (Armand, 2005). Les recherches ont en effet révélé qu'il existe une corrélation significative et relativement élevée entre l'habileté

métasyntaxique et la compréhension chez les apprenants d'une L2 ou LÉ (Armand, 2005). En outre, au début de l'apprentissage de l'écrit, l'habileté métasyntaxique assure le respect des règles de l'ordre des mots dans la phrase et le respect des règles grammaticales (Schneider, 2012).

2.2. LES APPROCHES ET MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT D'UNE LÉ

Il y a plusieurs méthodes d'enseignement des LA, notamment la méthode grammaire-traduction, la méthode directe, la méthode par la lecture, la méthode audio-orale, la méthode silencieuse, la méthode par le mouvement (ou l'apprentissage par la réaction physique totale), la méthode communautaire, l'approche basée sur la compréhension ou la méthode naturelle, l'approche cognitive, l'approche communicative, l'approche cybernautique (voir El Euch, 2017, pour une revue complète). L'approche retenue pour atteindre les objectifs de ce projet est l'approche cognitive.

Selon El Euch (2017), l'approche cognitive considère l'apprentissage comme un processus actif de construction de la connaissance, contrôlé par l'apprenant. En effet, dans des situations d'apprentissage d'une LÉ, l'enseignant met l'apprenant en situation de contrôle conscient des structures phonologiques, grammaticales et lexicales de la LÉ. La caractéristique essentielle de cette approche est que l'apprentissage d'une LÉ est un processus d'acquisition conscient de règles plutôt qu'un processus de formation d'habitudes. Cette approche permet aux apprenants de

développer et de construire les connaissances en situations réelles et variées et par la réflexion sur l'action et les résultats, ce qui stimule leur intérêt et favorise l'application des savoirs reçus, traités, stockés et mémorisés.

Le chapitre qui suit rend compte, entre autres, des activités didactiques et pratiques conçues dans le cadre d'une approche cognitive.

CHAPITRE III

LA MÉTHODOLOGIE

L'objectif général de cet essai consiste à concevoir des activités didactiques destinées à des apprenants adultes chinois de FLÉ. Ces activités visent à favoriser le traitement syntaxique de la langue pour pouvoir le mobiliser dans le processus de compréhension écrite. Ce chapitre expose la méthodologie qui permettra d'atteindre cet objectif.

3.1 PUBLIC VISÉ

Les activités didactiques qui seront développées ciblent les apprenants adultes chinois âgés de 18 à 30 ans et fréquentant une institution universitaire. Ces apprenants sont classés au niveau A2 (niveau élémentaire avancé) du CECRL (Conseil de l'Europe, 2001). Le niveau A2 correspond au profil suivant :

La personne peut comprendre des phrases isolées portant sur des domaines familiers. Elle peut communiquer dans des situations courantes et évoquer, avec des moyens simples, des questions qui la concernent (Dupleix et Vaillant, 2002, p. 8).

3.2 ÉLABORATION D'UNE SÉQUENCE D'ENSEIGNEMENT VISANT LE TRAITEMENT SYNTAXIQUE EN FLÉ

3.2.1 Durée de la séquence

Les activités proposées dans cet essai font partie d'une planification d'enseignement du FLÉ, telle qu'elle sera mise en œuvre dans mon milieu de travail en Chine ou au Québec. La séquence d'enseignement a pour but de favoriser le développement du traitement syntaxique chez les apprenants, et ce, sur 13 séances. Les séances sont d'une durée de 45 minutes, deux fois par semaine. Les apprenants auront donc au total 1,5 heure par semaine et 9,5 heures au total. Il est important de souligner que c'est en réinvestissant fréquemment leurs apprentissages dans différents contextes que les apprenants développeront davantage leur compétence métasyntaxique.

3.2.2 Choix de l'approche d'enseignement

Comme décrit au Chapitre II, partie 2.2., l'approche privilégiée pour répondre aux besoins des apprenants chinois du FLÉ est l'approche cognitive qui met l'accent sur l'acquisition consciente de règles plutôt que sur l'acquisition d'habitudes. Selon Carroll (1966), apprendre une langue implique un contrôle conscient de ses structures en examinant et en analysant ces dernières comme étant un corpus de connaissances. Selon Carroll,

La compréhension de ces structures par l'apprenant est plus importante que la facilité avec laquelle il utilisera ces structures, car avec le contrôle cognitif qu'il

exerce sur les structures, la facilité d'utilisation se développera automatiquement lorsque la langue est utilisée dans des situations signifiantes (El Euch, 2017, p. 139).

3.2.3 Planification d'une séquence d'enseignement

Pour chacun des objectifs de ce projet, des activités didactiques ont été pensées pour engager cognitivement les apprenants. L'enseignant ou l'enseignante veillera à guider l'apprenant pour qu'il apprenne de manière consciente, plutôt qu'en mémorisant des phrases toutes faites. L'enseignant ou l'enseignante guidera l'élève pour que celui-ci prenne l'habitude de réfléchir sur la langue, d'apprendre le fonctionnement de la langue. Au lieu de donner directement la solution à un problème, l'enseignant ou l'enseignante commencera par poser des questions comme : « c'est quoi le C.O.D ? » « Il sert à quoi ? » « Comment peut-on le reconnaître ? » Même si la sollicitation de réponses à ces questions peut prendre du temps de classe, elle a l'avantage de rendre l'élève un acteur principal de son apprentissage. Il apprend à mobiliser son processus réflexif pour trouver les réponses aux questions posées, et ce faisant il apprend la langue de manière consciente, ce qui favorise une rétention efficace à long terme (Ammar, 2020).

Le Tableau 1 décrit la démarche d'enseignement proposée pour répondre au premier objectif de ce projet.

Tableau 1 Déroulement de la séquence

Objectif 1 du projet :					
Concevoir des activités qui permettent aux apprenants adultes chinois de mettre en œuvre leur habileté métasyntaxique, afin de reconnaître correctement les fonctions de sujet, de verbe et de complément dans une phrase simple en langue française.					
Phases didactiques	Durée	Sous-objectifs	Tâche de l'enseignant ou l'enseignante (E)	Tâche de l'apprenant	Outils
Préparation à la tâche principale (Pré-activité)	25 min	Activer l'habileté métasyntaxique des apprenants en éveillant leur curiosité par la comparaison français-mandarin.	<i>Dans le cadre de la théorie de l'interdépendance entre les langues, l'E utilise le mandarin pour activer l'habileté métasyntaxique d'abord en mandarin pour favoriser le transfert vers le français.</i>		<i>Les phrases en mandarin et en français</i> (Document 1)

			<p>1. Fournir un tableau contenant, des phrases en mandarin, une colonne « sujet », une colonne « verbe » et une colonne « complément » (voir Activité 1, Document 1)</p> <p>2. Corriger avec les apprenants l'Activité 1. Fournir des réponses explicites et exhaustives</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Travailler en groupe de 2 ou 3 personnes. - Discuter des réponses à donner. - Indiquer dans l'Activité 1 (en mandarin) pourquoi c'est un sujet, pourquoi c'est un verbe, ou pourquoi c'est un complément. 	
--	--	--	---	---	--

			<p>qui mettent de l'avant la conscience métalinguistique., et plus particulièrement l'habileté métasyntaxique (voir des exemples en Annexe).</p> <p>3. Demander aux apprenants de faire l'Activité 2 (Document 1). Ils peuvent discuter en mandarin pour trouver le sujet, le verbe et le complément dans les</p>	<p>- Discuter en équipes pour identifier le sujet, le verbe et le complément dans les phrases en français (Activité 2) en suivant le processus déjà fait</p>	
--	--	--	---	--	--

			<p>phrases en langue française.</p> <p>4. S'attendre à ce que les apprenants ne puissent pas répondre correctement à l'Activité</p> <p><i>Il s'agit ici de la création d'un conflit ou d'un déséquilibre cognitif, étape importante dans l'approche cognitive en enseignement.</i></p>	avec les réponses en mandarin.	
Activité principale	25 min	1. Enseignement interrogatif	1. L'E s'appuie sur les phrases en français de		<i>Les questions posées aux</i>

			<p>l'activité précédente (Activité 2 Document 1).</p> <p>2. L'E pose des questions pour faire réfléchir les apprenants sur les fonctions de sujet, de verbe et de complément. Par exemple : « Qu'est-ce qui commence ? » « À quelle heure est-ce que le cours de français commence ? »</p> <p>3. L'E doit tenter de solliciter chaque</p>	<p>Les apprenants réfléchissent et répondent aux questions. L'activité se déroule en grand groupe pour solliciter tous les apprenants.</p>	<p><i>apprenants pour reconnaître les constituants de la phrase simple</i> (Document 2)</p>
--	--	--	---	--	---

			apprenant dans sa classe.		
30 min	2. Construction d'un aide-mémoire pour soutenir l'habileté métasyntaxique	<ul style="list-style-type: none"> - L'E fait un tableau. Une colonne « Constituants d'une phrase simple », par exemple : le sujet, le verbe, le COD ou le COI, et les compléments circonstanciels ; une colonne « Définition », une colonne « Exemple » - L'E pose des questions pour aider les apprenants à réfléchir à leurs réponses. 	<ul style="list-style-type: none"> - En équipe de deux ou trois, les apprenants discutent pour s'entendre sur des 	<i>Tableau aide-mémoire</i> (Document 3)	

			- L'E valide ce que les apprenants inscrivent dans leurs aide-mémoire.	réponses complètes à inscrire dans leurs tableaux respectifs. - Ils sollicitent l'aide de l'E au besoin.	
	20 min	3. Reconnaissance des fonctions de sujet, de verbe et de complément dans une phrase simple.	Exercices d'identification du sujet, du verbe, du COD, du COI et des compléments circonstanciels.	Travailler en groupe et donner la réponse vrai ou faux et la justifier.	<i>Vrai ou Faux ?</i> <i>Pourquoi ?</i> <i>Exercices</i> <i>métasyntaxiques</i> (Document 4)
Post-Activité	20 min	Réinvestissement de l'apprentissage des fonctions de sujet, de verbe et de complément	- L'enseignant distribue des cartes aux apprenants : des verbes, des noms, des adjectifs	- En groupes de 3 ou 4 personnes, les apprenants doivent assembler les cartes	<i>Jeu de construction de phrases simples</i> (Document 5)

			<p>etc.</p> <ul style="list-style-type: none">- L'E circule en classe et vérifie si les apprenants mettent les cartes dans le bon ordre. Il pose des questions si ce n'est pas le cas.- Si un groupe n'arrive pas à la bonne réponse, l'E la fournit et explique la structure de la phrase.	<p>pour former une phrase simple.</p> <ul style="list-style-type: none">- Les apprenants échangent sur l'ordre des mots dans la phrase.	
--	--	--	--	---	--

Le Tableau 2 décrit la démarche d'enseignement qui sera mise en œuvre pour répondre au deuxième objectif de ce projet.

Tableau 2 Déroulement de la séquence

<p>Objectif 2 du projet : Concevoir des activités qui permettent aux apprenants adultes chinois de mettre en œuvre leur habileté métasyntaxique, afin de décomposer une phrase relative complexe en plusieurs phrases simples.</p> <p><i>Note : Pour les besoins de ce projet et en raison des contraintes d'espace ici, l'enseignante a choisi deux des pronoms relatifs simples (qui, que, dont et où) : qui et que. La même procédure proposée ci-dessous pourrait s'adapter aux autres pronoms relatifs, qu'ils soient simples ou composés (lequel, laquelle, auquel, etc.).</i></p>					
Phases didactiques	Durée	Sous objectifs	Tâche de l'enseignant ou l'enseignante (E)	Tâche de l'apprenant	Outils
Préparation à la tâche principale (Pré-activité)	25 min	Activer l'habileté métasyntaxique des apprenants en éveillant	<i>Dans le cadre de la théorie de l'interdépendance entre les langues, l'E utilise le mandarin</i>		<i>Les phrases en mandarin et en français</i>

		<p>leur curiosité par la comparaison français-mandarin.</p>	<p><i>pour activer l'habileté métasyntaxique d'abord en mandarin pour favoriser le transfert (ou non dans le cas de cette activité) vers le français.</i></p> <p>1. Fournir un tableau contenant, des phrases en mandarin et une colonne « le pronom » (voir Activité 1, Document 6)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Travailler en groupe de 2 ou 3 personnes. - Discuter des réponses à donner. - Indiquer dans l'Activité 1 (en mandarin) pourquoi on utilise un pronom dans chaque 	<p>(Document 6)</p>
--	--	---	--	--	-------------------------------------

			<p>2. Corriger avec les apprenants l'Activité 1.</p> <p>3. Fournir des réponses explicites et exhaustives qui mettent de l'avant la conscience métalinguistique, et plus particulièrement l'habileté métasyntaxique (voir des exemples en Annexe).</p> <p>4. Demander aux apprenants de faire l'Activité 2</p>	<p>deuxième petite phrase.</p> <p>- Discuter en équipes pour trouver ce que</p>	
--	--	--	--	---	--

			<p>(Document 6). Ils peuvent discuter en mandarin pour trouver ce que le pronom relatif QUI ou QUE remplace dans les phrases en langue française.</p> <p>- S'attendre à ce que les apprenants ne puissent pas répondre correctement à l'Activité 2. <i>Il s'agit ici de la création d'un conflit ou d'un déséquilibre cognitif, étape importante dans l'approche cognitive en</i></p>	<p>le pronom relatif QUI ou QUE remplace dans les phrases en français.</p>	
--	--	--	---	--	--

			<i>enseignement.</i>		
Activité principale	25 min	<ol style="list-style-type: none"> 1. Enseignement interrogatif 2. Réfléchir sur la construction d'une phrase subordonnée relative. 3. Trouver deux phrases simples en 	<ol style="list-style-type: none"> 1. L'E s'appuie sur les phrases en français de l'activité précédente (Activité 2 Document 6). 2. Pour trouver les deux phrases simples, L'E peut demander aux apprenants : « Qui a frappé ? », « Qui a pleuré? », « Le pronom relatif QUI remplace quel mot ? », « Quelles sont les deux phrases simples ? ». 	<ul style="list-style-type: none"> - L'activité se déroule en grand groupe pour solliciter tous les apprenants. - Les apprenants réfléchissent et répondent aux questions. 	<p><i>Les questions posées aux élèves pour trouver les deux phrases simples</i></p> <p>(Document 7)</p>

		répondant aux questions.	3. L'E fait la même chose pour le pronom relatif QUE . L'E doit tenter de solliciter chaque apprenant dans sa classe.		
30 min	4. Construction d'un aide-mémoire pour soutenir l'habileté métasyntaxique	4. L'E fait un tableau, et demande aux élèves de découper une phrase relative complexe en plusieurs phrases simples, et ce, de deux manières : a) En trouvant les verbes conjugués ET en relevant tous les mots	- En équipe de deux ou trois, les apprenants discutent pour s'entendre sur des réponses complètes à inscrire dans leurs tableaux respectifs. - Ils sollicitent	<i>Tableau aide-mémoire</i> (Document 8)	

			<p>qui fonctionnent autours des verbes conjugués.</p> <p>b) En isolant la proposition subordonnée relative pour trouver la proposition principale.</p> <p>5.L'E pose des questions pour aider les apprenants à réfléchir à leurs réponses.</p> <p>6.L'E valide ce que les apprenants inscrivent dans leurs aide-mémoires.</p>	<p>l'aide de l'E au besoin.</p>	
--	--	--	---	---------------------------------	--

	25 min	5. Décomposition de la phrase subordonnée relative en deux phrases simples.	Exercices de décomposition de phrases subordonnées relatives comportant les pronoms relatifs simples (qui, que) en deux phrases simples.	S'exercer à transformer une série de phrases en deux phrases simples.	<i>Décomposition de la phrase subordonnée relative en deux phrases simples.</i> (Document 9)
Post-Activité	20 min	Réinvestissement de l'apprentissage du passage d'une phrase subordonnée relative à deux phrases simples.	- L'E distribue deux cartes rouges (deux phrases subordonnées relatives) et des petites cartes vertes aux apprenants.	- Les apprenants travaillent en groupes de 3 ou 4 personnes.	<i>Jeu : Course à la décomposition</i> (Document 10)

		<p>Favoriser le passage du traitement contrôlé de la langue à un traitement automatique (rapide).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Les apprenants organisent les cartes vertes en deux phrases simples en fonction de la phrase sur la carte rouge. - L'E circule et vérifie si les apprenants mettent les cartes vertes dans le bon ordre et si les deux phrases simples sont bien trouvées. - Si les mots ne sont pas dans le bon ordre ou si les deux phrases simples ne sont pas 	<ul style="list-style-type: none"> - Chaque groupe travaille ensemble pour assembler les cartes le plus rapidement possible. - Réfléchir rapidement sur la structure de la langue. 	
--	--	---	---	--	--

			<p>correctes, l'E fournit la bonne réponse et explique la structure de la phrase.</p> <ul style="list-style-type: none">- L'E déclare l'équipe gagnante.	<ul style="list-style-type: none">- L'équipe qui réussit à trouver le plus grand nombre de phrases simples correctes, gagne le jeu de cartes.	
--	--	--	--	---	--

À la suite de la dernière activité décrite ci-dessus, l'évaluation des acquis des apprenants s'avère utile afin d'ajuster l'enseignement à leurs besoins. Le troisième objectif de ce projet a justement une visée évaluative et servirait à vérifier si les apprenants mobiliseraient leurs savoirs (sujet, verbe, complément, et phrase subordonnée) et leur savoir-faire (habileté métasyntaxique) pour comprendre des textes écrits de niveau B1 en FLE. Le Tableau 3 décrit la démarche proposée pour répondre au troisième objectif de ce projet.

Tableau 3 Déroulement de la séquence

Objectif 3 du projet :					
Concevoir une activité de compréhension écrite en FLE qui fait appel à la mobilisation des savoirs (sujet, verbe, complément, phrase relative complexe) et des savoir-faire (habileté métasyntaxique).					
Phases didactiques	Durée	Sous objectifs	Tâche de l'enseignant ou l'enseignante	Tâche de l'apprenant	Outils
Préparation à la	25 min	Préparer les étudiants	1. L'E divise le	• Les apprenants se mettent	<i>Course de relais</i>

<p>tâche principale (Pré-activité)</p>		<p>en activant leur habileté métasyntaxique.</p> <p>Analyser les phrases subordonnées relatives.</p> <p>Résolution de problèmes.</p> <p>Favoriser le passage du traitement contrôlé au traitement automatique de la langue.</p>	<p>tableau en colonnes selon le nombre de groupes (par exemple : s'il y a trois groupes d'élèves, diviser le tableau en trois colonnes)</p> <p>2. L'E écrit deux phrases différentes dans chaque colonne et pour chaque</p>	<p>en groupe de 4 personnes pour participer à la course de relais.</p>	<p>(Document 11)</p>
--	--	---	---	--	--------------------------------------

			<p>groupe.</p> <p>3. L'E explique les règles du jeu (chaque membre du groupe doit aller au tableau pour effectuer une tâche rapidement : voir les consignes ci-contre)</p>	<p>Chaque groupe est invité à :</p> <p>➔ Souligner en bleu les sujets de la phrase</p> <p>➔ Souligner en vert les verbes de la phrase</p> <p>➔ souligner en rouge des compléments de phrase;</p> <p>➔ mettre entre parenthèse la subordonnée relative;</p> <p>➔ encadrer l'antécédent du pronom relatif;</p> <p>➔ écrire la proposition principale et la proposition</p>	
--	--	--	--	---	--

				<p>relative.</p> <ul style="list-style-type: none">• Dès que l'enseignant donne le signal, le premier élève de chaque groupe peut courir au tableau et analyse la première phrase selon les consignes données, puis il retourne au groupe, tape la main de l'élève suivant et se tient au debout de la ligne. Le joueur suivant a le choix d'analyser la deuxième phrase ou de corriger la première phrase	
--	--	--	--	--	--

				<p>analysée. Le jeu se poursuivra de cette manière jusqu'à ce que les phrases soient terminées. Une fois les membres d'un groupe sont satisfaits de leurs réponses, ils lèvent la main vers l'E, qui vérifiera les réponses fournies.</p>	
Activité principale	60 min	Mobilisation des savoirs (sujet, verbe, complément, phrase relative complexe) et des savoir-faire	Expliquer les consignes de l'activité, guider les apprenants au besoin.	Manifester la compréhension d'un texte écrit en analysant des phrases subordonnées relatives	<i>Compréhension écrite</i> (Document12)

		(habileté métasyntaxique) pour comprendre un texte écrit en FLE.			
--	--	---	--	--	--

CONCLUSION

L'apprentissage d'une langue étrangère n'est pas facile, surtout pour les Chinois apprenant le français, car le mandarin et le chinois ne sont pas des langues apparentées, et par conséquent le transfert interlangues, qui facilite l'apprentissage (Doca, 1981 ; El Euch, 2008 ; Odlin, 1989), n'est pas possible. De plus, la même méthode d'enseignement est utilisée depuis des années en Chine. Elle est si profondément enracinée que certains apprenants n'acceptent pas facilement de nouvelles méthodes d'enseignement. Face à cette situation, la préparation de cours et d'activités pédagogiques ancrées dans la recherche et répondant aux besoins réels de la plupart des apprenants chinois adultes est un défi en soi.

Dans cet essai, l'enseignante a tenté de relever ce défi en tentant de répondre aux besoins des apprenants en termes de savoirs et de savoir-faire tout en proposant des activités didactiques qui sont à la fois ancrées dans l'approche d'enseignement traditionnelle en Chine (rôle prépondérant de l'enseignant et traces écrites de tout apprentissage), et aussi dans la recherche. Les séquences d'enseignement proposées par l'enseignante se situent dans un cadre cognitif. Elles ont pour point de départ le souci de l'activation préalable des connaissances antérieures. Elles préparent l'apprenant à créer des liens avec sa langue d'origine (transfert interlangues) ou avec des notions connues. Le recours au mandarin, la L1 des apprenants, pour activer l'habileté métasyntaxique faciliterait le transfert des habiletés métasyntaxiques acquises dans la L1 vers la L2, car le transfert interlangues impliquant des langues non apparentées a lieu si les habiletés sont bien développées en L1 (El Euch, 2003,

2006, 2007, 2008). Par l'activation des connaissances antérieures le terrain est préparé pour l'acquisition de nouvelles connaissances en adaptant les anciennes ou en les y opposant.

L'enseignement interrogatif fait aussi partie de l'approche cognitive en enseignement. Il incite les apprenants à participer activement en classe et à construire leurs savoirs par leurs propres actions. Les activités mises en place dans cette perspective ont pour but de faire sortir les apprenants du paradigme actuel où seuls les apprenants volontaires participent au cours tandis que les autres regardent ou attendent la réponse. Ils se retrouvent dans un paradigme où chaque apprenant est capable d'apprendre et d'atteindre des buts concrets. Cette démarche éveillerait une des conditions favorables à l'apprentissage d'une LA, à savoir la motivation (Cummins, 2005 ; El Euch, 2007, 2008).

Le recours au réinvestissement des apprentissages dans d'autres contextes, tels que les jeux, permet de se réapproprier le savoir en sollicitant de nouveaux circuits cognitifs. Cette revue des savoirs et savoir-faire dans un contexte différent favoriserait la rétention de l'apprentissage à long terme (Sousa et Sirois, 2002).

Quant à l'enseignant ou l'enseignante, son rôle n'est plus seulement de transmettre des connaissances, mais plutôt de rendre les apprenants actifs. En posant des questions aux apprenants, il les guide vers la réponse, telle que la découverte des constituants et de la structure d'une phrase simple ou complexe. L'enseignant ou l'enseignante demeure toutefois le « fournisseur de la connaissance », le « maître absolu » en classe lorsque les apprenants sont en cours de savoirs ou en déficit de

savoir-faire. Les apprenants chinois, et probablement tous les apprenants, s'en trouvent ainsi rassurés et soutenus dans leur apprentissage.

Bien que ce projet réponde à un besoin et relève un défi, il aurait avantage à être réellement mis en œuvre dans une classe de FLE. Après le pilotage de chaque séance d'enseignement, l'enseignant ou l'enseignante devra effectuer une pratique réflexive. Celle-ci lui permettrait d'identifier les points positifs de chaque séance afin de les optimiser, et de noter les activités qui ne se sont pas bien déroulées afin d'ajuster les stratégies d'enseignement et les objectifs qui y sont reliés. La pratique réflexive porterait aussi sur le temps alloué à chaque activité dans les trois phases didactiques (pré-activité, activité principale et post-activité).

RÉFÉRENCES

- Ammar, A. (2020). Pour des rétroactions plus efficaces en enseignement du français langue seconde. <https://rire.ctreq.qc.ca/retroactions-efficaces-fls/>
- Arabski, J. (2006). *Cross-linguistic influences in the second language lexicon*. Multilingual Matters.
- Armand, F. (2005). Capacités métalinguistiques d'élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 441-469. <https://www.erudit.org/en/journals/rse/1900-v1-n1-rse1040/012764ar.pdf>
- Arseneau, R. (2016). *Coopérer pour apprendre la syntaxe écrite : recherche-action sur la phrase subordonnée relative en troisième secondaire* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. CorpusUM. <http://hdl.handle.net/1866/18595>
- Bardel, C. (2006). La connaissance d'une langue étrangère romane favorise-t-elle l'acquisition d'une autre langue romane? Influences translinguistiques dans la syntaxe en L3. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 24, 149-179. <https://journals.openedition.org/aile/1698>
- Bel, D. (2018). *L'enseignement du / en français en Asie de l'est et du sud-est*. *Observatoire de la langue française (OIF) - Rapport 2018 «la langue française dans le monde»*. <http://observatoire.francophonie.org/wp-content/uploads/2018/11/Etude-Apprentissage-francais-Asie-SE-D-Bel.pdf>

- Bel, D., Huver, E., Liang, M., et Mao, R. (2013). *A la recherche de la " méthode chinoise" – Convergence des discours, diversité des pratiques, pluralité des interprétations*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01378623/document>
- Bourdages, R., Gagnon, R., Capt, V., et Foucambert, D. (2021). De la tâche à l'activité, de la mesure à l'enseignement : Considérations méthodologiques sur les habiletés métasyntaxiques en psycholinguistique et en didactique de la grammaire. *Éducation et didactique*, 15 (2), 125-139.
- Capelle, G. et Gidon, N. (1999). *Reflets*. Hachette.
- Capelle, G. et Menand, R. (2009). *Le nouveau taxi*. Hachette.
- Chabanne, J. C., Cellier, M., Dreyfus, M., et Soulé, Y. (2008). Les enjeux lexicaux de la lecture littéraire. Dans F. Grossmann et S. Plane (dir.), *Les apprentissages lexicaux : Lexique et production verbale* (p. 85-101). Presses du Septentrion.
- Chen, Y. (2003). L'Enseignement du français langue étrangère à Taiwan Analyse linguistique et praxéologique [thèse de doctorat, Université Catholique de Louvain]. CorpusUCL.
https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:4884/datastream/PDF_01/view%22
- Comblain, A. (2005). Le développement de la syntaxe et de la métasyntaxe et leur évaluation. Dans B. Piérat (dir.), *Le langage de l'enfant. Comment l'évaluer*, (p.83-98). De Boeck.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer - Volume complémentaire*.
<https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>

- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222-251.
- Cummins, J. (2005). Teaching for cross-language transfer in dual language education: possibilities and pitfalls. TESOL Symposium on Dual Language Education: Teaching and Learning Two Languages in the EFL Setting. Bogazici University Istanbul.
- David, J. (2000). Le lexique et son acquisition : aspects cognitifs et linguistiques. *Le Français aujourd'hui*, 131, 31-41.
<https://pdfs.semanticscholar.org/b774/a972a102223094df3296aaea1921fe027061.pdf>
- De-Souza, A. Y. M. (2013). *Stratégies de compréhension écrite sur l'Internet: quelles approches pédagogiques adopter pour développer l'autonomie des étudiants en FLE dans les universités du Ghana?* [doctoral dissertation, Université de Strasbourg]. Corpus HAL. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00975218/document>
- Doca, G. (1981). *Analyse psycholinguistique des erreurs faites lors de l'apprentissage d'une langue étrangère*. La Sorbonne.
- Dupleix, D., et Vaillant, S. (2002). *Test de connaissance du français: guide officiel d'entraînement au TCF*. Didier.
- El Euch, S. (2003). Les habiletés de littératie développées en L1, L2 et L3 sont-elles interdépendantes ? Dans R. A. Stebbins, C. Romney, et M. Ouellet (dir.), *Francophonie et langue dans un monde divers en évolution : contacts*

- interlinguistiques et socioculturels* (p. 252-278). Presses Universitaires de Saint-Boniface.
- El Euch, S. et De Koninck, Z. (2006). Habiletés de décontextualisation en situation trilingue : le cas des définitions. *La Revue Canadienne de Linguistique Appliquée*, 9 (1), 13-30.
- El Euch, S. (2007). Concreteness and language effects in the quality of written definitions in L1, L2 and L3. *The International Journal of Multilingualism*, 4 (3), 198-216.
- El Euch, S. (2008). Decontextualized definitional skills in Arabic, French and English: Interdependence and transfer. *Languages and Linguistics*, 21, 69-91.
- El Euch, S. (2010). Attitudes, motivations et conscience métalinguistique chez des bilingues et des trilingues adultes: effets, similarités et différences. *Language Awareness*, 19(1), 17-33.
- El Euch, S. (2017). La didactique des langues secondes ou étrangères. Quelle approche, quelle méthode, quelle méthodologie? Dans S. El Euch, A. Groleau et G. Samson (dir.), *Didactiques: bilans et perspectives* (p. 265–281). Presses de l'Université du Québec.
- Gaonac'h, D. (2000). La lecture en langue étrangère : un tour d'horizon d'une problématique de psychologie cognitive. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 13, 5-14.
- Grevisse, M. et Gousse, A. (2008), *Le Bon Usage : grammaire française* (12^e éd.). Duculot.
- Guan, F (2007). L'influence de la conscience métalinguistique sur la lecture en anglais. *Journal of Liaoning Teachers College*, 49 (1), 75-76.

- Hohenstein, J., Eisenberg, A., et Naigles, L. (2006). Is he floating across or crossing a float? Cross-influence of L1 and L2 in Spanish–English bilingual adults. *Bilingualism: Language and cognition*, 9(3), 249-261.
- Ingeland, E. (2018). *La taille du vocabulaire chez des apprenants de français de niveau universitaire: Combien de mots français connaissent des étudiants de différents niveaux?* [mémoire de baccalauréat, Stockholm University]. CorpusDIVA.
<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1293942/FULLTEXT01.pdf>
- Jouliá, D. (2006). La lecture en langue étrangère : approche cognitive et logiciels hypermédias. *Lenguaje*, 34, 159-184.
<https://core.ac.uk/download/pdf/11862672.pdf>
- Koda, K. (2007). Reading and language learning: Crosslinguistic constraints on second language reading development. *Language Learning*, 57, 1–44.
- Krashen, S. D. (1983). *Second language acquisition and second language learning*. University of Southern California.
- Lambelet, A., Desgrippes, M., Decandio, F., et Pestana, C. (2014). Acquis dans une langue, transféré dans l'autre. *Mélanges CRAPEL*, 35, 99-114.
- Leclerc, J. (2020). *Les grandes familles linguistiques*. Aménagement linguistique dans le monde. <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/monde/origine-langues.htm>
- Lin, A. (2012). On the Abuses and Countermeasures of French Teaching at University. *Journal of Shangrao Normal University*, 32(4), 106-110.
- Liu, L. (1989). *Les erreurs des étudiants chinois dans l'apprentissage du français* [mémoire de maîtrise, Université Laval]. CorpusUL.

<https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/58090>

Loi nationale de la République populaire de Chine sur la langue et l'écriture communes (2000, 31 octobre).

http://www.gov.cn/ziliao/flfg/2005-08/31/content_27920.htm

Lüdi, G. (2006). De la compétence linguistique au répertoire plurilingue. *Bulletin VALS-ASLA*, 84, 173-189.

Ma, X. (2008). *Le français* (2^e éd.). Foreign Language Teaching and Research Press.

Ministère de l'éducation (2017). *General High School Curriculum Plan en 2017*.

<http://www.gaokao.com/e/20180124/5a6824cd4600c.shtml>

Odlin, T. (1989). *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge University Press.

Pinto, M. A., et El Euch, S. (2015). *La conscience métalinguistique. Théorie, développement et instruments de mesure*. Les Presses de l'Université Laval.

Roche, M. (2013). *Apprentissage de la lecture : du décodage à la compréhension*. [mémoire de master, IUFM Midi-Pyrénées, Ecole Interne UT2-Le Mirail].

CorpusHAL. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00904427/document>

Schneider, H. (2012). *Exploration des habiletés métasyntaxiques et de compétences logiques chez des enfants de CE2* [mémoire de maîtrise, Université de Lorraine].

CorpusUL. <https://hal.univ-lorraine.fr/hal-01871545/document>

Sousa, D. A., et Sirois, G. (2002). *Un cerveau pour apprendre: Comment rendre le processus enseignement-apprentissage plus efficace*. Chenelière/McGraw-Hill.

Stanké, B. (2006). La compréhension de textes. *Rééducation orthophonique*, 227, 45-54.

Turcotte, C., Giguère, M. H., et Godbout, M. J. (2015). Une approche d'enseignement des stratégies de compréhension de lecture de textes courants auprès de jeunes lecteurs à risque d'échouer. *Language and literacy*, 17(1), 106-125.

Vinet, M.T. (2015). *Difficultés observées lors de l'apprentissage du français L2 chez des apprenants dont la langue L1 est le chinois mandarin*.

<https://bit.ly/2ZYpEym>

Wang, X. (2008). Le chinois-langage idéographique et métaphorique et l'intersubjectivité dans l'image de la poésie chinoise. *Les chantiers de la création*, (1), 151-163. <https://journals.openedition.org/lcc/139>

Xue, L. (2016). *Aspects évolutifs de l'agir professoral dans le domaine de l'enseignement des langues : une étude à travers les discours de verbalisation de six enseignants de français langue étrangère et de chinois langue étrangère* [thèse de doctorat, Université Nouvelle Sorbonne-Paris 3]. CorpusTEL. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01703594/document>

Ying, X. (2013). *Approche cognitive en didactique des langues : analyse et interprétation d'erreurs écrites prototypiques en français langue étrangère par des apprenants chinois et remédiation* [thèse de Doctorat, Université Michel de Montaigne - Bordeaux III]. CorpusTEL. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00949082>

Zhai, Y., Illouz, G., & Vilnat, A. (2019, June). Conception d'un outil d'aide à la compréhension écrite pour les apprenants de français langue étrangère. In *9ème Conférence sur les Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02265646/>

Zhuang, G., et Tang, C. (2015). Enseignement du français LV2 dans les établissements secondaires en Chine : état actuel et propositions. *Synergies Chine*, (10), 63-76. http://www.gerflint.fr/Base/Chine10/zhuang_tang.pdf

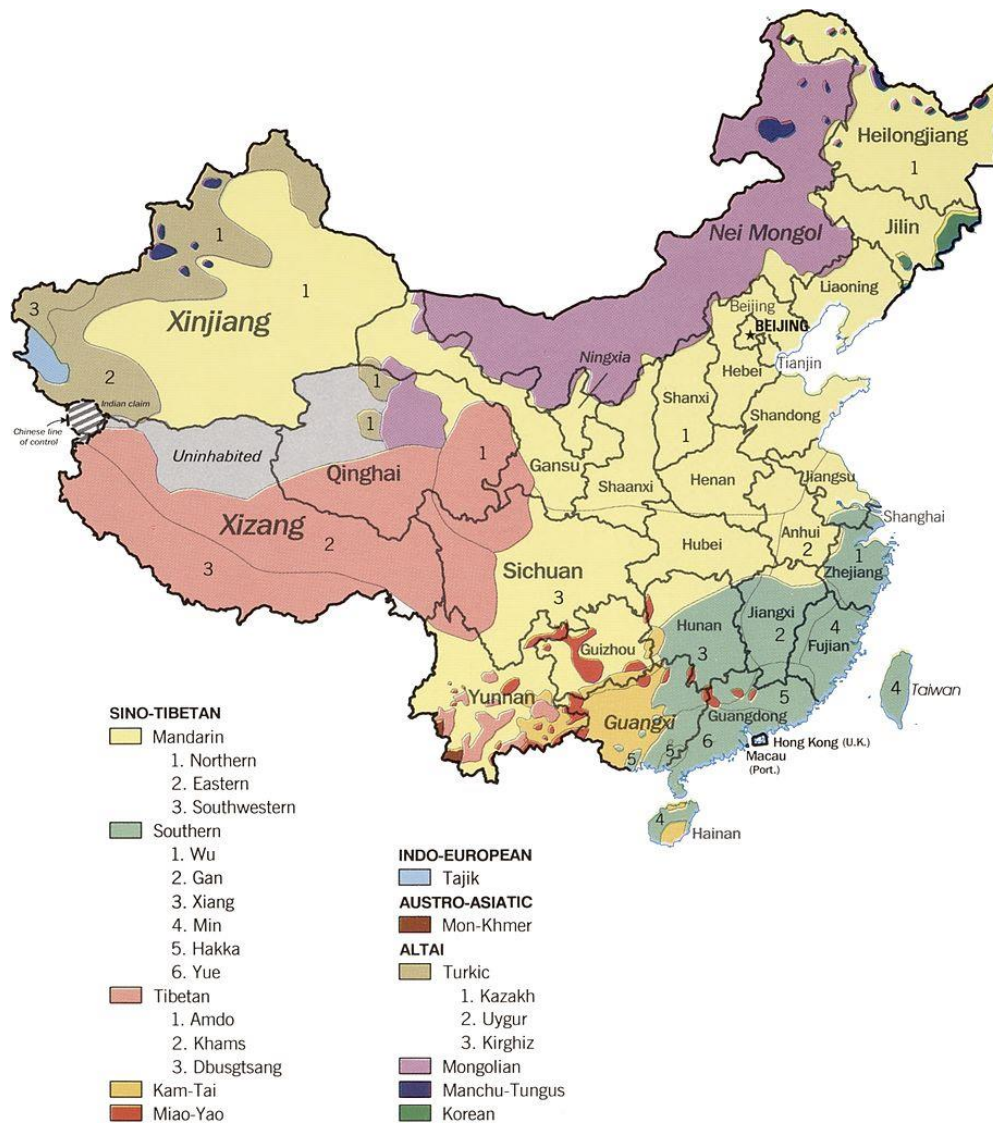
Zhou, H. (2005). *Aspects de la grammaire comparée du chinois mandarin et du français pour apprenants francophones* [thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. CorpusTEL.

<https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/2743/NR00216.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

APPENDICE 1

LES LANGUES CHINOISES

Sources : <https://terredasie.com/les-langues-de-chine/#more-6817>



On désigne généralement le Mandarin standard comme étant le « chinois »

APPENDICE 2 : MATÉRIEL DIDACTIQUE

Document 1 – Pour les apprenants

Activité 1 : en groupe de 2 ou 3 personnes, indiquez pourquoi c'est un sujet, pourquoi c'est un verbe, ou pourquoi c'est un complément.

Phrases en mandarin	Sujet	Verbe	Complément
法语课下午两点开始。	法语课	开始	下午两点
我去了超市。	我	去（了）	超市。
老师教语法课。	老师	教	语法课。
小明打我。	小明	打	我
他下周六到。	他	到	下周六

Document 1 – Pour l’enseignant ou l’enseignante

Les phrases en mandarin et en français

Phrases en mandarin	Sujet	Verbe	Complément
法语课下午两点开始。	法语课	开始	下午两点
我去了超市。	我	去（了）	超市。
老师教语法课。	老师	教	语法课。
小明打我。	小明	打	我
他下周六到。	他	到	下周六

Exemples de réponses mettant de l’avant la conscience métalinguistique, et plus particulièrement l’habileté métasyntaxique :

Pour la phrase 1 :

- Pourquoi 法语课 est-il le sujet de la phrase ?

因为它 是动作 « 开始 » 的发出者。

(Parce qu’il est celui qui fait l’action du verbe commencer).

- Pourquoi 开始 est-il le verbe de la phrase ?

因为它 是一个行为。

(Parce qu’il est celui qui est une action).

- Pourquoi 下午两点 est-il le complément de la phrase ?

因为它是动作发出的时间。

(Parce qu’il est celui qui indique le moment dans lequel a lieu action).

Document 1 – Pour les apprenants

Les phrases en mandarin et en français

Activité 2 : Discutez en équipes pour identifier le sujet, le verbe et le complément dans les phrases suivantes.

Phrases en français	Sujet	Verbe	Complément
Le cours de français commence à deux heures de l'après-midi.			
Je suis allé au supermarché.			
Le professeur donne le cours de grammaire.			
Xiaoming me frappe.			
Il arrivera samedi prochain.			

Document 1 – Pour l’enseignant ou l’enseignante

Les phrases en mandarin et en français

Phrases en français	Sujet	Verbe	Complément
Le cours de français commence à deux heures de l’après-midi.	le cours de français	commence	à deux heures de l’après-midi
Je suis allé au supermarché.	je	suis allé	au supermarché
Le professeur donne le cours de grammaire.	le professeur	donne	le cours de grammaire
Xiaoming me frappe.	Xiaoming	frappe	me
Il arrivera samedi prochain.	il	arrive	samedi prochain

Document 2 – Pour l’enseignant ou l’enseignante

Les questions posées aux élèves pour reconnaître les constituants de la phrase

Activité 1 : les questions posées aux élèves pour reconnaître le sujet

Verbe	Questions
commencer	Qu’est-ce qui commence ?
aller	Qui est allé au supermarché ?
donner	Qui donne le cours de grammaire ?
frapper	Qui me frappe ?
arriver	Qui arrivera samedi prochain ?

Document 2– Pour l’enseignant ou l’enseignante

Les questions posées aux élèves pour reconnaître les constituants de la phrase

Activité 2 : Les questions posées aux élèves pour reconnaître le COD et le COI

Verbe	Questions
commencer	
aller	
donner	Qu’est-ce que le professeur donne ?
frapper	Qui Xiaoming frappe-t-il ?
arriver	

Document 2 – Pour l’enseignant ou l’enseignante

Les questions posées aux élèves pour reconnaître les constituants de la phrase

Activité 3 : Les questions posées aux élèves pour reconnaître les compléments circonstanciels

Verbe	Questions
commencer	À quelle heure est-ce que le cours de français commence ?
aller	Où es-tu allé ?
donner	
frapper	
arriver	Quand est-ce qu’il arrivera ?

Document 3

Tableau aide-mémoire (les constituants d'une phrase simple)

Tableau à imprimer par l'E pour les apprenants.

Constituants d'une phrase simple	définition	exemple
sujet	<p>Le sujet est un constituant de la phrase, il donne son genre (masculin ou féminin) et son nombre au verbe. Il se place souvent, mais pas toujours, avant le verbe, et répond à la question : "Qui est-ce qui ?" ou "Qu'est-ce qui ?"</p> <p>https://www.francaisfacile.com/exercices/exercice-francais-2/exercice-francais-53132.php</p> <p>(Pour simplifier, la formule simple peut être utilisée. Par exemple : Qui nage?)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Qui est-ce qui nage ? (ou Qui nage ?) <p>Un pronom : Elle nage.</p> <p>Un nom propre : Julie parle.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qu'est-ce qui t'intéresse ? <p>Un groupe nominal : Les activités sportives m'intéressent.</p>
verbe	<p>Le verbe est un mot qui exprime une action, un état, un</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ma voisine pleure. (Le verbe <i>pleurer</i> varie en

	<p>fait ou une intention. Il varie en personne, en nombre, en temps et en mode. Il peut donc se présenter sous de nombreuses formes, qui constituent sa conjugaison.</p> <p>https://dictionnaire.lerobert.com/guide/qu-est-ce-qu-un-verbe</p>	<p>personne : la troisième personne du singulier, il varie aussi en temps, le présent de l'indicatif.)</p> <ul style="list-style-type: none"> • J'ai trouvé. (Le verbe se conjugue à la première personne du singulier et au passé composé de l'indicatif.) 						
COD	<p>Le COD complète directement le verbe (transitif direct).</p> <p>Le pronom COD</p> <p>Il remplace les compléments d'objet directs</p> <table border="1" data-bbox="539 986 1301 1086"> <tr> <td>me</td> <td>te</td> <td>le/la/l'</td> <td>nous</td> <td>vous</td> <td>les</td> </tr> </table> <p>On le reconnaît en posant la question : « Qui ? » ou « Quoi » après le verbe.</p> <p>Qu'est-ce que le COD ? Dico en ligne Le Robert</p>	me	te	le/la/l'	nous	vous	les	<ul style="list-style-type: none"> • Tu as trouvé quoi ? <p>Un groupe nominal : J'ai trouvé mes clés.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les jouets intéressent qui ? <p>Un pronom COD : Les jouets m'intéressent.</p> <p>Un nom propre : Les jouets intéressent Pascal.</p>
me	te	le/la/l'	nous	vous	les			
COI	<p>Le COI est relié au verbe (transitif indirect) par une</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Le professeur parle de qui ? 						

	<p>préposition : les plus courantes sont à, de, pour.</p> <p>Comment on l'identifie? En posant la question : à QUI?</p> <p>Pour QUI? De QUI? De QUOI ?</p> <p>Le pronom COI</p> <p>Il remplace les compléments d'objet indirects</p> <table border="1" data-bbox="526 673 1285 767"> <tr> <td>me</td> <td>te</td> <td>lui</td> <td>nous</td> <td>vous</td> <td>leur</td> </tr> </table> <p>Les verbes les plus courants :</p> <p>téléphoner à , dire à, parler à, parler de, acheter pour, demander à, donner à, écrire à ...</p> <p>Qu'est-ce que le COI ? Dico en ligne Le Robert</p>	me	te	lui	nous	vous	leur	<p>Un pronom tonique: Le professeur parle d'elle.</p> <p>Un nom propre : Le professeur parle de Pascal.</p> <ul style="list-style-type: none"> Le professeur demande à qui ? <p>Un groupe nominal : Le professeur demande à ses étudiants.</p> <p>Un pronom COI : Le professeur leur demande.</p>
me	te	lui	nous	vous	leur			
Compléments circonstanciels	<p>Les compléments circonstanciels (CC)</p> <p>Ce sont des compléments de la phrase qui précisent les circonstances dans lesquelles se déroule l'action exprimée</p>	<ul style="list-style-type: none"> Le complément circonstanciel de temps répond à la question : quand ? <p>Par exemple : Ils parlent depuis une heure.</p>						

	<p>par le verbe.</p> <p>Important :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les compléments circonstanciels ne sont généralement pas obligatoires à la phrase : on peut les supprimer ou les déplacer. • Ils sont souvent introduits par une préposition (dans, en, sur, avec...) ou une conjonction de subordination (avant que, parce que...), mais pas toujours. <p>https://dictionnaire.lerobert.com/guide/qu-est-ce-qu-un-complement-circonstanciel-ou-complement-de-phrase</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Le complément circonstanciel de lieu répond à la question : où ? <p>Par exemple : Il nage à la piscine publique.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le complément circonstanciel de cause répond à la question : pourquoi ? <p>Par exemple : Le bébé pleure à cause de la faim.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le complément circonstanciel de moyen répond à la question : au moyen de quoi ? <p>Par exemple : Il nage avec une bouée.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le complément circonstanciel de manière répond à la question : de quelle manière ? <p>Par exemple : Il parle sans réfléchir.</p> <p>Compléments circonstanciels (francaisfacile.com)</p>
--	--	--

Document 4

Vrai ou Faux ? Pourquoi ?

En groupe de deux ou trois, cochez VRAI ou FAUX si les fonctions des mots (sujet, verbe, complément) dans les phrases données sont correctes. JUSTIFIEZ votre réponse.

Exemple :

Le policier a arrêté **un automobiliste**.

Le groupe en gras est le **sujet** de la phrase.

VRAI

FAUX

Justification : Le groupe *un automobiliste* est le complément d'objet direct du verbe *a arrêté*. Le sujet de la phrase est *le policier* car il est celui qui fait l'action d'arrêter. L'automobiliste subit l'action. Il est donc le complément d'objet direct du verbe arrêter.

1. J'ai téléphoné à **mes parents** hier soir.

Le groupe en gras est le **complément circonstanciel** de la phrase.

VRAI

FAUX

Justification :

2. Il est arrivé **un accident**.

Le groupe en gras est **le complément d'objet direct** du verbe *est arrivé*.

VRAI

FAUX

Justification :

3. Elle est déjà **arrivée**.

Le mot en gras est **un verbe**.

VRAI

FAUX

Justification :

4. J'ai fait **de la natation** hier après-midi.

Le groupe en gras est **le complément d'objet indirect** de la phrase.

VRAI

FAUX

Justification :

5. Il a frappé à la porte **avec insistance**.

Le groupe en gras est **le complément circonstanciel de moyen** de la phrase.

VRAI

FAUX

Justification :

Document 5

Jeu de construction de phrases simples

Les cartes à imprimer par l'E aux apprenants

Phrase 1

avec attention

il

le professeur

écoute

Phrase 2

cet hiver

fera

on

à la montagne

du ski

Phrase 3

est arrivée

la pluie

elle

à l'école

à cause de

en retard

Document 6 – Pour les apprenants

Les phrases en mandarin et en français

Activité 1 : en groupe de 2 ou 3 personnes, expliquez pourquoi on utilise un pronom dans la deuxième phrase.

Phrases en mandarin	Pronom dans la deuxième phrase
我打了小明, 他哭了.	他
我在一家理发店工作, 它叫时尚。	它
隔壁的房子里住着小明和他的父母, 我叔叔认识他们。	他们
她买了一个公寓, 她的丈夫很喜欢 它。	它

Document 6 – Pour l’enseignant ou l’enseignante

Les phrases en mandarin et en français

Phrases en mandarin	Pronom dans la deuxième phrase
我打了小明, 他哭了.	他
我在一家理发店工作, 它叫时尚。	它
隔壁的房子里住着小明和他的父母, 我叔叔认识他们。	他们
她买了一个公寓, 她的丈夫很喜欢 它。	它

Exemples de réponses mettant de l’avant la conscience métalinguistique, et plus particulièrement l’habileté métasyntaxique :

Pour la phrase 1 :

- Pourquoi utilise – t – on 他 ?

因为 为了避免重复, 我们用代词他代替前面出现过的小明

(Parce que l’on utilise *il* pour remplacer le mot mentionné dans la phrase précédente).

En mandarin, les pronoms de sujet, les pronoms de COD, les pronoms de COI, les pronoms toniques sont les mêmes, et il n’existe pas de pronoms relatifs en mandarin.

Document 6 – Pour les apprenants

Les phrases en mandarin et en français

Activité 2 : en groupe de 2 ou 3 personnes, indiquez ce que le pronom relatif QUI ou QUE remplace.

Phrases en français	Ce que QUI ou QUE remplace
J'ai frappé Xiaoming qui a pleuré.	
Je travaille dans un salon de coiffure qui s'appelle Mode.	
Dans la maison d'à côté, il y a Xiaoming et ses parents que mon oncle connaît.	
Elle a acheté un appartement que son mari adore.	

Document 6 – Pour l’enseignant ou l’enseignante

Les phrases en mandarin et en français

Phrases en français	Ce que QUI ou QUE remplace
J’ai frappé Xiaoming qui a pleuré.	Xiaoming
Je travaille dans un salon de coiffure qui s’appelle Mode.	le salon de coiffure
Dans la maison d’à côté, il y a Xiaoming et ses parents que mon oncle connaît.	Xiaoming et ses parents
Elle a acheté un appartement que son mari adore.	l’appartement

Document 7– Pour l’enseignant ou l’enseignante

Les questions posées aux élèves pour trouver deux phrases simples

Phrases subordonnées relatives	Questions
J’ai frappé Xiaoming qui a pleuré.	<ul style="list-style-type: none"> • Qui a frappé Xiaoming? • Qui a pleuré? • <i>Qui</i> remplace quel mot ? • Quelles sont les deux phrases simples ?
Je travaille dans un salon de coiffure qui s’appelle Mode.	<ul style="list-style-type: none"> • Qui est-ce qui travaille ? • Où est-ce que je travaille ? • Qu’est-ce qui s’appelle Mode ? • <i>Qui</i> remplace quel mot ? • Quelles sont les deux phrases simples ?
Dans la maison d’à côté, il y a Xiaoming et ses parents que mon oncle connaît.	<ul style="list-style-type: none"> • Qui mon oncle connaît ? • Qui est dans la maison d’à côté? • <i>Que</i> remplace quel mot ? • Quelles sont les deux phrases simples ?
Elle a acheté un appartement que son mari adore.	<ul style="list-style-type: none"> • Qui a acheté un appartement ? • Qu’est-ce que son mari adore? • <i>Que</i> remplace quel mot ? • Quelles sont les deux phrases simples ?

Document 8

Aide-mémoire (le découpage d'une phrase relative complexe avec le pronom relatif QUI en plusieurs phrases simples)

Feuilles à imprimer par l'E pour les apprenants

Pour découper une phrase subordonnée relative en deux phrases simples, il faut soit :

➔ **Trouver les verbes conjugués**

➔ **Relever tous les mots qui fonctionnent autour des verbes conjugués**

Phrase subordonnée relative	Ils ont passé leurs vacances dans un petit village qui se trouve au bord de la mer.	
	Verbe conjugué 1 • Sujet du verbe conjugué 1 • Le COD du verbe conjugué 1 • Le complément de lieu	ont passé ils leurs vacances dans un petit village
	Verbe conjugué 2 • Sujet du verbe conjugué 2 • Le complément circonstanciel de lieu	se trouve qui (le petit village) au bord de la mer

soit :

Isoler la proposition subordonnée relative pour trouver la proposition principale.

Phrase subordonnée relative	Ils	ont passé leurs vacances dans un petit village	qui est situé au bord de la mer
	Sujet	Verbe + COD + complément circonstanciel de lieu	Proposition subordonnée relative

Dans la proposition subordonnée relative :

- ➔ Le pronom relatif « **qui** » a pour antécédent le groupe nominal *un petit village*
- ➔ Il occupe la fonction de **sujet** dans **la proposition subordonnée relative**.

Phrase 1 : Ils ont passé leurs vacances dans un petit village.

Phrase 2 : Le petit village est situé au bord de la mer

<https://www.maxicours.com/se/cours/les-transformations-de-phrases-simples-et-complexes>

Document 8

Aide-mémoire (le découpage d'une phrase relative complexe avec le pronom relatif QUE en plusieurs phrases simples)

Feuilles à imprimer par l'E pour les apprenants.

Phrase : Le livre que je veux se trouve dans mon casier.

Pour découper une phrase subordonnée relative en deux phrases simples, il faut soit :

➔ **Trouver les verbes conjugués**

➔ **Relever tous les mots qui fonctionnent autour des verbes conjugués**

Phrase	Le livre que je veux se trouve dans mon casier.	
subordonnée	Verbe conjugué 1	se trouve
relative	<ul style="list-style-type: none"> • Sujet du verbe conjugué 1 • Le COD du verbe conjugué 1 • Le complément de lieu 	le livre non dans mon casier
	Verbe conjugué 2	veux
	<ul style="list-style-type: none"> • Sujet du verbe conjugué 2 • Le COD 	je ce livre

soit :

isoler la proposition subordonnée relative pour trouver la proposition principale.

Phrase	Le livre	se trouve dans mon casier	que je veux
subordonnée relative	Sujet	Verbe + complément circonstanciel de temps	Proposition subordonnée relative

Phrase simple 1	Le livre	se trouve			dans mon casier.
	Sujet 1	Verbe 1	COD	COI	Complément circonstanciel
Phrase simple 2	Je	veux	ce livre		
	Sujet 2	Verbe 2	COD	COI	Complément circonstanciel

Dans la proposition subordonnée relative :

- ➔ Le pronom relatif « **que** » a pour l'antécédent le groupe nominal *le livre*
- ➔ Il occupe la fonction de **COD** dans **la proposition subordonnée relative**.

Phrase 1 : Le livre se trouve dans mon casier.

Phrase 2 : Je veux ce livre.

<https://www.maxicours.com/se/cours/les-transformations-de-phrases-simples-et-complexes/>

Document 9

La décomposition de la phrase subordonnée relative en deux phrases simples

En équipe de deux ou trois, décomposez la phrase subordonnée relative en deux phrases simples et expliquez comment vous avez fait pour trouver les deux phrases simples.

Par exemple : La fille que j'aime a déjà un petit ami.

Phrase 1 : La fille a déjà un petit ami.

Phrase 2 : J'aime la fille.

Justification : Dans cette phrase, il y a deux verbes conjugués, c'est le verbe « a » et le verbe « aime ». Pour le verbe « a », ce qui fait l'action, c'est la fille. « Un petit ami » subit l'action. Alors, « la fille » est le sujet de la phrase, « a » est le verbe ; il vient après le sujet et il est suivi par les compléments : « déjà un petit ami ». Dans la deuxième phrase, le verbe est « aime ». Celui qui aime est le sujet, et c'est le « je ». J'aime qui ? La fille. Alors, la fille est le complément d'objet direct de la phrase. Le pronom relatif QUE dans la phrase subordonnée remplace le mot « la fille » qui subit l'action, c'est-à-dire « la fille » dans la deuxième phrase.

1. Les études qui l'intéressent sont très longues.

Phrase 1 :

Phrase 2 :

Justification :

2. La fille qui m'a téléphoné hier est ma soeur.

Phrase 1 :

Phrase 2 :

Justification :

3. Les documents que j'ai mis sur la table sont pour toi.

Phrase 1 :

Phrase 2 :

Justification :

Document 10

Jeu de découpage de la phrase subordonnée relative

Les cartes à imprimer par l'E aux apprenants

Carte rouge :

Tu manges les pommes que j'ai achetées hier.

Cartes vertes :

manges

les pommes

les pommes

tu

hier

ai achetées

j'

Carte rouge :

Le livre qui est sur la table est à ma mère.

Cartes vertes :

sur la table

le livre

le livre

est

à ma mère

est

Document 11

*Course de relais**Les phrases subordonnées relatives pour chaque groupe*

Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3
<ul style="list-style-type: none"> La dame qui conduit la voiture s'appelle Jacqueline. 	<ul style="list-style-type: none"> Donne à ton voisin le livre qui est sur la table. 	<ul style="list-style-type: none"> Le monsieur qui parle à ma mère est notre voisin.
<ul style="list-style-type: none"> Je mange toutes les pommes que tu as achetées hier. 	<ul style="list-style-type: none"> Le monument que tu as visité hier est très connu. 	<ul style="list-style-type: none"> L'innocence est un trésor que nous devons garder avec soin.
<p>Par exemple :</p> <p><u>Marielle</u> <u>est née</u> <u>rue du Pressoir</u> dans <u>la maison bleue</u> (que <u>mon frère</u> <u>a louée</u> <u>cette semaine</u>).</p> <p>Proposition principale : Marielle est née rue du Pressoir dans la maison bleue.</p> <p>Proposition subordonnée: Mon frère a loué la maison cette semaine.</p>		

Document 12

La compréhension écrite

Exercice 1 : Lisez le texte ci-dessous

En voyage, le *couch surfing* est un système qui permet d'avoir un hébergement gratuit chez des particuliers et près de 600 000 personnes dans le monde ont déjà utilisé.

Il faut s'inscrire sur le site et créer son profil. On accepte de recevoir quelqu'un chez soi aussi, c'est la seule condition qu'on doit accepter. Quand on note sa destination de voyage, on reçoit les adresses électroniques des personnes dont l'adresse correspond. On peut alors échanger pour se connaître un peu avant. C'est le moment où de voir s'il a envie de connaître l'autre, il n'y a pas d'obligation, il n'y a très peu de personnes qui racontent des expériences insatisfaisantes

[Les pronoms relatifs simples \(1\) - Site compagnon Edito \(didierfle-edito.com\)](http://didierfle-edito.com)

Exercice 2 : Retrouvez dans le texte les phrases suivantes, puis complétez-les avec des pronoms relatifs simples.

Complétez les phrases avec les pronoms relatifs appropriés	Sens	Fonction (sujet, COD, complément circonstanciel)
1. En voyage, le <i>couch surfing</i> est un système <u>qui</u> permet d'avoir un hébergement gratuit chez des particuliers	qui = le système	Sujet
2. _____ près de 600 000 personnes dans le monde ont déjà utilisé.		
3. C'est la seule condition _____ on doit accepter.		
4. il n'y a pas d'obligation, il n'y a très peu de personne _____ racontent des expériences insatisfaisantes.		

Exercice 3 : Répondez aux questions suivantes selon le texte (il faut éviter de copier complètement les phrases du texte)

1. Qu'est-ce que le *couch surfing* ?
2. Comment fonctionne le *couch surfing* ?
3. Quels sont les avantages du *couch surfing* ?
4. Comment contacter l'hôte ?

Exercice 4 : Complétez les phrases avec les pronoms relatifs et transformez la phrase subordonnée relative en deux phrases simples.

1. J'ai connu le site web grâce à une amie ___qui___ connaissait déjà bien le fonctionnement.

Phrase simple 1 :

Phrase simple 2 :

2. C'est à vous d'envoyer des demandes d'hébergement aux personnes _____ vous souhaitez rencontrer.

Phrase simple 1 :

Phrase simple 2 :

3. C'est la seule condition _____ on doit accepter

Phrase simple 1 :

Phrase simple 2 :

4. On reçoit les adresses électroniques des personnes _____ l'adresse correspond.

Phrase simple 1 :

Phrase simple 2 :

5. Il n'y a très peu de personne _____ racontent des expériences insatisfaisantes.

Phrase simple 1 :

Phrase simple 2 :