

Thèse de doctorat
de l'Université Sorbonne Paris Cité
Préparée à l'Université Paris Diderot
Ecole doctorale 132

Laboratoire de Linguistique Formelle - UMR 7110 CNRS

Influence translinguistique dans l'apprentissage du français en Malaisie

Par Justine Esteve

Thèse de doctorat de Linguistique

Dirigée par Claire Saillard

Présentée et soutenue publiquement à Université Paris Diderot le 1/12/2017

Ledegen, Gudrun / Professeur / Université Rennes 2 (rapporteur – présidente du jury)

Delahaie, Juliette / Professeur / Université de Lille (rapporteur)

Saillard, Claire / Professeur / Université Paris Diderot (directrice de thèse)

Fon Sing, Guillaume / Maître de conférences / Université Paris Diderot



Except where otherwise noted, this work is licensed under
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>

[\[Insérer le logo correspondant à la licence choisie\]](#)

Présentation

Titre : Influence translinguistique dans l'apprentissage du français en Malaisie, influence translinguistique et utilisation du passé dans l'interlangue française d'apprenants malaisiens.

Résumé : cette recherche analyse des productions orales en français d'apprenants malaisiens débutants. L'objectif est de proposer une meilleure approche à l'enseignement du passé en cours de français en Malaisie, dans le contexte des écoles internationales. Pour ce faire, nous analysons l'importance de l'influence translinguistique sur l'apprentissage du passé en français langue étrangère.

La base de données est constituée de deux corpus. Le premier corpus présente 6 heures d'enregistrements de 17 apprenants malaisiens en Year 10 (équivalent de la seconde dans un cursus français) qui préparent le IGCSE français et s'entraînent lors des enregistrements au passage de la partie orale de l'examen. Les apprenants malaisiens apprennent le français à Penang, en Malaisie, à l'école Prince of Wales Island International School. Le second corpus est composé de 45 minutes d'enregistrement de 4 apprenants anglais lors d'un examen blanc de l'oral du IGCSE français. Ce corpus a été acheté à Cambridge et sert, à l'origine, à préparer les formateurs en FLE à faire passer le IGCSE. En comparant les deux corpus, nous souhaitons déceler le degré de l'influence translinguistique sur les deux types de population. Nous analysons leurs productions verbales et plus particulièrement l'expression du passé (passé composé / imparfait) et les traces d'influences translinguistiques qui pourraient provenir des langues connues (soit anglais, malais, mandarin pour les apprenants malaisiens, soit anglais pour les apprenants anglais) à travers les modalités d'expression du temps et de l'aspect.

La comparaison des données, à la lumière de l'analyse des langues connues par les apprenants, montre que statistiquement les apprenants malaisiens sont plus enclins à éluder le verbe et à utiliser des formes verbales neutres que les apprenants anglais. L'analyse des deux corpus montre également que les apprenants malaisiens produisent plus d'occurrences verbales non-conformes dues à une confusion entre les différents tiroirs verbaux français que les apprenants anglais dont les occurrences non-conformes découlent en majorité d'une non-conformité morphologique ou grammaticale. Si certaines différences ont en effet, été

notées, des similarités se dégagent des deux corpus et contribuent à dégager certaines hypothèses concernant l'acquisition du français langue seconde : d'une part, l'ellipse verbale concerne principalement des verbes d'état et d'autre part, l'aspect lexical du verbe influence le choix de l'aspect grammatical.

Mots clefs : influence translinguistique, anglais malaisien, mandarin, malais, TMA, passé composé, imparfait, Malaisie, école internationale, français langue étrangère, passé, IGCSE français

Title: Translinguistic influence in French language learning in Malaysia

Abstract: this study analyses oral productions in French of Malaysian beginner learners. The objective is to offer an improved approach to the teaching of past tenses in French language classes in the context of international schools. In order to do so, we analyse the importance of translinguistic influence in past tense learning in French as a second language.

The data are made of two corpora : on the first hand, 17 Malaysian learners in Year 10 preparing their IGCSE oral exam which represent 6 hours of recording and on the second hand, 4 English learners preparing their IGCSE oral exam which represent 45 minutes of recording. The Malaysian learners study French in Penang, Malaysia at the Prince of Wales Island International Schools. The comparison of both corpora leads to underlining the translinguistic influence on each type of population. We pay special attention to oral production and especially the expression of the past (passé composé / imparfait) and traces of translinguistic influence that could derive from the learners' known languages (English, Mandarin and Malay for the Malaysian corpus and English for the English corpus). The study will also present the expression of time and aspect in each relevant language.

The comparison of data, viewed from the known languages perspective, shows that statistically Malaysian learners are more prone to omitting the verb and to using neutral verbal forms than the English learners. The analysis of both corpora also confirms that Malaysian learners produce more non-conform occurrences due to a confusion between different French tenses than the English learners whose non-conform occurrences are mostly due to grammatical or morphological non-conformity. If indeed, major differences were found, certain similarities stick out and allow us to highlight French second language

learning hypotheses. Firstly, French second language learners seem to omit state verbs mostly when omitting verbs and secondly, the close link between lexical and grammatical aspect for the learners.

Keywords: translinguistic influence, Malaysian English, Manglish, Mandarin, Malay, TMA, passé composé, imparfait, Malaysia, International school, French as a second language, past tense, French IGCSE

A ma famille et mes amis

Remerciements

A l'issue de ce travail, mes premières pensées et mes sincères remerciements vont à ma directrice de thèse, Claire Saillard qui, grâce à sa patience, a su me suivre, me conseiller et me soutenir pendant ces années et toujours m'encourager.

Je remercie chaleureusement ma famille, mes relectrices, Mélanie, Laetitia et Maryline qui ont fait preuve de persévérance et qui ont su être là pour moi.

Je suis également reconnaissante à mes étudiants et à mon ancienne école, Prince of Wales Island International School, pour m'avoir autorisée à mener mes recherches à bien.

Enfin, merci à Lucie, Clémence et Cyrielle pour leur aide de dernière minute et à mon entreprise actuelle 1to1PROGRESS qui s'est montrée compréhensive concernant ma situation.

Table des matières

Présentation	1
Remerciements	5
Table des matières	6
Introduction	11
Chapitre 1 – Contexte de l'étude	20
1. Introduction	20
2. Un pays émergent : la Malaisie	21
a) La Malaisie.....	21
b) Penang.....	27
3. Langues et communication.....	34
a) La notion de lingua franca	34
b) Statut de la langue, communication et identité	37
c) Spécificités de l'étude	38
4. L'éducation en Malaisie.....	39
a) Système éducatif	39
b) Enseignement du français	42
5. Médium d'enseignement.....	47
a) Avant l'époque coloniale	48
b) L'époque coloniale	48
c) Depuis l'indépendance (1957).....	50
d) L'éducation à Penang	53
6. La Malaisie et le plurilinguisme	54
a) La société malaisienne plurilingue.....	55
b) Langues en contact.....	58
c) Conclusion	62
7. L'école – le lieu de l'étude	63
a) Présentation.....	63
b) Organisation et population	64
c) Langues et curriculum.....	67
8. Conclusion.....	69
Chapitre 2 – Théories d'apprentissage des langues secondes	71
1. Introduction	71
2. Acquisition des langues étrangères	71
a) La notion d'interlangue.....	72
b) Parcours et profils linguistiques des apprenants	75
c) Enseignement de l'aspect et du temps	80

3. Influence translinguistique	84
a) Définition	85
b) Limitation de l'influence translinguistique : itinéraires acquisitionnels.....	89
c) Le principe de coercition.....	95
d) Parcours linguistiques et influence translinguistique.....	97
4. Proximité linguistique	98
5. Interaction en milieu guidé.....	100
6. Conclusion.....	104
Chapitre 3 – Enseignement en école internationale	106
1. Le IGCSE	106
2. French IGCSE	107
3. Le manuel utilisé	112
a) Approche générale	113
b) <i>Encore Tricolore</i> , le manuel et la présentation des temps du passé.....	115
c) L'expression du passé dans <i>Encore Tricolore</i>	116
d) Synthèse	128
4. Enseignement aux adolescents	130
a) La classe de langue	130
b) Période critique	133
c) L'enseignement en milieu guidé au lycée	134
5. Ecoles internationales.....	134
a) Les écoles internationales dans le monde et en Asie	135
b) Les écoles internationales en Malaisie.....	136
Conclusion.....	137
6. Synthèse.....	138
Chapitre 4 – Les langues de l'étude : temps, aspect et passé en malais, mandarin, français, anglais et anglais malaisien	140
1. Introduction	140
2. Considérations sur les notions de temps et d'aspect	143
a) L'expression du temps.....	143
b) L'expression de l'aspect.....	146
1. Définition	146
2. Les valeurs aspectuelles	148
3. Les langues de l'étude, temps et aspect.....	158
a) Le français.....	159
b) L'anglais.....	161
c) Le malais	166
d) Le mandarin	172
e) L'anglais malaisien.....	179

4. Conclusion.....	185
Chapitre 5 – Analyse du questionnaire distribué aux apprenants	188
1. Introduction	188
2. Profil des apprenants	191
a) Profils linguistiques	191
b) Perception du plurilinguisme	198
3. Perception de la langue apprise	202
a) Affinités avec la langue cible.....	203
b) Pratique de la langue en classe.....	206
c) Représentation de la langue et de la culture.....	209
4. Conclusion.....	214
Chapitre 6 – Analyse de l’interlangue française des apprenants malaisiens et anglais.....	216
1. Introduction	216
2. Présentation des données du corpus malaisien.....	218
a) Temps utilisés.....	218
b) L’aspect lexical	220
c) Les pronoms utilisés	224
d) Influence des langues connues sur les productions et le noyau verbal	225
e) L’utilisation du passé composé, du présent et de l’imparfait	229
f) Analyse phonétique des phonèmes liés au passé composé et à l’imparfait.....	238
3. Analyse détaillée du corpus malaisien	243
a) Présentation des apprenants	245
b) Maîtrise du français.....	248
c) Occurrences conformes.....	251
d) Occurrences non-identifiables dans un contexte requérant le passé composé.....	255
e) Occurrences non-conformes au passé dans un contexte requérant le passé	263
f) Occurrences non-conformes au passé dans un contexte requérant un autre temps .	271
g) Le passé est requis mais n’est pas utilisé	280
h) Occurrences non identifiables dans un contexte requérant présent	287
4. Analyse détaillée du corpus anglais	288
a) Présentation des apprenants et du corpus.....	288
b) Occurrences conformes.....	292
c) Occurrences non-conformes au passé dans un contexte requérant le passé	294
d) Occurrences non-conformes au passé dans un contexte requérant un autre temps	298
e) Le passé est requis mais n’est pas utilisé	302
f) Occurrences non-identifiables identifiées dans un contexte requérant le passé ou le présent	303

5. Analyse comparée des deux corpus.....	305
a) Analyse comparative et descriptive	306
b) Composition des corpus et des catégories d'occurrences	310
c) Les occurrences non identifiables	315
d) L'ellipse dans les deux corpus.....	318
Conclusion.....	319
Conclusion	325
Bibliographie	338
Table des illustrations	357
Annexes	361
Annexe 1 - Nomenclature de transcription.....	363
Annexe 2 - Fichier Malaisien - year 11 - practice 1	364
Annexe 3 - Fichier Malaisien - year 11 - practice 2	374
Annexe 4 - Fichier Malaisien - year 11 - practice 3	387
Annexe 5 - Fichier Malaisien - year 11 - practice 4	414
Annexe 6 - Fichier Malaisien - year 11 - practice 5	417
Annexe 7 - Fichier Malaisien - year 11 - practice 6	433
Annexe 8 - Fichier Anglais B – CD2 – CARD 5	439
Annexe 9 - Fichier Anglais A – CD2 – CARD 2	443
Annexe 10 - Fichier Anglais A – CD2 – CARD 1	446
Annexe 11 - Fichier Anglais D – CD1 – CARD 1	450
Annexe 12 - Questionnaire de langues.....	453
Annexe 13 - Paper 3 – mars / avril 2013	457
Annexe 14 - Paper 3 – mars / avril 2012	463
Annexe 15 - Paper 3 – mars / avril 2011	468

Introduction

La présente recherche tente, en premier lieu, d'apporter une analyse de l'apprentissage des temps du passé en français langue étrangère par un public plurilingue (locuteurs de mandarin, malais, anglais et parfois autres langues vernaculaires) et en second lieu de déduire des orientations pédagogiques destinées à l'enseignement du français langue étrangère en Asie auprès du public mentionné. L'analyse de productions d'apprenants malaisiens doit permettre d'identifier les spécificités des Malaisiens en comparaison du public anglais en ce qui concerne l'apprentissage des temps, d'une part et d'autre part de déduire la façon dont les apprenants malaisiens conceptualisent l'expression du temps et de l'aspect en langue française en prenant comme référence les langues maîtrisées. Cette recherche découle donc des recherches menées sur le rôle de l'influence translinguistique dans l'acquisition des langues secondes (Weinreich, 1953 ; Kellerman, 1983 ; Odlin, 1989 ; Hammarberg, 2001). Les suggestions pédagogiques que nous pourrions faire concernent l'acquisition des moyens linguistiques d'expression des notions de temps et d'aspect en français.

Nous avons choisi d'analyser l'interlangue d'apprenants malaisiens et spécifiquement l'expression du temps et de l'aspect à travers l'analyse du noyau verbal. En effet, l'apport de la connaissance de la grammaire de l'interlangue dans la didactique des langues cibles est souvent évoqué comme clef dans l'évolution des méthodes et manuels d'enseignement du FLE (Véronique, 2005, p. 9), aussi l'étude se base sur les productions orales en français langue étrangère d'apprenants malaisiens. Le pays de l'étude où a été recueilli le corpus principal est la Malaisie cependant, les recherches sont applicables pour des pays tels que Singapour, Hong-Kong et également dans les écoles internationales où l'anglais est la langue d'enseignement.

L'étude présente et analyse deux groupes : un groupe malaisien et un groupe anglais d'Angleterre qui sert de « cas témoin ». Ce dernier groupe permet de comparer les productions verbales des apprenants malaisiens et de potentiellement déduire des tendances linguistiques caractéristiques du public malaisien. Les apprenants étudiés préparent tous l'IGCSE (International General Certificate of Secondary Education) et en particulier l'oral de l'examen, objet de l'enregistrement du corpus. L'étude de ce corpus de

veut donc transversale, descriptive et permettra de mettre en relief les caractéristiques de chaque groupe dans leurs emplois des marques de temps et d'aspect dans leur discours afin de déduire des tendances spécifiques ou non aux deux groupes. Nous nous concentrerons sur les formes verbales associées au passé : formes conjuguées au passé et formes non-conjuguées au passé dans un contexte passé, que les formes soient grammaticalement conformes à la norme ou non ce qui donnera quatre catégories. La problématique de l'étude a été choisie en raison des différences qui peuvent exister entre les différents systèmes d'expression de temps et d'aspect dans les langues en présence, langues maîtrisées (mandarin, anglais, malais) et langue d'acquisition (français). En effet, si le français et l'anglais présentent tous deux des systèmes verbaux permettant d'exprimer le temps et l'aspect de façon intégrée à la forme verbale conjuguée, le malais et le mandarin expriment le temps à travers l'utilisation d'adverbes, de particules et à travers le contexte et co-texte du discours, la forme du verbe, qui ne se conjugue pas, n'est pas porteuse des notions de temps et d'aspect – mise à part la notion d'aspect lexical, intrinsèque au verbe (Comrie, 1976 ; Saillard, 2000 ; Smith & Erbaugh, 2005).

L'enseignement des langues étrangères a connu de nombreuses évolutions et quantité d'approches se sont succédé : de l'approche grammaticale (approche grammaire-traduction), à une approche lexicale, puis à une approche culturelle, à aujourd'hui une approche communicative, puis actionnelle, grâce à la création du CECRL dans les années 2000, (Puren, 2004). Parallèlement à l'évolution des méthodes d'enseignement, les problématiques et objectifs ont également évolué : de la connaissance grammaticale et linguistique de la langue cible, de la connaissance de la culture et de la littérature, la capacité à communiquer avec autrui à la volonté d'agir puis plus récemment de placer le langage au centre de l'action.

L'examen du IGCSE reprend les objectifs du CECRL et propose une approche actionnelle de la langue, où accomplir est le but du langage. Si cet examen impose une langue première et un médium d'enseignement, systématiquement l'anglais, il impose également la maîtrise d'une langue étrangère. Ainsi, cet examen est proposé partout dans le monde et dans des pays au paysage linguistique varié, tels que la Malaisie. Le IGCSE propose 70 sujets et 30 langues (certaines langues sont proposées en tant que langue seconde tandis que d'autres sont proposées en tant que langue maternelle) : « Cambridge offers a wide range of language syllabuses, including first, second and foreign language options. Learners are encouraged to enjoy and appreciate the variety of language, and to understand and respond appropriately

to what they read and hear. » (Cambridge IGCSE, 2016, p. 7)¹. Les écoles choisissent les sujets qui seront proposés et définissent, parmi plusieurs options, le curriculum de base et les options proposées. A Prince of Wales Island International School (désormais POWIIS), les apprenants préparent donc le IGCSE et les apprenants de français le IGCSE Français langue étrangère qui est constitué de quatre épreuves dont une épreuve orale de quinze minutes, elle-même découpée en trois exercices : deux dialogues scénarisés, un monologue et un échange libre. Les apprenants produisent ainsi à l'oral en français langue étrangère lors de l'examen, face à un jury constitué d'un formateur, et sont amenés à exprimer le présent, le passé et le futur et à employer les temps connus pour exprimer le Temps.

Afin d'analyser l'interlangue des apprenants malaisiens et tout particulièrement leur perception de l'aspect et du temps, différentes données ont été recueillies. Ainsi, le corpus se compose de trois types de données : un questionnaire et deux enregistrements.

1. un questionnaire qui vise à présenter la cohorte d'apprenants malaisiens d'un point de vue psychotypologique et à présenter leurs profils linguistiques.

Ce questionnaire a été transmis à tous les apprenants de l'école, par l'auteure de la présente étude. Les apprenants sont divisés en trois groupes : Year 7 (33 questionnaires), Year 8 (25 questionnaires), Year 9 (22 questionnaires), Year 10 et 11 (74 questionnaires). Nous avons interrogé les apprenants sur leur passé linguistique et leur conception de la langue apprise. Le questionnaire a été distribué à des apprenants, principalement malaisiens de l'école POWIIS, apprenant à l'école le malais, le français et le mandarin. Il sera donc possible de comparer la conception qu'ont ces apprenants des différentes langues apprises.

2. 6 heures d'enregistrement de préparation orale à l'examen oral du IGCSE français par des apprenants de français malaisiens de l'école POWIIS en 2011 et 2012.

Ces enregistrements ont été recueillis à l'école par l'auteure de la présente étude, et concernent 17 apprenants de Year 11 qui préparent avec leur professeur, également l'auteure de cette étude, l'oral de l'IGCSE français. Une transcription des données, puis une

¹ Cambridge offre une grande variété de syllabus de langues, incluant les options langues maternelle, seconde et langues étrangères. Les apprenants sont encouragés à profiter et à apprécier la variété des langues et à comprendre et répondre de façon appropriée à ce qu'ils lisent et entendent », (Cambridge, IGCSE, p. 7).

identification de toutes les formes verbales présentes dans le corpus, puis une analyse, ont été menées.

3. 46 minutes d'enregistrement d'examen blanc du IGCSE français par des apprenants de français anglais, corpus fourni par Cambridge International Examination, acheté en 2015 à Cambridge University.

Cet enregistrement présente plusieurs apprenants enregistrés lors d'un examen blanc du IGCSE. Seulement 4 apprenants ont été sélectionnés pour leur nationalité anglaise. Nous avons souhaité comparer les apprenants malaisiens, à des anglophones d'Angleterre, afin de comparer l'influence d'une part de l'anglais malaisien (*manglish*) et des autres langues vernaculaires et d'autre part de l'anglais d'Angleterre, dit « standard » sur l'interlangue française. De même que dans le précédent corpus, le corpus malaisien, un relevé des formes verbales, puis une analyse de ces dernières ont été accomplis. Ce corpus, disponible sur CD par le Cambridge International Examination, est à l'origine destiné à des formateurs souhaitant se former à être jury d'examen pour l'IGCSE français.

Documents annexes

Cette étude se base sur plusieurs documents présentés en Annexe dont les trois documents présentés ci-dessus. Tout d'abord, les Annexes 1 à 11 présentent les transcriptions des enregistrements des apprenants anglais et malaisiens. L'Annexe 1 présente la nomenclature de transcription et tous les verbes, conformes ou non-conformes à la norme, sont respectivement soulignés et surlignés. Les 6 enregistrements des apprenants malaisiens sont présentés dans les Annexes 2, 3, 4, 5, 6 et 7. Les enregistrements des apprenants anglais sont présentés dans les Annexes 8, 9, 10 et 11.

En Annexe 12, nous présentons le questionnaire vierge qui a été distribué aux apprenants lors de la première phase de découverte et de classification de la population. Puis en Annexes 13, 14 et 15, nous présentons les 3 annales qui ont servi de trame à l'examen blanc des enregistrements malaisiens. Les formats des trames restent exactement les mêmes pour le corpus anglais, même si les thématiques des jeux de rôle varient sensiblement.

Contextes de la recherche et théories

Les travaux concernant la recherche en acquisition des langues (désormais RAL) ont mis à jour l'existence d'une influence sur l'interlangue de l'apprenant des langues connues de l'apprenant vers la langue cible, et ce à différents niveaux (Weinreich, 1953 ; Kellerman, 1983 ; Cenoz et Jessner, 2000 ; Harmmarberg, 2001 ; White, 2000 et 2003). Cette influence, nommée influence translinguistique se manifeste par des phénomènes de transferts linguistiques : "Transfer is the influence resulting from similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired" (Odlin, 1989, p. 27)². L'influence translinguistique est loin d'être la seule qui pèse sur la production de l'interlangue. Les parcours d'apprentissage (Bartning, Schlyter, 2004 ; Krashen 1981), la proximité linguistique (Trévisiol, 2006), la psychotypologie de l'apprenant (Rothman et Cabrelli, 2009) et enfin la base théorique des méthodes d'enseignement (Gündüz, 2005) sont autant de facteurs reconnus pour accentuer ou pour amoindrir l'influence translinguistique sur l'interlangue de l'apprenant.

Dans un pays tel que la Malaisie, où les langues connues par les apprenants sont multiples et présentent différents degrés de maîtrise – anglais, anglais malaisien, malais, mandarin, dialectes chinois, tamil, etc. – les sources et niveaux d'influences translinguistiques sont multiples. La position sociale des langues, la position lointaine du français, la pression de l'examen qui force les apprenants à produire représentent autant de facteurs qui jouent un rôle sur l'apprentissage de la langue et sur la motivation des apprenants. Nous pensons que l'influence translinguistique est un phénomène observable sur les productions des apprenants de l'étude, cependant certains facteurs de renforcement, d'inhibition ou de non-ingérence des langues connues rendent cette influence translinguistique plus ou moins conséquente.

Hypothèses

Nous partons du postulat que l'apprentissage d'une langue passe par une conceptualisation de la langue cible grâce à la Grammaire Universelle, mais que les langues connues jouent

² « Le transfert est l'influence résultant des similarités et différences entre la langue cible et toute autre langue ayant été apprise précédemment, de façon parfaite ou imparfaite » Notre traduction.

toute de même un rôle dans l'apprentissage de la langue cible (White, 2000). En effet, selon White la grammaire universelle permet à l'apprenant de former des postulats. Cependant, avec l'apprentissage d'une langue première les postulats formulés sont, avec l'âge, de plus en plus influencés par l'apprentissage de la L1. Nous supposons donc que les occurrences conformes et non-conformes des apprenants peuvent, dans certaines situations, représenter des traces laissées par leur(s) langue(s) maternelle(s) ou par d'autre(s) langue(s) connue(s). Nous supposons également que les divergences dans l'expression des notions de temps et aspect dans les langues connues et la langue cible influence l'interlangue de façon visible. Cependant, la dimension méthodologique employée pour enseigner la langue française sera également prise en compte, à travers l'analyse du manuel utilisé en classe, *Encore Tricolore 4*, afin de déterminer si la méthode d'enseignement et les conceptualisations proposées par le manuel jouent également un rôle dans la production d'occurrences non-conformes ou conformes. La présente étude souhaite également permettre de savoir si le manuel choisi et l'approche employée correspondent bien à des apprenants avec un profil linguistique varié (anglais, mandarin, malais).

Les hypothèses seront à valider ou à invalider dans les deux dernières parties de la présente étude : l'analyse du questionnaire et l'analyse des productions des apprenants anglais et malaisiens.

Hypothèse principale :

Les langues connues – dont la langue maternelle et les langues présentes dans l'école – influencent l'apprentissage de la langue cible et laissent des traces d'influence translinguistique sur le verbe, d'un point de vue aspectuel mais aussi temporel. Cela se manifeste au niveau syntaxique, morphologique, sémantique, phonologique, etc. Ainsi nous supposons que certaines différences seront notables entre les deux corpus en ce qui concerne l'expression du temps et de l'aspect.

Hypothèses secondaires :

- L'habitude du contexte plurilingue facilite la communication et l'aisance (facilité de compréhension et à donner des réponses, même courtes), facilité à s'exprimer et à

utiliser le *code-mixing* à des fins de communication. Nous nous attendons ainsi à retrouver des traces fréquentes de ce *code-mixing* dans les productions, puisque c'est une caractéristique des langues parlées en Malaisie.

- Le mandarin et le malais étant des langues où le temps et l'aspect ne sont pas marqués directement par le verbe – par une conjugaison par exemple – et où la notion d'aspect est déterminante dans l'expression du temps, les apprenants malaisiens présenteraient une forte propension à ne pas marquer par la conjugaison le verbe et à avoir des difficultés à exprimer le temps et l'aspect via le verbe.
- L'anglais, même s'il s'agit de l'anglais malaisien, étant la langue maternelle de la plupart des apprenants, l'hypothèse précédente ne sera pas fortement validée et le corpus présentera des caractéristiques d'apprentissage propre aux apprenants de langue anglaise également. Ainsi l'aspect lexical influencera l'aspect grammatical dans un premier temps (Gündüz, 2005, p. 8), c'est-à-dire les verbes dynamiques seront majoritairement conjugués au passé composé et, dans un second les verbes d'état seront conjugués à l'imparfait³.

Ce travail, basé sur cette série d'hypothèses, tente de répondre à plusieurs questions au fil de l'étude, à la lumière de recherches effectuées précédemment et mises en parallèle avec les données récoltées :

1. Est-ce que l'environnement multilingue favorise l'apprentissage d'une L3 ?
2. Quelle est la perception de ce jeune public des langues étrangères ?
3. Quel est l'intérêt de ces étudiants pour la langue ?
4. L'éloignement culturel et linguistique de la langue apprise par rapport à la langue cible est-il un facteur inhibant?

³ Cet hypothèse pourra être renforcée par la présentation des temps opérée par la méthode utilisée *Encore Tricolore 4*, celle-ci associant le passé composé à l'expression de l'action et des activités et l'imparfait à la description de l'arrière-plan et du contexte.

5. Est-ce qu'une méthodologie et une méthode adaptées à un public plurilingue seraient nécessaires et comment pourrait-elle se manifester ?
6. Quelle(s) langue(s) d'accompagnement doivent être préconisées pour l'enseignement du français en Malaisie ?

Dans le premier chapitre, nous présenterons les différentes facettes du contexte de l'étude, ce qui nous aidera à établir les bases et le contexte de la présente recherche. Ce premier chapitre présentera le lieu de l'étude, la Malaisie, puis les spécificités de l'île de Penang, où réside une forte population anglophone d'origine chinoise. Nous étendrons la présentation à la situation sociolinguistique en Malaisie et au système éducatif du pays ainsi qu'aux différents médiums d'enseignement utilisés avant et après la colonisation. Enfin, nous dresserons le portrait de l'école, Prince of Wales Island International School où a été enregistré le corpus.

Dans un second chapitre, nous présenterons le cadre théorique de notre démarche à partir de la notion d'interlangue, notion qui sera centrale pour l'étude puisque c'est à partir de l'observation de l'interlangue que nous allons développer la partie analyse et recherche. Nous présenterons les facteurs qui peuvent influencer l'interlangue : influence translinguistique, parcours d'apprentissage, profils linguistiques.

Le troisième chapitre présentera en détail le cadre de l'examen préparé, le IGCSE français et le manuel *Encore Tricolore 4* utilisé en classe ainsi que régulièrement dans le cadre des écoles internationales et de l'enseignement au collège et lycée en Angleterre. Nous présenterons la façon dont le passé composé et l'imparfait sont présentés par le manuel et dans quelle mesure cela peut influencer l'interlangue de l'apprenant.

Le quatrième chapitre s'attache à présenter les langues de l'étude – le français, l'anglais, le malais, le mandarin et l'anglais malaisien – et leurs spécificités sur le plan de l'expression du temps, en présentant les temps du passé, et de l'aspect, ainsi que leurs caractéristiques majeures dès lors que ces dernières pourront être pertinentes pour l'étude.

Le cinquième chapitre se compose de notre travail empirique de recherche et présente le questionnaire adressé aux apprenants de POWIIS. Les résultats présentent le profil des apprenants de POWIIS en général et des apprenants qui constituent le corpus malaisien (Year 10 et 11).

Avec les observations du chapitre 6, le but est de présenter, en partie à la lumière des données du chapitre 5, les deux corpus, malaisien puis anglais, et de présenter ainsi les observables en ce qui concerne les phénomènes qui régissent l'expression du passé dans l'interlangue française, d'abord des Malaisiens, puis des Anglais. Nous essayerons à la fin de ce chapitre de mettre en avant les différences entre les deux corpora.

Chapitre 1 – Contexte de l'étude

1. Introduction

Dans cette partie, nous proposons de présenter le contexte de l'étude. La Malaisie étant un pays plurilingue et ses habitants étant bien souvent bilingues, voire trilingues, il apparaît important de pouvoir exposer ces paramètres, afin de pouvoir analyser par la suite le corpus à la lueur de ces informations. En premier lieu, nous découvrirons la Malaisie, puis plus précisément le lieu de l'étude, Penang, une île au nord de la Malaisie péninsulaire, qui présente de multiples spécificités en comparaison du pays auquel elle appartient. Cette présentation d'ordre géographique, politique, historique et bien entendu ethnique et linguistique s'appuie sur un panel de statistiques issues des gouvernements malaisien⁴ ou français⁵ et propose de lier l'histoire de la Malaisie à la situation actuelle. En second lieu, nous décrivons le lieu exact de l'étude, à savoir POWIIS (Prince of Wales Island International School) une des écoles internationales basées à Penang. Les données concernant les apprenants proviennent de l'école ou bien de nos recherches personnelles.

Enfin, il s'agira de donner un aperçu du système éducatif malaisien qui a subi au cours du XXème siècle des bouleversements sans précédent. La décolonisation en 1957 a restructuré le gouvernement et les systèmes mis en place par 150 ans de dominations étrangères en donnant les clefs du pouvoir aux Malaisiens. Le besoin de créer une unité nationale et d'initier un processus de « malaisinisation »⁶ de la population ont été les mots d'ordre depuis la décolonisation jusqu'à ce jour, en faisant du malais non seulement la langue nationale unique par exemple, mais aussi comme langue du système éducatif. Nous évoquerons également la situation du français, langue seconde dans un environnement déjà fortement varié linguistiquement. Par conséquent, nous aborderons ensuite la façon dont les différents médiums d'enseignement sont proposés en Malaisie et comment différents systèmes éducatifs réussissent à coexister dans une même société tout en listant les spécificités

⁴ Ministère Malaisien de l'Éducation, Département Malaisien des Statistiques, Institut de Penang,

⁵ La Chambre du Commerce et de l'Industrie Franco-Malaisienne, chiffres fournis par l'Ambassade de France, IRASEC (Institut de Recherche d'Asie du Sud-est Contemporaine).

⁶ *Malaysianisation* (ou malaisinisation, en français) est souvent retrouvé en anglais pour décrire ce processus mis en place par le gouvernement de retrouver dans les valeurs malaises une ligne directrice pour le pays (Teh et Lim, 2014, p. 243).

nationales puis régionales, en prenant l'exemple de Penang. En avant-dernier lieu, nous évoquerons l'environnement plurilingue de la Malaisie à la lumière de différents travaux de recherche sur le plurilinguisme asiatique, notamment à travers le travail de Platt et Weber (1991) et de Kirkpatrick (2007). Cette partie nous permettra d'introduire les particularités de l'anglais malaisien, souvent nommé *Manglish*, et les spécificités d'une communication dans ce milieu plurilingue. Enfin, nous explorerons les problématiques de langue de communication interethnique et la définition de *lingua franca*, toujours en rapport avec le contexte malaisien.

2. Un pays émergent : la Malaisie

Dans cette première partie, nous analyserons ce qu'est aujourd'hui la Malaisie à la lumière de son passé, pour ensuite pouvoir présenter le lieu de l'étude Penang.

a) La Malaisie

La Malaisie du XXI^{ème} siècle est un état d'Asie du Sud-est et se présente sur deux territoires. La Malaisie péninsulaire se situe au sud de la Thaïlande et la Malaisie insulaire se trouve au nord de l'île de Bornéo, partiellement indonésienne, comme le montre l'illustration n°1 (infra).

La Malaisie actuelle

La Malaisie insulaire comprend deux états : le Sarawak et le Sabah. La Malaisie est une démocratie monarchique fédérale parlementaire comprenant treize états⁷ et trois territoires⁸. Chaque entité possède son propre système politique, ses lois, sa constitution, son assemblée et ses tribunaux islamiques. Neuf sultans se partagent le pouvoir selon un cycle de cinq années et contrôlent les pouvoirs exécutif, judiciaire et législatif. Le sultan représente également le chef religieux et militaire et il désigne le Premier ministre parmi les membres qui représentent le mieux la majorité politique (Lemière, 2009). La Malaisie est

⁷ Johore, Kedah, Kelantan, Malacca, Negeri Sembilan, Pahang, Penang, Perak, Perlis, Sabah, Sarawak, Selangor et Trengganu.

⁸ Kuala Lumpur, Putrajaya et Labuan

également un état fondateur de l'ASEAN (Association of Southeast Asian Nations ou ANASE, Association des Nations de l'Asie du Sud-est), organisation à visée économique, culturelle et politique, formée en 1967 à Bangkok et qui représente dix états asiatiques (Malaisie, Thaïlande, Brunei, Singapour, Philippines, Vietnam, Birmanie, Indonésie, Laos et Cambodge) et une population de 601 millions d'habitants, soit 8,8% de la population mondiale (Vorapheth, 2011, p. 7).



Illustration 1 - La Malaisie aujourd'hui (Lemière, 2009, p. 202)

La Malaisie compte une population de 29 747 600 d'habitants en 2013 qui se répartit de la façon suivante :

Ethnie	Effectif 2011	Pourcentage 2011	Effectif 2012	Pourcentage 2012	Effectif 2013	Pourcentage 2013
Population Totale	29 062 000	100	29 517 700	100	29 947 600	100
Citoyens Malaisiens	26 616 900	91	26 997 000	91	27 360 300	91
Bumiputera⁹	17 964 200	67	18 277 800	67	18 581 600	67

⁹ *Bumiputera* signifie littéralement « prince du sol » et réfère aux populations natives de la Malaisie, les Malais et autres ethnies locales qui ne sont pas issus de l'immigration (Samuel, 2010, p. 137).

Dont Malais	14 551 300	54	14 802 300	54	15 034 900	55
Dont autres Bumiputera *	3 412 900	12	3 475 500	12	3 546 700	13
Chinois	6,471.1	24.3	6,516.3	24.1	6 555 200	24
Indiens	1,939.7	7.3	1,953.5	7.2	1,965.0	7.2
Autres Malaisiens °	241.9	0.9	249.5	0.9	258.5	0.9
Non-citoyens	2,445.1	8.4	2,520.6	8.5	2,587.2	8.6

Illustration 2 - Groupes ethniques majeurs¹⁰

* Indigènes de Sarawak et *Orang Asli* (littéralement « homme de la forêt », communauté autochtone de la Malaisie)

° Les descendants d'ethnies thaïlandaises principalement (Sam-Sam) et les Eurasien.

Comme le montre l'illustration n°2, un tiers de la population de la Malaisie est donc issu de l'émigration, et même après plusieurs générations, ces populations affichent toujours une forte appartenance à leurs origines linguistiques et culturelles, ce que nous aurons l'occasion de détailler par la suite. En parallèle, cette répartition pluriethnique a des conséquences sur les politiques linguistiques en Malaisie, mais également sur la conscience communautaire et culturelle de ces différents groupes. La constitution, si elle établit une démarcation entre les différentes ethnies, n'en accorde pas moins une égalité totale à chacun devant la loi : « Bien qu'établissant une ligne de démarcation entre *Bumiputra* et descendants d'immigrants « chinois » ou « indiens », la Constitution n'en affirme pas moins l'égalité de tous devant la loi et le refus de toute discrimination » (Samuel, 2010, p. 138). L'héritage ségrégationniste laissé par la colonisation est souvent cité comme une des raisons principales de cette forte segmentation de la population, les Anglais ayant dirigé le pays de façon indirecte en

¹⁰ Statistical Handbook publié par le département des Statistiques de Malaisie (Buku Maklumat Perangkaan, 2013, p. 4).

choisissant des dirigeants représentant chaque ethnie et en favorisant l'ethnie malaise en ce qui concerne l'administration politique du pays, celle des Rajah (Samuel, 2010, p. 137).

Les *Bumiputera* représentent 67% de la population totale. En son sein, l'ethnie malaise et majoritairement musulmane compte pour 55% de la population totale. La constitution de la Malaisie, dans l'article 160, alinéa 2, définit ainsi les Malais :

"Malay" means a person who professes the religion of Islam, habitually speaks the Malay language, conforms to Malay custom.

Un "Malais" désigne une personne qui pratique la religion de l'islam, parle habituellement le malais et se conforme aux coutumes malaises.¹¹

En ce qui concerne les musulmans malaisiens, les « Malais », il leur est interdit par la loi de se convertir à toute autre religion. Faire du prosélytisme envers cette population est également un crime. L'islam est la religion de l'Etat pour une partie de la population (Lemière, 2010). L'une des particularités de la Malaisie est son héritage multiculturel et multilingue qui subsiste depuis 1957, date de l'indépendance, et qui a pu perdurer grâce à une politique qui autorise un double système légal : la Common Law (ou le droit commun, héritage de la colonisation britannique) et la loi islamique ou *Charia* (héritage de l'islam et de l'implantation musulmane) qui ne régit que les communautés musulmanes. Les clivages sont également encouragés par une forte identité culturelle de la part de chaque ethnie envers ses langues, religions, philosophies et traditions. La deuxième ethnie la plus importante est l'ethnie chinoise qui s'élève à 24% de la population. Cette population est principalement regroupée autour des centres névralgiques urbains malaisiens, à savoir, Kuala Lumpur, Melaka et Penang et se compose elle-même de différents groupes culturellement et linguistiquement différents, représentant différentes vagues d'immigration, établies dans différentes parties du pays (Ooi, 2009, p. 56). Plusieurs ethnies chinoises sont présentes Hokkien, Teochew, Hakka, Cantonais, etc., et même si le mandarin représente pour ces groupes une langue de communication commune, tous les individus ne le pratiquent pas ou le pratiquent à divers degrés de maîtrise. Le groupe indien, 7,2% de la population, est également divers linguistiquement et culturellement, avec une forte population tamoul (Ooi,

¹¹ Notre traduction.

2009, p. 281). Il est intéressant de noter que selon les différentes sources entre 80 et 142 langues (Lim et Marchart, 2013, p. 52 ; Samuel, 2010, p. 137) sont recensées en Malaisie et que la diversité linguistique et culturelle y est très marquée.

Une autre caractéristique de la Malaisie actuelle est sa politique de discrimination positive qui vise à favoriser la majorité malaise à travers l'accès au travail, au logement, à l'éducation et dans tous types de contrats publics grâce à l'acte de la Nouvelle Politique Economique (New Economic Policy, 1971) promue par l'ancien Premier ministre, Tunku Abdul Razak pour une période de 20 ans mais qui a des répercussions très prégnantes sur la société actuelle (Lim et Marchart, 2013, p. 56). Aujourd'hui, le Premier ministre actuel, fils de Tunku Abdul Razak, Najib Tun Razak positionne la Malaisie sur le chemin de l'assimilation culturelle et de l'identité nationale à travers sa politique résumée par le slogan « Satu Malaysia » ou « Une Malaisie » où les clivages et différences culturelles sont symboliquement laissés de côté afin d'encourager une unité nationale forte et de prôner l'entente cordiale entre tous. La langue malaisienne fait figure d'unité nationale. Plusieurs lois ont vu le jour depuis la création de cette psyché nationale, dont une loi obligeant tous les Malaisiens à apprendre le malais quelle que soit l'école¹² où ils se trouvent, toujours pour favoriser l'unité nationale : « Bilingual Proficiency : Every child will be, at minimum, operationally proficient in Bahasa Malaysia as the national language and language of unity, and in English as the international language of communication »¹³ (Education Blueprint 2013 – 2025, p. E10). Le Blueprint évoque également l'anglais, langue de la communication internationale et prône un apprentissage parallèle de cette langue. La voie vers l'unité nationale se fait ainsi autour de la culture malaise reconnue comme la culture de l'unité du pays. Toutefois, encore aujourd'hui, les cartes nationales d'identité portent la mention de l'ethnie des habitants et leur religion (Lemière, 2010). Les clivages et les essais d'unité dénotent un certain paradoxe dans la ligne de conduite du pays. En effet, le parti politique au pouvoir, Barisan Nasional (ou Front National Malais, qui prend ce nom en 1975 et succède à l'Alliance ou *Perikatan*) domine depuis 1963, date de la formation du gouvernement et représente une coalition de trois partis politiques ethniquement marqués : United Malays National Organisation (Organisation

¹² Comme nous le verrons par la suite, plusieurs types d'écoles existent, et l'enseignement peut se faire dans d'autres langues que le malaisien, à condition que le malaisien y soit enseigné.

¹³ « Maîtrise et bilinguisme : Chaque enfant devra maîtriser et être opérationnel en langue malaisienne, car c'est la langue nationale et la langue de l'unité, et en anglais, car c'est la langue international de communication » Notre traduction.

d'unité nationale des Malais, UMNO), la Malaysian Chinese Association (Association Chinoise de Malaisie, MCA) et le Malaysian Indian Congress (Congrès Indien de Malaisie, MIC), (Vorapheth, 2011, p.11). Le gouvernement représente donc bien d'une certaine façon l'aspect pluriel de la Malaisie et sa spécificité raciale. Il est intéressant de noter que ce parti politique est en place depuis 50 ans, ce qui représente la plus longue domination politique à ce jour.

Aujourd'hui, la Malaisie avec 70% de population urbaine, affiche 15 200\$ de PIB par habitant ce qui est bien plus que les pays avoisinants, la Thaïlande ayant une moyenne de 7613\$ per capita et l'Indonésie 3 900\$. Son taux de croissance est de 4.6%¹⁴, soit le double de la Thaïlande. La Malaisie possède de nombreux sites de forage pétrolier, exporte du gaz, du pétrole et possède également de nombreux terrains où sont exploités plus que massivement de l'huile de palme et du caoutchouc. Couplées au développement du tourisme de masse, ces orientations économiques en font un pays émergent fort, à haute croissance économique, proche de Singapour, cœur économique de la région.

Histoire et peuplement de la Malaisie à ce jour

L'histoire des mouvements de populations et de l'immigration en Malaisie explique aujourd'hui la situation multilingue du pays. Le peuplement de la Malaisie commence en 40 000 av J.C. comme le prouvent des sites archéologiques se situant au Sarawak et qui attestent du plus long peuplement en Asie du Sud-est. L'héritage de la Malaisie pluriethnique d'aujourd'hui prend ses sources en partie dans sa situation géographique, à la croisée de l'Asie, de l'Europe et de l'Afrique et dont le centre est la route de la soie (Ooi, 2009, p. x/vi) dès le 4^e siècle av J.C. Les premières traces de population migrante ou exploratrice chinoise sont enregistrées dès le 3^e siècle après J.C. et dès le 5^e siècle pour les populations arabes, qui par la suite apporteront avec eux l'islam.

Par la suite, la constitution de la Malaisie en tant qu'entité politique est attestée par des écrits chinois : le pays a été composé de royaumes ou états indépendants, gouvernés par des princes ou rois, comme nous le rapportent de nombreux récits, dont les annales de la dynastie Sui (580 – 618 après J.C.) qui décrivent une petite partie de la Malaisie de l'époque,

¹⁴ Les chiffres datent de 2008 et sont tirés de Lemièrre, 2009.

pays où s'épanouissaient les premiers comptoirs internationaux en relation commerciale avec la Chine. Le *Sui Shu* (Livre de la Dynastie Sui) décrit une société bouddhiste, organisée et riche, regroupée dans le Kelantan autour d'un royaume puissant et d'une famille royale (Ooi, 2009, p. 52). Par la suite, l'islam s'installe en Malaisie dès le XIV^{ème} siècle comme en atteste la découverte de la Pierre de Terengganu datant de cette période où des textes islamiques sont inscrits en *Jawi* (alphabet arabe utilisé pour transcrire la langue malaise). Les prémices de la conversion des royaumes malais à l'islam sont controversées, mais celle-ci a possiblement eu lieu avant le XIV^{ème} siècle. Cette islamisation est indissociable de la prise de pouvoir du malais dans l'espace géolinguistique que constitue l'espace malayophone (Samuel, 2010, p. 135)¹⁵. Le malais prend alors une grande importance dans la religion, dans la royauté et dans les échanges commerciaux. C'est ainsi que jusqu'aux premières incursions européennes et jusqu'à l'apogée du colonialisme, plusieurs de ces royaumes malais émergent et se distinguent par leur bravoure et par leur capacité à commercer avec l'extérieur en vendant leurs ressources naturelles (zinc, minéraux, épices, etc.).

Les premières incursions européennes ont lieu au XVI^{ème} siècle notamment avec la prise de Melaka par les Portugais en 1511 par Afonso de Albuquerque (Ooi, 2009, p. 15). Leur règne sur la cité portuaire s'intensifiera jusqu'en 1641, lorsque les Hollandais désireux de contrôler le commerce de l'étain reprendront alors la ville par la force. C'est à partir de cette date que les puissances européennes s'intéressent à la Malaisie et y créent des comptoirs permanents. Le *Strait Settlement* ou Comptoirs du Détroit (Melaka, Singapour et Penang), regroupés en une union économique et administrative dirigée par les Anglais, sera créée à cette époque (Ooi, 2004, p. 1049). Cette union économique entre les trois cités et datant de 1826 propose un commerce libre et sera dissoute en 1946, une fois le processus de décolonisation enclenché (Ooi, 2004, p. 262).

b) Penang

Penang est un état malaisien situé au nord-ouest de la Malaisie péninsulaire et qui comprend l'île de Penang (Pulau Penang), 24km de long et 12km de large¹⁶ et une partie de la bande de terre qui fait face à l'île sur le continent, appelée Seberang Prai. Les deux parties sont reliées par un ferry et deux ponts, dont un est encore en construction. L'île possède également un

¹⁵ Voir la partie 5 de ce chapitre.

¹⁶ Statistical Handbook publié par le département des Statistiques de Malaisie (Buku Maklumat Perangkaan, 2013, p. 4.

aéroport international et une voie ferrée dessert Seberang Prai, sur la longue voie qui relie Bangkok à Singapour. La population de l'état de Penang était de 1 647 700 habitants en 2013¹⁷, et 48% de la population résidait sur l'île homonyme en 1997 (Khoo, 2001, p. 3).

Une de nos apprenantes en Year 11 a présenté Penang lors de l'entretien et voici ce qu'elle en dit :

« Nicole : à Penang il y a un variété de cultures il y a les chinoises les indiens et bien sûr les malais donc il y a beaucoup de vieux bâtiments uniques à ses cultures par exemple dans la ville il y a un quartier qui s'appelle Georgetown / euh / il abrite le site protégé à l'Unesco euh par l'Unesco

J : d'accord

N : au centre il y a des rues plein de couleurs et de musique indien au son très fort // l'odeur de l'encens envahit l'air et des saris de soie sont partout / le la cuisine indien est délicieuse ici il y a le poulet tandoori / des / euh pla[t] sur les feuilles de bananes et un choix de pla[t] au curry hum à proximité il y a chinatown ses rues sont [pode] avec de nombreux magasins magasins anciens par exemple par exemple il y a des magasins de *joysticks* pour les prières des magasins de jeu mah-jong et de de lanternes chinoises / parmi de ces monuments à voir il y a aussi des *mosque* qui fait les prières cinq fois par jour / hum les touristes peuvent profiter à ces sites en [prə] [prənã] dans les rues étroites ou en [vulã] des rickshaw ou même des bicyclettes »

Pour reprendre les idées principales de Nicole, lors de sa présentation, nous pourrions dire que Penang est une île où se mêlent continuellement les trois ethnies principales de la Malaisie : les Malais, les Chinois et les Indiens. Cela se ressent dans les odeurs, dans la cuisine et dans les différents sites que l'on peut visiter sur l'île. Nicole aime également à rappeler que le site est protégé par l'Unesco, rappelant ainsi la très forte identité historique et culturelle de l'île.

¹⁷ Statistical Handbook publié par le département des Statistiques de Malaisie (Buku Maklumat Perangkaan, 2013, p. 3).

Histoire

Le centre administratif de l'île est Georgetown, ville qui occupe le nord de l'île Penang. En effet, le nord de l'île est très urbanisé en comparaison du sud où s'étendent des plantations et des rizières (Khoo, 2001, p. 3). La partie Sud-est également à forte population malaise tandis que le centre économique et urbain, au nord, abrite une grande partie de la population chinoise et indienne. Destination touristique de premier plan en Malaisie, sa population accueille un grand nombre de touristes régulièrement ce qui facilite le développement de l'anglais comme langue de communication. En effet, près d'un million de touristes visitent l'île chaque trimestre, ce qui double quasiment la population de l'île (SERI, 2011, p. 21) et suggère un besoin important de maîtriser la langue anglaise, mais aussi d'autres langues. L'île de Penang est divisée en deux municipalités de 24 chefs-lieux représentées par un député chacune (Khoo, 2001, p. 3) mais la petitesse de l'île malgré la proximité du continent, ainsi que son histoire atypique en font un état souverain qui fonctionne de façon très autonome et le fort taux d'urbanisation en fait quasiment un état-cité, proche de la configuration singapourienne, héritage de l'époque du Strait Settlement qui incluait à l'époque Melaka. Penang ne possède pas de sultan, mais un gouverneur qui dirige l'état de Penang depuis la décolonisation.

Penang peut se définir comme une île qui s'est peuplée relativement récemment, lorsque Francis Light (1740 - 1794), explorateur et commerçant anglais de la société des Indes, a découvert l'intérêt commercial et stratégique de cette île encore vierge de toute trace de population en 1771, hormis une poignée de pêcheurs locaux (Bouchaud, 2010 ; De Bierre, 2006, p. 3), Penang était à l'époque déserte. Francis Light a établi un port franc en 1776 et les premiers Chinois sont arrivés (Teh et Lim, 2014, p. 243). L'île était à l'époque rattachée au Sultanat de Kedah avec qui Francis Light négociera l'achat et le peuplement de l'île. Le sultan recherchait une protection militaire face au roi de Siam qui avait alors des vues sur le Kedah (la région qui fait face à Penang en Malaisie péninsulaire) et donna à Francis Light l'usufruit de l'île en échange de sa protection. Par la suite, le capitaine anglais y établira en 1786 un avant-poste commercial et militaire pour le compte de la Compagnie des Indes de l'Est ou *English East India Company* (Ooi, 2009, p. 150). Francis Light a tracé les plans de cette ville nouvelle et l'a développée en construisant hôpitaux, écoles et centres d'approvisionnement

pour les bateaux. L'île s'est donc peuplée au fur et à mesure de façon artificielle grâce à une immigration non-malaisienne, comme nous le verrons par la suite. Parallèlement, le port s'est agrandi grâce au commerce du thé, de la noix d'arec, de l'opium et des épices (Bouchaud, 2010), de nombreuses plantations couvrant l'île à cette époque. Le nom de l'île « Pulau Penang » signifie d'ailleurs en malais « l'île de la noix de bétel »¹⁸, en relation avec son passé agricole. Nommée originellement « île du Prince de Galles », en hommage au fils de George III, celle-ci fut par la suite rachetée officiellement au sultan de Kedah qui avait essayé de reprendre par la force la nouvelle ville qu'il avait alors cédée (Bouchaud, 2010). Penang publie son premier journal en anglais en 1806, *The Prince of Wales Gazette* et s'affirme par rapport à ses concurrents directs, Melaka et Singapour comme centre économique (Ooi, 2009, p. ii). L'île a fait partie des Indes Britanniques jusqu'à ce qu'elle soit assimilée à la Malaisie en tant qu'état en 1957, lors de l'indépendance du pays. La première langue de l'île reste ainsi l'anglais et les différents immigrants qui arrivent par la suite apportent leurs coutumes et dialectes.

Composition ethnique

Depuis sa création, Georgetown a ainsi été occupée artificiellement par des colons européens et asiatiques qui ont exploité économiquement l'île en plantant de l'hévéa, des épices et de la noix d'arec, et par des colons chinois et indiens principalement, qui ont travaillé dans les plantations (De Bierre, 2006, p. 3). Ces derniers sont arrivés sur l'île par l'entremise des Anglais qui avaient besoin d'une main d'œuvre bon marché. Certains sont également venus simplement par appât du gain, de nombreux commerçants et ouvriers étrangers étant arrivés spontanément sur l'île pour y rechercher fortune, l'île étant située non loin de la ceinture de minéraux située dans le Kedah (Bouchaud, 2010). Penang connaît une très forte immigration chinoise dès le début de son peuplement. Ces populations arrivent de Chine, mais aussi d'autres pays asiatiques et viennent travailler dans les mines de cuivre (Kirkpatrick, 2007, p. 119). Les Indiens s'installent à Penang pour travailler dans les plantations d'hévéas principalement. Les Malais se retrouvent très vite ruralisés dans le processus de peuplement et se contentent des périphéries (Tan, 2002, p. 7).

¹⁸ *Pulau* signifie « île » et *île* » et *penang* « betel ».

Aujourd'hui, les Malais (39,9%) représentent ainsi sur l'île une minorité ethnique, ce qui, comparé au reste de la Malaisie, constitue une exception à l'équilibre ethnique et linguistique malaisien, comme le montre l'illustration n°3 :

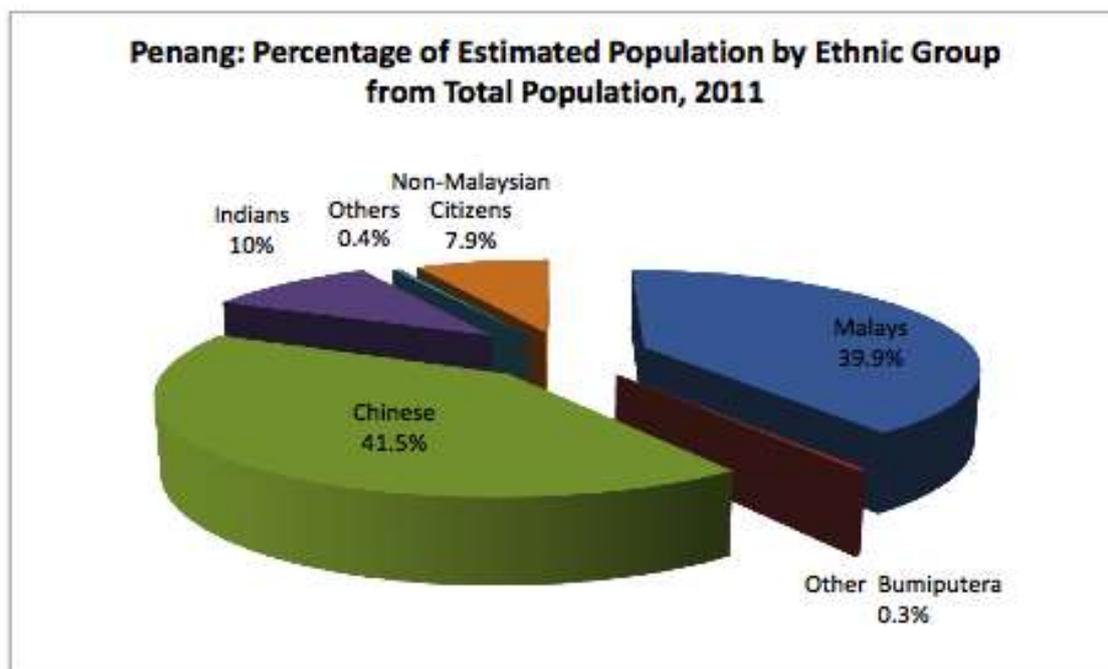


Illustration 3 - Pourcentage de la population estimée par groupe ethnique sur la population totale, 2011 (SERI, 2011, p. 5)

Chinois : 41,5%

Citoyens non-Malaisiens : 7,9%

Malais : 39,9%

Autres : 0,4%

Indiens : 10%

Autres *Bumiputera* : 0,3%¹⁹

Penang constitue donc, à lui seul un état aux spécificités multiculturelles uniques en Malaisie, en raison d'un taux élevé de population chinoise (41,5%, comparé à 24% à l'échelle nationale également en 2011), le groupe ethnique le plus important de l'état et un fort taux d'immigration étrangère, notamment occidentale. Le pourcentage de personnes d'origine chinoise représente le double de ce qu'elle représente à l'échelle nationale, c'est aussi ce qui fait la spécificité culturelle de Penang. En parallèle, beaucoup d'étrangers se sont installés à Penang (7,9%). L'immigration étrangère se base sur trois principales explications. Une partie de la population est aujourd'hui la descendance d'Européens venus au fil du XXème siècle pour travailler sur l'île. Une autre partie comprend les Européens qui sont arrivés récemment sur l'île, les expatriés qui travaillent à Penang pour une période déterminée. Enfin, il existe

19 Graphique : SERI, 2012. Notre traduction.

également un dernier type de population récent, les retraités d'origine étrangère qui trouvent à Penang les conditions idéales d'une vie aisée où les frais médicaux sont accessibles et peu onéreux, le climat est clément et le coût de la vie au quotidien est meilleur marché en comparaison de l'Europe ou de l'Amérique.



Maison de style sino-arabisant,
Penang, Georgetown.²¹



Trishaw dans les rues de Georgetown.²⁰

L'exception penangaise

Pendant l'époque de la colonisation, tout comme Melaka et Singapour, Penang a longtemps constitué un comptoir maritime ouvert sur le monde, à fort taux d'immigration. L'île faisait d'ailleurs partie du *Strait Settlement* avec Melaka et Singapour. Des territoires dont l'administration était unique et autonome. Lors de l'indépendance en 1957, les trois états ont été assimilés à la Malaisie. Or suite à des violences interraciales en 1964 à Singapour, l'état quitte la Malaisie et devient un état indépendant. En 1969, les conflits sino-malais s'intensifient à Kuala Lumpur, Melaka et Penang, là où l'immigration chinoise est la plus prononcée (Ooi, 2009, 198). A la suite des événements tragiques de 1969, lors desquels la population malaise s'est soulevée et que des affrontements ethniques ont déchiré le pays, le gouvernement a mis en place la NEP (*New Economic Policy* – Nouvelle Politique Economique) visant à rétablir un équilibre entre les opportunités données aux différentes communautés

²⁰ La photo provient de notre collection personnelle.

²¹ La photo provient de notre collection personnelle.

en donnant plus de facilités aux *Bumiputera*.²²

Si la composition ethnique de Penang est très mixte (Asiatiques, Caucasiens et Malais) et a fait de Penang une exception culturelle, elle en a également fait une exception politique et économique. Différents gouvernements tous issus de l'opposition se sont succédé presque à chaque élection. La politique économique très régionaliste de Lim Chong Eu a très fortement développé l'île économiquement dans les années 1970, grâce à un bureau d'étude économique, le PDC (Penang Development Corporation) et en a fait aujourd'hui une « *Silicon Valley* » malaisienne. Le gouvernement a mis en place des plans d'investissement de l'île et en encourageant financièrement les investisseurs et entreprises (Ooi et Goh, 2010, p. 248). L'industrie de Penang, principalement concentrée dans le secteur de la manufacture jusque dans les années 2000, tend fortement à se diversifier notamment dans le secteur tertiaire et dans le tourisme. Cette évolution crée de nouvelles opportunités pour les locaux et le besoin de monter en compétence en préparant des diplômés plus qualifiés pour répondre à la diversification du marché (Ooi et Goh, 2010, p. 77).

Penang constitue également une exception sur le plan linguistique, car si en Malaisie, l'expression *Manglish* s'applique à l'anglais parlé dans le pays, l'expression *Penanglish* ou *local Penang English* se retrouve également pour évoquer l'anglais de Penang parlé par les Penangais (Lim et Teh, 2014, p. 243). Culturellement, les vagues d'immigrations chinoises, d'où qu'elles soient – Hokkien, Cantonais, Hakka, Teochew – ont créé une nouvelle communauté ethnique : la culture *Peranakan* ou parfois appelée *Baba-Nonya*²³. Le *Penanglish* n'est pas le seul mésolecte utilisé en Malaisie et créé par ces situations de langues et de culture en contact, le *Baba Malay*, parlé à Melaka constitue également un exemple de parler local (Samuel, 2010, p. 138). Les immigrants chinois s'étant mariés avec la population locale ont perpétué les traditions et les langues de deux communautés d'origine, mélangeant parfois les saveurs, pour la cuisine et leurs langues pour ce qui est de la communication (Lim et Teh, 2014). Ces communautés *Peranakan* sont typiques du *Strait Settlement* dont a fait longtemps partie Penang.

²² Cette politique mise en place dans les années 1970 perdure à ce jour et avantage l'ethnie malaise économiquement, juridiquement et sur le plan éducatif. Elle est encore très controversée faisant des autres ethnies des citoyens de seconde classe (Samuel, 2010, p. 138).

²³ *Baba* signifie père en chinois et désigne les hommes, et *Nyonya* dérive du portugais *donha* et désigne les femmes, de cette communauté.

3. Langues et communication

Au vu de ces précisions sur la situation ethnique et géographique de la Malaisie, nous aimerions apporter quelques précisions sur des notions de base sur la communication dans des situations où plusieurs langues se retrouvent en contact. Tout d'abord, la notion de Lingua Franca ou de langue véhiculaire, la notion de lien entre la langue et l'identité et enfin la spécificité de la Malaisie, puis sur le rapport langue et identité et enfin sur ce rapport langue et identité en Malaisie.

a) La notion de lingua franca

La lingua franca décrit, dans cette sous-partie, une langue véhiculaire de masse, utilisée entre plusieurs communautés dont la langue maternelle diffère pour communiquer. Dans le cas de la Malaisie, plusieurs langues font office de lingua franca : l'anglais, mais aussi le malais, le tamoul et le mandarin dans la mesure où ces langues peuvent permettre à certaines communautés de communiquer. Parfois même des dialectes peuvent servir de langues de communication au sein de certaines communautés linguistiques (comme le hokkien, le cantonais, etc.).

Il est difficile de parler d'enseignement des langues sans passer par la définition du statut des langues en contexte, celles qui sont utilisées, apprises et parlées au quotidien par les apprenants. Dans cette étude, l'anglais est la langue maternelle de plusieurs apprenants et le médium d'enseignement principal. En effet, l'anglais est une des langues utilisées en Malaisie pour la communication interethnique et est parlé par une grande partie de la population (Kirkpatrick, 2007, p. 122). En plus d'être un anglais localisé, anglais malaisien, l'anglais possède, en Malaisie, la place d'une langue de communication.

« In colonial times there was no strong need to impose a metropolitan spoken standard and many local varieties of English emerged – the so-called 'new Englishes' – from contact with local languages. Many new Englishes have since flourished, and have developed literatures and even grammar books and dictionaries », (Graddol, 2006, p. 84)²⁴. L'anglais en tant que langue véhiculaire en Malaisie est ainsi nourri d'influences extérieures, dans le sens où selon

²⁴ « Pendant l'époque coloniale, le besoin d'imposer un anglais standard métropolitain n'était pas de rigueur et plusieurs variétés locales d'anglais ont émergées – ce que l'on a appelé « *new Englishes* » résultant du contact avec les autres langues. Depuis bon nombre de variétés d'anglais se sont développées et avec eux la littérature et même des grammaires ont vu le jour ». Notre traduction.

la région géographique l'influence des langues vernaculaires est plus ou moins marquée. Graddol (2006) évoque plusieurs de ces *world Englishes* : « *Asian English* », « *Indian English* », « *European English* », etc.

Ces *world Englishes* sont nourris majoritairement de l'influence des anciennes colonies qui les ont développés, utilisés, pidginisés pour en faire une véritable langue véhiculaire dans les diverses communautés linguistiques. Ces *world Englishes* compréhensibles et accessibles par tous présentant cependant les singularités de la région géographique d'où ils sont issus. L'anglais en tant que *lingua franca* présente ainsi une ambivalence micro et macro-linguistique : à la fois, l'anglais est compréhensible et accessible par tous, mais peut présenter des caractéristiques socioculturelles spécifiques de certaines communautés et afficher les spécificités des langues vernaculaires sur plusieurs niveaux linguistiques. Les *world Englishes* représentent donc des langues qui traduisent l'appartenance culturelle et sociale d'une communauté, mais également sont des langues destinées à tous. Leur hégémonie dans le domaine de la communication et de la propagation d'une culture hybride n'est plus à remettre en question. Cependant, sa place dans une société plurilingue se pose et sa position face aux autres langues secondes enseignées dans le pays (Nederveen Pieterse, 2004).

« Elitism is a weak point in the profile of every global language. Every lingua franca is a partial language – in the sense that not everyone knows it: it is a skill that needs to be acquired consciously by those who do not grow up with it, and that education often comes at high price. Global languages divide the societies that make use of them. Inevitably some end up mastering them and others do not – and this often makes a decisive difference to life chances. A sense of injustice can easily be associated with language, and the resistance this generates can easily lead to linguistic collapse. »²⁵

²⁵ « Un des points faibles des langues globales réside dans leur dimension élitiste. Chaque *lingua franca* demeure une langue partielle, dans la mesure où elle n'est pas maîtrisée par tous : cette compétence s'acquiert de façon consciente par ceux qui ne grandissent pas avec et l'éducation entraîne souvent de grands sacrifices. Les langues globales divisent les sociétés qui les utilisent. De façon inéluctable, certains réussissent à la maîtriser tandis que d'autres non, entraînant d'irréremédiables conséquences sur les opportunités de chacun. La notion d'injustice peut facilement être associée avec la notion de langue, et le rejet qui peut en découler peut facilement en entraîner l'effondrement linguistique. ». Notre traduction, Ostler (2010, Préface).

Nicholas Ostler rappelle dans cet extrait la position ambivalente des langues globales, la plus puissante, actuellement pouvant être considérée comme étant l'anglais, et la position fragile de ces langues, puisque leur hégémonie est perpétuellement vouée à être remise en question et remplacée par une langue plus forte. Cette position dominante devient particulièrement fragile quand une partie de la population ne maîtrise pas cette langue et n'y a pas accès, l'inégalité créant un manque dans la capacité de communiquer avec tous. La pidginisation de la *lingua franca* est alors une des réponses linguistiques à ce déséquilibre entre les locuteurs. La situation des langues en présence en Malaisie reflète au plan national (l'opposition entre malais et anglais) et au plan international (tension entre le malais, l'anglais malaisien, l'anglais normé, le mandarin) des disparités et une course à la suprématie linguistique. Chaque langue en Malaisie recherche une place et tente de coexister dans un ensemble en affichant une utilité. Le gouvernement a, depuis l'indépendance ajoutée, la présence du malais en tant que langue officielle et tente d'en faire une langue de communication interethnique, mais aussi une langue symbole de l'unité nationale.

En parallèle, l'anglais parlé en Malaisie est un exemple frappant d'une *lingua franca* où l'influence des langues vernaculaires avec lesquelles il coexiste est bien présente sur plusieurs niveaux linguistiques (sémantique, syntaxique, morphologique, phonétique, etc). Cet anglais est un amalgame de plusieurs types d'anglais, pidgins, différent lecte d'un continuum langagier qui se développe rapidement au sein de diverses communautés linguistiques. Grâce à la capacité linguistique des locuteurs de la région, habitués à utiliser plusieurs langues²⁶, et à la flexibilité de certaines langues à assimiler et acquérir des formes linguistiques provenant d'autres langues²⁷, l'anglais malaisien incorpore régulièrement de nouveaux éléments. L'anglais en tant que lingua franca est donc un objet linguistique en perpétuelle mutation soumis dans son emploi quotidien à une pression translinguistique très forte de la part des locuteurs qui le parlent, puisqu'il n'est pas obligatoirement leur langue maternelle. Cette pression linguistique agit sur plusieurs niveaux, l'accent, mais également la syntaxe, la sémantique. Nous pouvons aussi ajouter à cela les anglicisations de mots tirés des langues vernaculaires.

²⁶ Depuis l'arrivée des chinois en Malaisie, les locuteurs de hokkien par exemple n'ont cessé d'incorporer des expressions et morphèmes locaux dans leur discours. Ces expressions sont passées dans le langage utilisé au quotidien. (Teh et Lim, 2014, p. 245).

²⁷ Le malais est une langue particulièrement favorable aux néologismes empruntés d'autres langues (Labrousse, 2010, p. 1981)

b) Statut de la langue, communication et identité

Ainsi, la Malaisie possède une langue officielle, qui est le malais et plusieurs langues de communication interethnique, intracommunautaire. A ces langues, s'ajoute l'anglais. Toutes ces langues jouissent de différents statuts, de différents territoires géographiques et humains²⁸.

Le rôle de l'anglais est multiple et joue à plusieurs niveaux, car en effet, les politiques linguistiques reflètent deux dimensions que nous aimerions expliciter : « nationisme »²⁹ et « nationalisme ». Selon Fishman (1968), les orientations linguistiques d'un pays peuvent révéler une volonté de développer l'image du pays à l'international et de créer une identité unique et nationale (le « nationalisme »). Ces choix peuvent aussi refléter le besoin de répondre à un besoin pragmatique et des orientations d'ordre pratique, par exemple standardiser le médium d'enseignement, les curricula, d'unifier la nation (le « nationisme »). La dichotomie de Fishman reflète parfaitement le besoin paradoxal du pouvoir malaisien d'unifier le pays, mais également de se donner les moyens d'exister au niveau international (Puteh, 2006).

En effet, si la ligne directrice de la politique linguistique malaisienne reste de promouvoir le malais tout en tolérant les langues vernaculaires, le gouvernement affiche des choix parfois contradictoires qui tendent à répondre à l'exigence des deux orientations politico-linguistiques définies par Fishman. En 1995 et en 2002, le Premier ministre Mahatir impose à nouveau l'anglais dans certaines matières (notamment scientifiques) afin de rétablir un niveau éducatif compétitif sur le plan international (Samuel, 2006, p. 139). Le Premier ministre souhaite ainsi adresser les lacunes linguistiques que l'enseignement en malais ne peut combler par manque d'enseignants aptes à promouvoir dans cette langue les compétences scolaires fondamentales en raison de l'absence de terminologie scientifique en malais. Les déficiences linguistiques du malais font particulièrement défaut des suites d'un manque de recherches scientifiques conduites en malais avant la décolonisation et aussi en raison du manque de pratique des enseignants à utiliser cette langue comme langue d'enseignement (Puteh, 2006).

Ainsi la Malaisie cherche encore un consensus dans sa politique linguistique en adoptant

²⁸ En effet, les dialectes chinois se situent là où les communautés qui les parlent sont les plus fortes comme typiquement, le hokkien à Penang et le cantonais à Kuala Lumpur.

²⁹ *Nationism* en anglais, nationisme, notre traduction.

tour à tour des politiques linguistiques qui cherchent à promouvoir d'un côté son identité et de l'autre qui tentent de trouver des solutions à des besoins communicatifs et au système éducatif plurilingue. Les différents décrets linguistiques, parfois contradictoires, ne sont que l'expression de ces hésitations qui tiraillent le gouvernement et l'expression de la tension entre les notions de nationisme et de nationalisme.

La constitution malaisienne qui octroie au malais la place de la langue officielle, se voit également proposer des étapes dans la mise en place : dans le système judiciaire, l'anglais a été la langue officielle jusqu'en 1981 et la constitution avait prévu une période transitoire de 10 ans, au cours de laquelle l'anglais resterait la langue officielle. Une grande partie de l'élite malaise politique reste d'ailleurs formée en Angleterre (Samuel, 2010, p. 137). L'anglais hérite donc aussi en Malaisie du statut de langue de l'élite, de prestige, langue de la politique et de certaines fonctions officielles, mais surtout, il reste la langue de communication dans le monde des affaires et des hautes études (Samuel, 2010, p. 153).

c) Spécificités de l'étude

Le lieu de l'étude POWIIS représente ainsi parfaitement le besoin de certains Malaisiens de profiter pleinement d'un système éducatif étranger et de donner ainsi accès, pour les catégories aisées de la population, à une éducation anglaise, linguistiquement et culturellement, qui ouvrira aux étudiants les portes d'une éducation internationale. La cohorte d'étudiants représente ainsi une vue sur un microcosme malaisien représentant une partie de la population : la couche sociale plutôt aisée de la société malaisienne.

Notre public de jeunes apprenants est soumis à l'influence de cet anglais international et de ce milieu plurilingue malaisien, qui absorbe facilement les influences d'autres langues. Les jeunes, tout particulièrement, sont soumis à une influence de l'anglais à l'école, mais également en famille, puisqu'en effet, selon les questionnaires, nous pouvons voir que l'anglais est également beaucoup utilisé à la maison, même quand la langue maternelle est une autre langue³⁰. Nous pouvons ainsi supposer que l'utilisation d'une lingua franca au quotidien, avec son taux de flexibilité linguistique engendrera une conception des langues de communication particulièrement flexible ou une conception des langues en général comme étant flexibles. Aujourd'hui, la Malaisie s'oriente, comme beaucoup d'anciennes colonies le

³⁰ Les familles aisées incitent leurs enfants à utiliser l'anglais au maximum, parfois au détriment des langues maternelles, afin notamment d'assurer l'employabilité de leurs enfants dans le futur.

font, vers une politique nationaliste visant à promouvoir l'enseignement du malais comme langue officielle – dans une optique de nationisme – mais aussi comme lingua franca entre les différentes ethnies. Cette situation relativement nouvelle, permet d'entrevoir un frein à l'anglais comme seule langue de communication et beaucoup s'interrogent sur la viabilité de l'anglais comme langue de communication (Ostler, 2010, Préface).

Dans le contexte de l'école, l'anglais constitue une lingua franca ou langue de communication au sein de l'école. L'anglais qui y est enseigné est un anglais standard, de préférence britannique étant donné que l'école est une école britannique. Toutefois, le plurilinguisme des étudiants fait que l'anglais n'est pas leur langue maternelle – pas pour tous en-tout-cas – et que l'influence de l'anglais malaisien reste présente.

4. L'éducation en Malaisie

La Malaisie possède un haut niveau d'éducation pour la région avec un taux d'alphabétisation de 88,7%³¹. Cette situation a été possible grâce à la présence de nombreuses écoles publiques et privées proposant, depuis plusieurs générations, une éducation dans la langue de chaque communauté linguistique.

a) Système éducatif

En Malaisie, il existe deux systèmes : public ou privé. Les écoles nationales, qui font partie du système public, peuvent avoir pour langue d'enseignement le malais, mais également le mandarin ou le tamoul (Lim et Marchart, 2013, p. 53). Une absence de régulations, avant la création d'un système éducatif national postcolonial, a longtemps encouragé le développement aléatoire et sauvage de ces écoles aux origines ethniques diverses et en général du secteur éducatif privé. Les écoles privées sont subventionnées par des entreprises ou associations privées ou simplement supportées par les parents à travers les frais d'écolage, et elles ont connu un fort développement, encourageant une éducation à deux vitesses : une éducation de qualité, mais coûteuse et une éducation publique, moins compétitive au niveau international au médium d'enseignement malais. L'école publique est

³¹ Chiffres de l'UNPD (Human development report) 2007 cités dans Lemièrre, 2009.

constituée de deux types d'école (Education Blueprint 2013 – 2025, p. 23) :

- **Les écoles primaires publiques** (*Public Primary schools*) dont il existe trois types et dont les médiums d'enseignement divergent : malais, mandarin et tamoul. Certaines écoles à vocation religieuse ou artistique sont en cours d'expérimentation.
- **Les écoles secondaires publiques** (*Public Secondary Schools*) qui regroupent tous les apprenants des trois écoles primaires publiques vers un système dont le malais est désormais le seul médium d'enseignement.

Le système public actuel en Malaisie tend à renforcer fortement la maîtrise du malais chez toute la population dès le plus jeune âge. Cette politique de renforcement de l'unité nationale s'exprime ainsi pleinement dans le système éducatif, tout en respectant, dans une certaine mesure, les spécificités des autres ethnies.

De nos jours en Malaisie, il existe quatre types d'écoles privées, même si elles suivent en partie le syllabus national. Ces dernières scolarisent 3% des étudiants de 7 à 17 ans en 2010, soit 145 0000 étudiants, (Chiffres tirés de l'Education Blueprint 2013 – 2025, p. 11) :

1. **Les écoles privées** qui proposent un curriculum national mais orientent le syllabus vers l'art, la musique, le sport ou autre. 18% des étudiants en école privée y sont inscrits.
2. **Les écoles internationales** qui suivent un curriculum étranger et proposent une formation diplômante étrangère. 18% des étudiants inscrits dans une école privée le sont dans les écoles internationales.
3. **Les écoles religieuses** qui proposent principalement une éducation islamique. La cohorte d'étudiants qui composent ces écoles représente 14%.
4. **Les écoles chinoises ou tamoules** indépendantes qui proposent un curriculum défini par Dong Jiao Zong (pour les écoles chinoises) et préparent les étudiants au

Unified Examination Certificate ou au SPM (l'examen national qui suit le syllabus malaisien). Ces écoles représentent le reste des étudiants inscrits en école privée soit 50%.

Aujourd'hui, seule l'école primaire est obligatoire, toutefois le système malaisien propose un parcours éducatif complet vers le monde du travail, comme le présente le tableau ci-dessous.

Types d'école	Nombre d'années	Âges	Diplômes
<i>Pre-school</i> (maternelle)	1 an	5 ans	nc
<i>Primary</i> (école primaire)	6 ans	6 à 11 ans	UPSR
<i>Lower-secondary</i> (collège)	3 ans	12 à 14 ans	PMR (voie générale) MSC (voie professionnelle)
<i>Upper-secondary</i> (collège)	1 à 2 ans	15 à 16 ans	SPM (voie générale)
<i>Post-secondary et tertiary</i> (lycées et lycées professionnels)	1 à 6 ans	Plus de 17 ans	STPM ou STAM ou collège de spécialité (polytechnique, institut des maîtres) pour la voie générale. DKM ou DVM pour la voie professionnelle.

Illustration 4 - Le système scolaire primaire et secondaire en Malaisie

Le SPM, l'examen clôturant le secondaire, propose comme sujets obligatoires et principaux : le malais, l'anglais, l'éducation islamique (pour les musulmans), l'éducation morale (pour les non-musulmans), l'histoire, les mathématiques et les sciences. Des options sont parfois disponibles en arts, santé, information et technologie de la communication, langage et

littérature, technologie, sciences et mathématiques, sciences sociales et religion (Education Blueprint 2013 – 2025, p. 6).

Nous aimerions rappeler que la Malaisie n'est un pays indépendant que depuis 1957 et que la langue officielle, le malais, ne l'est que depuis cette date. C'est en prenant en compte cet héritage colonial et pluriethnique que nous aimerions rendre compte de la situation des médiums d'enseignement et de l'enseignement des langues étrangères, des langues secondes en Malaisie et de l'apprentissage du français.

b) Enseignement du français

L'enseignement du français, et des langues étrangères, fait partie des priorités du développement éducatif du pays comme le définit le rapport du Ministère de l'Éducation (Education Blueprint 2013 – 2025, p. 33) :

« As the system builds up capacity and capability, the Ministry will also expand the provision of other important languages such as Spanish, French, and Japanese. »³²

Le « Education Blueprint 2013 – 2025 », qui résume et présente l'état et les prévisions de la politique éducative du pays sur 18 années, prévoit même qu'en 2022 / 2023, toutes les écoles publiques seront en mesure de proposer le français comme langue seconde. Actuellement, ces écoles ne le font que lorsqu'un professeur est disponible et que plus de 15 étudiants en font la demande particulière. Un véritable intérêt est donc porté à l'enseignement des langues étrangères, même si pour l'instant, la Malaisie en reste aux prémices de cet enseignement, comme nous le verrons plus tard. Cependant, de nombreux enseignants et chercheurs (Teh et Lim, 2010) se demandent si la Malaisie n'est pas un milieu saturé en termes d'enseignement des langues étrangères, étant donné la situation actuelle, où les langues locales et officielles ne sont pas maîtrisées de façon homogène et où le système éducatif cherche encore la place des médiums d'enseignement. La place du français et des langues étrangères est ainsi une véritable problématique actuelle.

³² « A mesure que le système développe son aptitude et sa capacité, le Ministère renforcera ses dispositions à l'égard d'autres langues d'importance telles que l'espagnol, le français et le japonais. ». Notre traduction.

Le français en milieu institutionnel

Concrètement les chiffres disponibles sur le site³³ de l’Ambassade de France en Malaisie peuvent être classés et analysés ainsi (les chiffres datent de 2011, sauf contre-indication) :

	Effectif global	Diplômes proposés	Nombre d'établissements
Enseignement secondaire public	4200	SPM (en option) DELF Scolaire (2000 inscriptions en 2006)	54
Enseignement secondaire privé	1200	SPM (en option) <i>A Level</i> , IGCSE, Cambridge, etc.	12 ³⁴
Enseignement supérieur	4400	Licence	21
Alliance Française	3000	DELF / DALF	2
Total	12 800		

Illustration 5 - L'enseignement du français en Malaisie en 2006

³³ <http://www.ambafrance-my.org/-Education-et-sciences>, consulté en août 2013.

³⁴ Ces écoles sont : Alice Smith School - Kuala Lumpur, Sayfol International School - Kuala Lumpur, Mont Kiara International School - Kuala Lumpur, Garden International School - Kuala Lumpur, Sekolah Jerman Kuala Lumpur, The International School of Kuala Lumpur, Kolej Tuanku Ja'afar - Negeri Sembilan, ELC International School – Selangor, Cempaka International School – Selangor, Mutiara International Grammar School – Selangor, MAZ International School – Selangor, Kinabalu International School – Sabah, The International School of Penang (Uplands)

Toujours selon les chiffres de l'Ambassade de France (disponibles sur le site en 2013 et exposés dans le tableau « Illustration n°5 », le français se placerait comme première langue européenne – sans compter l'anglais – et serait la 3ème langue étrangère apprise. Il est à noter que les chiffres ne présentent pas l'enseignement du français dans les écoles secondaires et établissements supérieurs privés qui appartiennent aux systèmes ethniques (écoles chinoises ou tamoules), les 12 écoles citées faisant uniquement partie des écoles internationales de langue anglaise.

Toujours dans l'optique de promouvoir la coopération linguistique et éducative, en 2006, le MFUC (Malaysian French University Center) a été créé et propose un accompagnement aux étudiants qui souhaitent apprendre le français en France, mais gère en parallèle les programmes d'échange avec la France pour l'éducation secondaire et supérieure et encadre la mise en place des collaborations entre différents centres d'enseignement. Dans le cadre de cette coopération bilatérale, le nombre d'étudiants partant étudier en France a triplé entre l'an 2000 et l'année 2009, passant de 200 à 600 (Chiffres tirés du site de l'Ambassade de France en Malaisie).

Si en 2011, l'effectif total des apprenants de français représentait 5 400 étudiants en 2013, ce chiffre affiche une nette progression avec 8400 étudiants en 2013 (chiffres du Ministère de l'Education malaisien cités par Lim et Marchart, 2013, p. 53). En 2014, environ 1000 étudiants malaisiens étudient en France, ce qui représente une augmentation de 100% par rapport aux chiffres datant de 2009 (CCIMF Newsletter, 2014).

Et en effet, les trente dernières années ont vu le français prendre une place prépondérante dans l'enseignement des langues secondes alors qu'il avait toujours été absent des curricula depuis la décolonisation jusqu'à 1984 où il a été officiellement réintroduit dans les syllabus pour prendre la place de langue seconde (Lim et Marchart, 2013, p. 55). L'introduction du français est donc relativement récente dans cet environnement plurilingue où la place de langue seconde avait déjà été donnée à l'anglais.

Les professeurs de français

Avant l'indépendance, aucun programme d'enseignement du français n'avait été mis en place et l'enseignement des langues européennes restait ainsi le domaine des écoles

religieuses ou étrangères où des missionnaires se portaient volontaires pour enseigner d'autres langues (Lim et Marchart, 2013, p. 54). En 1957, la décolonisation a permis d'amorcer la lente mise en place officielle du français dans le paysage éducatif. Puis en 1976, les premiers cours de français ont été introduits dans un internat (Sekolah Datuk Abdul Razak) et de plus en plus d'écoles secondaires ont commencé à proposer des cours, mais l'arabe restait pour le gouvernement une priorité (Lim et Marchart, 2013, p. 55). Toutefois, aucun cursus national n'avait été mis en place et les professeurs avant 1972 étaient souvent bénévoles et fournissaient ainsi leur propre matériel (Lim et Marchart, 2013, p. 56). L'enseignement du français a donc dès le début été la volonté d'une poignée d'enseignants qui, poussés par leur passion, ont souhaité la partager.

Aujourd'hui, dans l'enseignement privé international, les enseignants sont à majorité anglophones et sont issus de pays anglo-saxons, principalement de l'archipel britannique et ceux-ci suivent le curriculum qui prépare à l'examen final (Cambridge, International Baccalaureate). Pour les enseignants de français, certains sont parfois d'origine française, parfois anglo-saxonne, malaisienne ou bien même étrangère.

Pour l'enseignement public, les professeurs sont Malaisiens et sont très souvent issus des programmes de formation des enseignants instaurés depuis 1972, lors d'un premier accord avec le gouvernement français qui a permis de préparer une dizaine de professeurs à l'enseignement du français. Ces premières formations comprenaient un cycle en Malaisie (avec les Alliances Françaises), puis un cycle de deux ans en France. Toutefois, ces premiers programmes ont connu des succès mitigés et ce n'est que depuis l'introduction en 1984 du français dans les matières à enseigner (Lim et Marchart, 2013, p. 55) qu'un système plus soutenu a été institué pour les professeurs de français destinés à l'éducation publique. Dès 1991, des programmes plus encadrés avec un cycle en université malaisienne, puis un cycle de 4 ans en France ont été introduits et perdurent toujours aujourd'hui. En 2013, 60 professeurs enseignent dans 56 établissements publics, externats et internats (Lim et Marchart, 2013, p. 56).

Présence française

La France est donc bien présente en Malaisie, même si la présence anglo-saxonne domine et monopolise le terrain de l'éducation. Deux Alliances Françaises sont établies depuis 1961 en

Malaisie (une à Kuala Lumpur et une à Penang, objet de la présente recherche) et une Chambre du Commerce et de l'Industrie existe également sous nom de Malaysian French Chamber of Commerce and Industry créée en 1991 (www.mfcci.com).

L'Ambassade de France, quant à elle, a ouvert ses portes dès 1957, au côté de 15 autres pays, sur le territoire de la nouvelle Monarchie fédérée de Malaisie. Et si en effet, les relations diplomatiques entre les deux pays sont restées minces durant la colonisation, si ce n'est des rivalités de territoires et de routes marchandes, aujourd'hui subsistent quelques traces de la présence française. L'écrivain et prix Goncourt 1930, Henri Fauconnier a immortalisé la Malaisie des planteurs dans son livre *Malaisie*. Pierre Boule, en 1952, publie *Le sacrilège malais* et le troisième écrivain planteur, Pierre Lainé, avec *L'oreiller en porcelaine* achève l'épopée des premiers expatriés français. Tous trois arrivés à la suite de l'implantation de la Société Financière du Caoutchouc dans les années 1920 (De Vathaire, 2009, p. 55), leur présence nous montre une implantation française démographique faible, mais une forte présence économique.

Economie et contacts avec la France

La Malaisie des années 2000 à nos jours est marquée économiquement par des contacts principalement asiatiques en termes d'import et d'export et les échanges se font principalement dans la zone de l'Asean. En revanche, même si seulement 300 entreprises françaises sont implantées en Malaisie (CCIMF Newsletter, 2014), la France reste le 16^e fournisseur de la Malaisie et le 3^e fournisseur européen. La Malaisie représente 10% du marché français dans l'Asean, derrière Singapour, l'Indonésie et la Thaïlande. 38% de nos exports vers la Malaisie se font dans le domaine de l'aéronautique (Airbus) et dans le domaine informatique et électronique, avec 13% de nos exports vers la Malaisie³⁵.

La France importe de plus en plus de biens en provenance de Malaisie et nous sommes actuellement leur 19^e client (La France est le 4^e client au sein de l'UE, derrière les Pays-Bas, l'Allemagne et le Royaume-Uni), en partie en raison de la baisse du ringgit³⁶. Le partenariat de la France est toutefois plus soutenu avec Singapour qui reste notre premier partenaire économique, puis l'Indonésie, suivie du Vietnam et de la Thaïlande.

³⁵ Les échanges commerciaux franco-malaisiens en 2015, mars 2016, <https://www.tresor.economie.gouv.fr/File/422858> et consulté le 05/08/2016.

³⁶ Monnaie de la Malaisie.

Ainsi, les contacts économiques avec la France restent relativement minces, même si ces derniers tendent à se renforcer d'année en année et malgré le fait que cette région ne soit pas particulièrement liée à la France.

5. Médium d'enseignement

L'anglais a dominé le paysage linguistique et éducatif des milieux élitistes de Penang, et de la Malaisie en général, depuis les premières années du peuplement de l'île en 1771, en raison de la colonisation. Dès 1922, les écoles de langue anglaise comptaient 85% d'étudiants d'origine chinoise, un état de fait qui perdure encore aujourd'hui (Omar, 2007, p. 343³⁷ cité dans Samuel, 2010, p. 138). Cette domination linguistique anglophone du système éducatif a continué à la suite de l'indépendance grâce au statut international de l'anglais – langue de prestige pour les élites. Cependant, le malais a été réintroduit par étape dans le système éducatif et le gouvernement a fait de la langue vernaculaire un point central dans la construction de l'unité nationale. Le vocabulaire de la langue malaisienne ne correspondait pas d'un point de vue pratique aux besoins de l'enseignement ainsi qu'à d'autres secteurs de la vie courante et du travail et c'est la raison pour laquelle le malais a été instauré comme médium de communication par étapes. Le « Report of the Education Committee » de 1956 a pour but de redonner au malais une place dans la construction de l'Etat malaisien, en affirmant sa nature de langue officielle :

« Chapter III

The national language

17. *As declared in our terms of reference, it is the intention of the government to make Malay the national language of the country.*

18. *It follows from this that Malay must be learnt in all schools, and we recommend that the teaching of Malay to and the learning of Malay by all pupils shall be a condition of Government assistance*

³⁷ Omar A. H. (2007). « Malaysia and Brunei », dans A. Simpson (dir.), *Language and National Identity in Asia*, Oxford, Oxford University Press, p. 337-359.

in all schools. » (Report of the Education Committee, p. 4)

« Chapitre III

La langue nationale

17. Comme il a été déclaré en termes de référence, c'est l'intention du gouvernement de faire de la langue malaise la langue nationale du pays.

18. Il s'ensuit que le malais doit être appris dans toutes les écoles, et nous recommandons que l'enseignement et l'apprentissage du malais à et par tous les étudiants soit assisté par le gouvernement dans toutes les écoles. »³⁸

Nous verrons en détail, dans cette partie, quelle aura été l'évolution de cette situation.

a) Avant l'époque coloniale

Avant la colonisation, aucune politique éducative n'avait été clairement définie, ce qui a favorisé le développement d'écoles publiques organisées et prises en charge par les autorités locales. Le fait que la Malaisie soit un Etat fédéré, composé de différents sultanats avant la colonisation, n'a pas encouragé une politique éducative et linguistique unifiée et nationale. Les premières écoles en Malaisie préexistantes à la colonisation étaient principalement soit malaises, fondées par les pouvoirs locaux, soit missionnaires, fondées par des institutions religieuses étrangères (Ooi, 2004, p. 124). Les filles étaient particulièrement exclues de ce système et les pouvoirs religieux les principaux instigateurs d'un système éducatif. En Malaisie, les *pondok* ou *pensantren*, écoles du village, (traduction littérale: hutte, case) fournissaient une éducation dont le médium d'enseignement était principalement l'arabe et les textes étudiés, des textes religieux islamiques. Les étudiants, principalement les garçons se regroupaient autour d'un professeur qui utilisait une version arabe du Coran et en faisait mémoriser les sourates.

b) L'époque coloniale

38 Notre traduction.

A partir de la colonisation, nous retrouvons ce qui se nomme des *free school* ou écoles libres qui proposent un enseignement privé, dans les langues vernaculaires ou en anglais. L'attitude de laissez-faire du pouvoir colonial n'a jamais fondé les bases d'une quelconque unité sur le plan éducatif. Ainsi, les différentes ethnies ont été encouragées à développer d'elles-mêmes leurs propres systèmes éducatifs (Ooi, 2004, p. 82). Chaque ethnie possédait son propre système éducatif, chinois, tamoul ou malais et la langue d'enseignement se faisait dans la langue d'origine. Les enseignants étaient natifs et venaient du pays d'origine du pays concerné (Inde ou Chine). Les Anglais possédaient leur propre système éducatif et certains locaux, pour ceux qui pouvaient se le permettre, profitaient des possibilités offertes par l'enseignement anglais. Le système colonial britannique a encouragé la division ethnique déjà présente en appliquant sa devise « Diviser pour mieux régner » (Puteh, 2006). Ce système a également mis en place des clivages sociaux représentés par un système éducatif à plusieurs étages : une éducation internationale, en anglais, pour les élites et divers systèmes éducatifs correspondant à chaque groupe ethnique. L'ethnie malaise est celle qui est restée plus particulièrement en dehors du système et éloignée d'une éducation internationale en ce qui concerne les classes les plus populaires, souhaitant se protéger de l'influence étrangère et notamment religieuse dispensée dans les écoles internationales (Puteh, 2006). Les Malais les plus démunis ou vivant dans des lieux reculés restaient pour la plupart éduqués dans les *pondok* (Ooi, 2004, p. 883). Le gouvernement colonial a également mis en place une éducation en malais, ce qui a été une première pour les locaux, l'éducation se faisant auparavant en arabe sur la base de la religion musulmane, mais ces écoles séculaires³⁹ rencontraient peu de succès.

En ce qui concerne la population d'origine chinoise, jusqu'à 1920, les écoles proposaient une éducation dans les différents dialectes chinois (teochew, hokkien, hakka et cantonais). Par la suite, une volonté d'unifier les syllabi malaisiens s'est imposée en proposant principalement une éducation en mandarin (Ooi, 2004, p. 883). Les écoles proposaient une éducation jusqu'au lycée et les professeurs étaient pour la plupart originaires de Chine continentale, expatriés dans le but d'enseigner.

³⁹ Y étaient enseignés les trois « R' » : reading, writing and arithmetics (lecture, écriture et arithmétique) et les curriculums ne présentaient aucune unité nationale (Ooi, 2004, p. 883).

c) Depuis l'indépendance (1957)

La ligne de conduite qui a défini les grandes lignes de la politique éducative malaisienne d'aujourd'hui a été élaborée dans un texte communément nommé le « Razak Report » de 1956. Ce document ébauche l'idéologie qui subsiste encore dans le pays et qui est défendue par l'actuel Premier ministre (Najib Razak) : créer un état uni, au-delà des clivages ethniques, religieux et linguistiques qui ont gangréné jusque-là la cohésion sociale du pays. Afin d'abolir cette ségrégation, préexistante à la colonisation, mais renforcée par cette dernière, le gouvernement recommande la création d'une école publique ouverte à tous où la langue d'enseignement sera progressivement le malais, langue de l'unification du pays et instrument de l'unité nationale. Or, à cette époque, la maîtrise du malais n'est pas aussi répandue chez les différentes ethnies qui composent le pays. Le « Razak Report » sera ainsi amendé au fil des années par des résolutions qui affirment petit à petit le malais comme langue d'enseignement, de façon progressive et continue, toujours dans l'optique d'arriver à la création d'une unité nationale. Suite à ce rapport, plusieurs décrets mettent ainsi en place les lignes directrices d'une éducation en langue malaise. *L'Education Ordinance* de 1957 évoque la création d'une unité nationale en matière d'éducation (*Education Ordinance*, p. 11) :

« The Education Policy of the Federation is to establish a national system of education acceptable to the people as a whole which will satisfy their needs and promote their culture, economic, social and political development as a nation, with intention of making the Malay Langue the National Language of the country whilst preserving and sustaining the growth of the language and culture of the people other than Malays living in the country. »⁴⁰

Ainsi, l'Education Act de 1961 reprend les grandes lignes de ce décret à la suite d'une analyse fournie dans le « Abdul Rahman Talib report » de 1960 reconnaissant l'acceptation du public

⁴⁰ « La Politique Educative de la Fédération est d'établir un système national d'éducation qui soit acceptable à l'ensemble de la population et qui pourra satisfaire leurs besoins et mettre en avant leur culture et leur développement social, économique et politique en tant que nation, tout en ayant le but de faire de la Langue Malaise, la Langue Nationale du pays, tout en préservant et maintenant l'épanouissement de la langue et de la culture des peuples non-malais résidant dans le pays... ». Notre traduction.

ainsi que la faisabilité du projet. L'Education Act de 1961 définit ainsi le malais comme langue d'enseignement nationale pour les écoles publiques avec, grâce au National Language Act de 1967, une tolérance accrue envers l'utilisation modérée de l'anglais dans les salles de classe. Les écoles communautaires (chinoises ou tamoules par exemple) se voient autorisées à utiliser leurs langues vernaculaires comme médium d'enseignement pour le primaire et le développement parallèle de deux systèmes d'enseignement, aux médiums d'apprentissage différents, se poursuit. Au secondaire, les étudiants se retrouvent dans un système public national dont le syllabus est commun et le malais obligatoire.

Depuis 2003 (Samuel, 2010, p. 139), l'anglais devient à nouveau la langue d'enseignement des mathématiques et des sciences. Le programme d'instauration d'un enseignement en langue malaisienne pour toutes les matières formant la base de 2003 à 2012, date à laquelle toutes les écoles publiques sont censées appliquer un enseignement monolingue à partir de l'école secondaire. Alis Puteh (Puteh, 2006) note dans son étude que plusieurs recherches sur la mise en place du malais, comme langue d'enseignement, avaient démontré des limitations dès la décolonisation : manque de professeurs aptes à enseigner en malais, même parmi les natifs, par manque de terminologie et de ressources scolaires disponibles, mais aussi par manque de formation à l'enseignement en malais. Le chantier entrepris en 1957 est toujours d'actualité pour le Ministère de l'Éducation où le choix de la langue d'enseignement pour et de certaines matières fait toujours débat. Encore aujourd'hui, des clivages communautaires perdurent au niveau de la maîtrise des langues malaise et anglaise, comme le montre le tableau ci-dessous (Illustration n°6). Le malais est moins bien maîtrisé par les communautés indiennes et chinoises que par les *Bumiputera*, de même que l'anglais est moins bien maîtrisé par les *Bumiputera* que par les Chinois ou les Indiens. Cette situation est le reflet d'une éducation à deux vitesses et surtout montre les effets d'une éducation au médium d'enseignement différent pour chaque ethnie et d'un clivage sociétal qui se perpétue.

Accomplissement scolaire en anglais et malais (2010 et perspectives pour 2025)⁴¹

	Etudiants qui ont obtenu au moins un crédit au SPM malais	Etudiants qui ont obtenu au moins un crédit au Cambridge anglais
--	------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------

⁴¹ Tableau extrait du National Blueprint 2013 – 2025, p. 110, notre traduction.

	Pourcentage		Pourcentage	
	2010	2025 objectifs	2010	2025 objectifs
Bumiputera⁴²	84	90	23	70
Chinois	63	90	42	70
Indien	57	90	35	70
Année	2010	2025 objectifs	2010	2025 objectifs

Illustration 6 - Pourcentage de réussite par origine ethnique au SPM en malais et anglais

Les chiffres présents dans le tableau « Illustration n°6 » mettent en exergue le gouffre qui peut exister entre les différents groupes ethniques malaisiens. Les étudiants d'origines indienne et chinoise maîtrisent l'anglais avec beaucoup plus d'aisance que les Malais et, les Malais maîtrisent beaucoup mieux le malais que les autres. Le gouvernement a fixé dans sa politique éducative un niveau de maîtrise équivalent pour tous les groupes d'origines ethniques différentes d'ici 2025.

Un système éducatif encore en construction

L'histoire des langues d'enseignement en Malaisie depuis la fin de l'époque coloniale n'a cessé d'être bouleversée. De nombreux décrets sont venus annuler les précédents et l'équilibre entre la langue anglaise et malaise dans l'enseignement n'a cessé de changer au fil de l'histoire et des nouvelles lois. Le malais domine toujours et la politique actuelle défend la suprématie de cette langue dans le système éducatif national. De nombreuses questions subsistent au vu du besoin de proposer une éducation compétitive au niveau international, car en effet, les Malais se voient nettement défavorisés en ce qui concerne la maîtrise de l'anglais par rapport aux autres et finissent par obtenir un accès restreint pour ce qui est de l'enseignement supérieur (Samuel, 2010, p. 139). Beaucoup de questions se posent, notamment en raison de l'importance de la langue anglaise au niveau international, du rayonnement important de Singapour dans la région et du fait que les ethnies indiennes et chinoises se voient favorisées dans la maîtrise de l'anglais par rapport aux Malais. Un exil massif des étudiants d'origines indienne et chinoise, vers les pays anglophones afin de

⁴² *Bumiputera* signifie « fils ou prince du sol » et désigne l'ethnie malaise sans tenir compte de leur foi religieuse, par opposition aux Indiens ou Chinois.

poursuivre leurs études supérieures a commencé dès 1957 et s'est intensifié au fil des années jusqu'à aujourd'hui (Kirkpatrick, 2007, p. 120).

d) L'éducation à Penang

Penang, en tant que terre d'accueil récemment fondée par Francis Light en 1771, ne possédait alors ni population, ni école. Le peuplement récent au XVIIIème siècle et l'immigration ethniquement très marquée sur l'île ont fait se développer différentes écoles et centres d'enseignement destinés à répondre aux besoins de chaque groupe ethnique.

La plupart des Malais, relégués à la périphérie de l'île, regroupaient leurs enfants dans les *pondok* traditionnels tandis que ceux de la ville, Georgetown, pouvaient aller dans les écoles religieuses fondées dès le début du XIXème siècle par les Indiens musulmans (Tan, 2002, p. 7). A cette époque a été créée la première école de langue malaise sur l'île en 1826, la Gelugor Malay School. Penang Free School en 1816 développait une éducation en anglais, enseignée par des missionnaires chrétiens. Un enseignement en malais, mandarin et tamoul était disponible pour ceux qui souhaitaient apprendre leur propre langue et l'enseignement religieux n'était pas obligatoire pour les étudiants d'autres confessions. Penang Free School⁴³ (1816) devint le symbole de l'excellence, par son ouverture sur le monde et le statut dont l'anglais pouvait jouir à l'époque (Ooi, 2009, p. 82). Penang Free school est aussi la première école anglaise du Strait Settlement, bien avant Singapour et Melaka dont les premières écoles anglaises ont été créées respectivement en 1823 et 1826 (Kirkpatrick, 2007, p. 119). Des écoles en tamoul furent, dès le début du XIXème siècle encouragées et fondées par les propriétaires de plantation d'hévéas pour les enfants de leurs ouvriers et la population chinoise a commencé à créer ses propres écoles afin de perpétuer la culture et la langue. Pour ces deux types d'écoles, les livres provenaient respectivement d'Inde ou de Chine et les professeurs étaient également des immigrés, parfois venant de Chine ou d'Inde dans le seul but d'enseigner.

Ainsi de 1771 à 1957, Penang a connu le même développement éducatif que le reste de la Malaisie – proposant une éducation en anglais, malais, mandarin, tamoul dans des écoles privées, publiques ou religieuses. La seule différence avec le reste du pays résidait simplement dans le fait que l'ethnie chinoise y avait toujours prédominé. L'attrait pour

⁴³ "Free" ne signifie pas dans ce contexte gratuit mais ouvert à tous.

l'anglais, sa prédominance en tant que langue de l'élite et de prestige, langue de communication interethnique y favorisait les échanges et y affichait une certaine suprématie. En 1957, lors de la décolonisation et surtout de la mise en place d'un système d'éducation nationale, Penang conservera ses grandes écoles privées⁴⁴. Elles seront placées sous l'égide du curriculum national, leurs professeurs et dirigeants deviendront fonctionnaires de l'Etat. Encore aujourd'hui un uniforme commun au blason de l'école est porté, et le même examen national sanctionne le secondaire. Les écoles primaires peuvent toutefois conserver un enseignement en langue vernaculaire. En 2012, ces écoles aux origines privées représentaient 43% des écoles primaires implantées dans l'île, dont 33% étaient chinoises, les autres tamoules et le reste malaises (SERI, quarter 1, 2012).

Aujourd'hui Penang compte 8 écoles internationales : Dalat (collège et lycée chrétien américain), Prince of Wales Island International School, Uplands et Strait International School (collèges et lycées au curriculum anglais), Fairview et Tenby (lycées au curriculum anglais comprenant des éléments du curriculum malaisien), Saint Christopher (école primaire au curriculum anglais), Seri Pelita (école primaire, collège et lycée au curriculum anglais). Héritages de l'époque coloniale et du besoin de proposer une éducation élitiste, ces écoles restent l'apanage d'un système éducatif à deux vitesses et avec deux langues d'enseignement bien distinctes.

6. La Malaisie et le plurilinguisme

Le malais représente entre 200 et 250 millions de locuteurs natifs et de langue seconde, ce qui en fait la sixième langue la plus parlée au monde (Collins, 2009, p. 17). La Malayophonie ou l'espace malayophone couvre un vaste territoire qui comprend l'Indonésie, le Brunei, Singapour, la Malaisie, la Thaïlande du Sud principalement et le Timor-Oriental (Samuel, 2010, p. 135). Ces territoires sont plurilingues, mais possèdent, en plus de la langue véhiculaire que constitue le malais, une histoire institutionnelle et culturelle commune.

⁴⁴ Par la suite un certain nombre d'écoles ont été créées: "Penang Free School, St. George's Girls' School, the Convents, the St Xavier's schools, Methodist Boys' and Girls' Schools, the Chung Hwa Confucian, Phor Tay School, Chung Ling Boys and Penang Chinese Girls' School, the Gelugor Malay School, the Abdullah Munshi School, the Madrasah Al-Mashoor" in Tan, 2002, pp. 15 et 16, pour n'en citer que quelques unes. Les divers noms des écoles en évoquent les origines variées et leurs orientations religieuses diverses.

a) La société malaisienne plurilingue

Le malais ou *bahasa melayu*⁴⁵, représente à la fois l'indonésien et les différents malais de l'espace malayophone qui sont des vernaculaires distincts avec des différences sémantiques et phonologiques bien spécifiques. Le malais de Malaisie et que nous appellerons BM (*Bahasa Malaysia*) pour éviter les confusions, est la langue nationale de la Malaisie, du Brunei et de Singapour. En 1956, peu avant l'indépendance, le DBP (Dewan Bahasa Dan Pustaka – Institut des Langues et de la Littérature) fut créé à Johor afin de préserver, développer et promouvoir la langue et la culture littéraire de Malaisie. Il fait partie du ministère de l'éducation malaisien (Ooi, 2009). Le BM est largement parlé par l'ethnie malaise qui constituait à l'époque de l'indépendance environ 70% de la population. La constitution de la Malaisie en fait la langue nationale, mais il y est clairement noté que les autres langues sont tolérées :

(1) The national language shall be the Malay language and shall be in such script as Parliament may by law provide:

Provided that-

(a) no person shall be prohibited or prevented from using (otherwise than for official purposes), or from teaching or learning, any other language; and

(b) nothing in this Clause shall prejudice the right of the Federal Government or of any State Government to preserve and sustain the use and study of the language of any other community in the Federation.

(1) La langue nationale sera le malais et le Parlement en décidera légalement un code de transcription :

À condition que :

(a) aucune personne ne soit empêchée ou interdite de faire usage (dans un cadre autre qu'officiel), d'enseigner, d'apprendre toute

⁴⁵ *Bahasa* signifie "langue" en Malais et *Melayu* l'ensemble de langues austronésiennes apparentées au malais (Samuel, 2010, p. 135). Nous choisirons par la suite le terme Bahasa Malaysia car il se rapporte au malaisien parlé spécifiquement en Malaisie.

autre langue et,

(b) rien dans cette clause ne fasse préjudice au droit du gouvernement fédéral ou à aucun Etat de préserver et maintenir l'utilisation et l'étude d'une autre langue de la Fédération.⁴⁶

Si la politique linguistique et la constitution malaisiennes tendent depuis la décolonisation à limiter l'usage de l'anglais et à promouvoir le BM au rang de langue nationale, symbole d'unité des Malaisiens, la Malaisie jouit toujours d'une position linguistique particulièrement riche. En effet, si entre 80 et 140 langues coexistent aujourd'hui en Malaisie (Lim et Marchart, 2013, p. 52), certaines langues, le mandarin, le tamoul et l'anglais, ont le statut non seulement de langues secondes, mais aussi de langues d'enseignement dans certaines écoles et elles peuvent aussi être le médium d'enseignement.

Tout d'abord, l'anglais reste une langue d'usage commune, selon Kirkpatrick (Kirkpatrick, 2007) 20% de la population malaisienne comprend l'anglais et jusqu'à 25% des habitants de zones urbaines le parlent. Ensuite, différents dialectes chinois sont présents en Malaisie (cantonais, hokkien, teochew, hakka, etc.) avec une prépondérance pour le hokkien dans la région de Penang. Les Indiens parlent tamoul principalement, mais de nombreux dialectes indiens sont présents (Tan, 2002).

De nombreux chercheurs s'interrogent sur la santé et la diversité de ces dialectes, notamment dans la région Asie-Pacifique (Saillard, 2000), les politiques linguistiques les rendent particulièrement perméables à l'assimilation. De plus, un grand nombre de descendants de ces ethnies se tournent vers des langues plus communément parlées, comme l'anglais, le mandarin et le malais.

Situation linguistique à Penang

Voici selon le Département des Statistiques de Malaisie (SERI, quarter 1, 2012) une vue sur la répartition des dialectes chinois en Malaisie et à Penang. L'étude présentée dans le tableau « illustration n°7 » provient du recensement de l'an 2000 et classe les habitants par groupe linguistique :

⁴⁶ Notre traduction.

	Hokkien	Hakka	Cantonais	Teochew	Hokchew	Hainanais	Kwongsai	Autres
Penang	297 605	39 605	65 505	122 681	3 298	10 775	559	10 449
% Penang	61	8	1	25	1	2	0	2
Population totale	2 020 868	1 092 754	1 067 994	497 280	251 554	141 045	51 674	243 046
% total	37.7	20.4	19.9	9.2	4.7	2.6	0.9	4.9

Illustration 7 - Population chinoise de Penang par ethnie

En ce qui concerne Penang, le groupe linguistique le plus important reste, comme en Malaisie, les Hokkien. Ensuite viennent les Teochew, ce qui diffère de l'ensemble de la Malaisie, les statistiques montrant que les groupes linguistiques Hakka et Cantonais sont les seconds groupes les plus présents⁴⁷ (le cantonais est parlé en majorité à Kuala Lumpur et à Singapour). Il est à noter que ces dialectes chinois sont principalement des langues orales (Saillard, 2000) et qu'ils ne jouissent en aucun cas du statut de langue officielle et littéraire, comme le mandarin. Il s'agit de langues communautaires parlées en famille ou dans les lieux de contact de la communauté et elles ne sont pas enseignées officiellement dans les écoles en Malaisie.

La présence des dialectes chinois en Malaisie, et notamment à Penang, décline rapidement (Sim, 2012, p. 64). La place de l'anglais et du chinois dans l'enseignement des communautés chinoises explique cette situation, de même que la pression du gouvernement sur l'enseignement de plus en plus obligatoire du malais mais aussi les mariages inter-ethnique et le manque d'unité politique et culturelle au sein des diverses ethnies chinoises (Sim, 2012, p. 65).

⁴⁷ Il apparaît important de noter la différence entre groupes linguistiques, ethnies et locuteurs natifs. Ces données montrent une appartenance linguistique à une communauté, le niveau de maîtrise de la langue et les origines ethniques sont des données différentes qui ne sont pas communiquées. Ces informations nous donnent ainsi une idée de la proportion de la population qui s'identifie à une communauté linguistique, sans que l'on puisse mesurer leur niveau de langue, ni leur niveau de bilinguisme, car un même individu peut maîtriser plusieurs langues et provenir d'une famille pluriethnique.

b) Langues en contact

Développée par Weinreich en 1943, la notion de contact de langues décrit la façon dont plusieurs langues se côtoient et s'influencent dans un même espace géographique. Nous essaierons, dans cette partie, de définir les conditions et caractéristiques de contact des langues présentes en Malaisie d'un point de vue socioculturel.

Des caractéristiques de l'anglais malaisien

Dans la réalité malaisienne, les langues et les diverses ethnies ne sont pas cantonnées à une communauté, mais se mélangent très souvent au quotidien. Des Chinois peuvent parler tamoul, et inversement, des Indiens parler chinois. Parallèlement, des Malais apprennent le mandarin, maîtrisent parfois même les dialectes. Les Chinois et Indiens apprennent le malais à l'école et les Chinois maîtrisent souvent plus d'un dialecte outre le mandarin.

Les règles sociétales qui régissent l'apprentissage de ces langues sont variées : le lieu d'habitation, les relations que l'individu se crée autour de lui, le statut social, etc. L'exposition à ces langues est quotidienne en Malaisie et le niveau de plurilinguisme varie grandement. Il n'est pas rare pour un touriste de marcher dans la rue et de reconnaître plusieurs variétés de mandarin, d'entendre du malais et de l'anglais, parfois proférés par la même personne. Ainsi, même sans être maîtrisées les langues sont parfois comprises par les individus et les Malaisiens sont capables de s'exprimer dans plusieurs langues dans une même conversation. C'est en effet ce que note Kirkpatrick, le *code-mixing* et le *code-switching* étant des composantes inhérentes de la communication quotidienne (Kirkpatrick, 2007, p. 127). Le *code-mixing* désigne l'utilisation de plusieurs langues dans une seule phrase, tandis que le *code-switching* désigne le passage d'une langue à l'autre (parfois plusieurs fois) dans la même conversation ou dans le même discours. Cette caractéristique, le fait de mélanger les langues de la communication malaisienne, tant au niveau syntaxique que morphologique, sémantique ou autre, montre que le mélange des différentes langues qui composent la Malaisie se fait sur plusieurs niveaux : tant au niveau linguistique (dans le cadre de la constitution d'une lingua franca) qu'au niveau discursif (en ayant des locuteurs qui donnent dans la même interaction des valeurs diverses aux langues employées. Leurs utilisations – ou non – est en soi une véritable prise de position et un élément qui apporte un autre sens à

l'échange, en reconnaissant la pluralité de la société par exemple ou en respectant les différents interlocuteurs d'une interaction). Les situations de code-switching et de code-mixing dans les discours ne sont pas rares au quotidien, même pour les locuteurs malaisiens monolingues et ces situations sont habituelles.

De nos jours, à Penang, le hokkien a évolué en incorporant des expressions provenant d'autres langues ou dialectes : « in Penang, the Hokkien has been 'modernized' as the younger generation started to mix it with other language such as Cantonese, English and Mandarin to make it sounds more sophisticated or advance »⁴⁸ (Teh et Lim, 2014, p. 244). Le hokkien n'est pas la seule langue locale à évoluer au contact d'autres langues et ce phénomène de contact de langue est valable pour l'anglais (*Manglish*), le tamoul et autres langues locales.

Catégorisation de l'anglais malaisien

Dans l'étude des langues en contact, il apparaît important de définir ce qu'est l'anglais malaisien, au-delà de sa position de lingua franca, avant tout véhiculaire, car nous avons vu que l'apport d'autres langues locales fait aussi de cet anglais un élément constitutif de la nation et de l'identité malaisienne⁴⁹. Avant de nous positionner, nous allons présenter différentes approches qui semblent pouvoir décrire l'anglais malaisien et apporter une définition à son statut linguistique. Pour rappel, le créole est une langue mixte, provenant du contact de plusieurs langues et représente la langue maternelle d'une communauté. Le pidgin est une langue encore non-stabilisée et n'est pas une langue maternelle, il utilise des éléments très restreints appartenant à deux ou plusieurs langues en contact (Thomason, 2001, p. 262). Nous verrons dans cette sous-partie plusieurs positions quant à la définition de l'anglais malaisien, puis proposerons notre interprétation.

Tout d'abord, Platt⁵⁰ (in Kirkpatrick, 2007, p. 122) détermine que l'anglais malaisien est un

⁴⁸ « à Penang, le hokkien a été modernisé, alors que la nouvelle génération a commencé à le mélanger à d'autres langues telles que l'anglais, le mandarin et le cantonais afin de le rendre plus sophistiqué ou plus élaboré », notre traduction.

⁴⁹ Les expressions « *manglish* » (*Malaysian English*) et « *singlish* » (*Singapore English*) identifient bien les différents types d'anglais parlés dans la région (en Malaisie et à Singapour). Les nombreux ouvrages promotionnels et souvent touristiques qui promeuvent la fierté de la mixité de cet anglais, les articles touristiques (t-shirts, tasses, etc) où l'anglais malaisien est fièrement affiché montrent cet attachement à l'anglais local, symbole d'une certaine unité nationale.

⁵⁰ Platt, John, T. 1987. The subvarieties of Singapore English and their sociolectal and functional status, in Crewe, William, J. *The English language in Singapore*, pp. 83-85, Singapore: Eastern University Press.

lectal continuum ou un ensemble de lectes dont l'expression et constitution varient selon les différentes strates sociales. Chaque lecte possède des caractéristiques très spécifiques et constitue les différentes strates d'une langue, marquées socialement. Platt classifie l'anglais malaisien en trois lectes : un basilecte, un mesolecte et un acrolecte. Ces trois lectes se caractérisent par une maîtrise plus ou moins importante de l'anglais standard et par un accent plus ou moins normé, l'acrolecte étant le plus proche de la norme anglaise. Aujourd'hui et au vu de plusieurs études, (Kirkpatrick, 2007, p. 122 ; Low et Hashim, 2012, p. 17), il est défini que ces différences de variété de langue constituent des lectes d'anglais plus ou moins familiers que les locuteurs sont souvent capables d'adapter à l'interlocuteur. Les locuteurs sont également capables de changer de registre⁵¹ en fonction du contexte, quelles que soient leurs origines sociales⁵².

Ainsi, l'anglais malaisien serait organisé sous forme de strates lectales diverses et un locuteur habile sera capable de changer de lecte face à la situation et en fonction des interlocuteurs. Nous pouvons également arguer que l'anglais malaisien s'est développé en deux unités linguistiques avec leurs propres règles et leurs idiomes respectifs. L'anglais malaisien, parfois appelé *Manglish* ou *rojak*⁵³ English, possède la particularité en reste le *code-switching* et *code-mixing* avec d'autres langues en contexte (mandarin, tamil, hokkien, etc.). Nous pouvons noter toutefois, la possibilité d'adaptation des locuteurs à un standard élevé d'anglais et le terme *pidgin* ne porte dans cette étude aucune connotation péjorative.

Ensuite, une autre possibilité pour qualifier ce lecte ou ces lectes qui appartiennent à la même langue, serait d'y appliquer la définition de Thomason (2001, p. 259) « *bilingual mixed language* » (langue d'amalgame bilingue) qui fait partie des langues de contact ou « *contact language* » créée par deux communautés bilingues. Dans le cas de la Malaisie, le terme de « *bilingual mixed language* » devra évoluer puisque nous sommes en présence de plusieurs communautés plurilingues, par exemple « *multilingual mixed languages* » (langue d'amalgame plurilingue). Ce terme décrit, à la base, une langue créée au contact de populations linguistiques bilingues évoluant dans le même groupe social et n'a pas la fonction de *lingua franca*. Dans le cas de la Malaisie, il s'agit de populations linguistiques

⁵¹ Nous employons le terme « registre » car dans ce cas le registre est, en plus de l'accent et l'influence translinguistique, un des paramètres de ces différents lectes.

⁵² Cependant, les locuteurs possédant un lecte plus formel auront, bien souvent, un répertoire bien plus vaste que les locuteurs au lecte de base.

⁵³ *Rojak* signifie mélangé en BM et le terme *Rojak English* caractérise cet anglais malaisien empreint de *code-switching* et *code-mixing*.

plurilingues. Le « *multilingual mixed language* » est en effet le symbole unitaire d'une communauté qui partage plusieurs langues. Cette communauté exprime le besoin de posséder une langue unique qui représente la diversité culturelle de ce groupe. Dans le cas de la Malaisie, les langues communes à la communauté sont multiples même si elles ne sont pas communes à tous.

Enfin, une autre définition de type de langues en contact serait celle de Auer (Auer, 1998, p. 1) qui propose le terme de *fused lect*. Auer définit ce terme en prenant exemple sur des locuteurs suisses parlant romanche et allemand et dont les interactions en romanche comprenaient des expressions et mots allemands récurrents lors de conversations qui avaient lieu dans la communauté bilingue romanche / allemande. Le *fused lect* est donc une langue parlée par une communauté bilingue qui se sert d'une des langues comme base de communication, mais intègre des expressions et lexèmes de l'autre langue.

Il ne s'agit pas ici de définir un nom pour présenter l'anglais malaisien, mais d'en définir certaines caractéristiques. Pour nous, la situation malaisienne fait de l'anglais un mélange de ces différentes acceptions, car l'anglais peut être la langue native de certaines communautés ethniques – les dialectes tendant, comme nous l'avons vu, à disparaître – et ainsi l'anglais malaisien fonctionne dans ces situations comme un *fused lecte* : il est une base linguistique lors de l'interaction et admet des apports linguistiques externes communs aux interlocuteurs. En revanche, l'anglais malaisien présente bien les caractéristiques d'une *lingua franca* en tant que langue véhiculaire, donc il ne s'agit pas exclusivement d'un *multilingual mixed language*.

Le mélange des langues au quotidien ne constitue par la seule spécificité de l'anglais de Malaisie. Une autre caractéristique de l'anglais malaisien est le système phonologique. Cette considération est vaste, car elle inclut des systèmes phonologique et prosodique différents qui parfois présentent même des particularités en fonction du groupe linguistique auquel le locuteur appartient (Kirkpatrick, 2007, p. 122), c'est-à-dire que les locuteurs d'origine chinoise ou indienne, n'auront pas le même accent lorsqu'ils s'expriment en anglais malaisien. En parallèle, différents niveaux de langue notables se retrouvent facilement dans l'anglais malaisien, en fonction du contexte. Les locuteurs s'adaptent à l'interlocuteur et à la situation. Ainsi, les deux caractéristiques évoquées – emprunts et accents typiques d'une langue vernaculaire et éloignement plus ou moins prononcé par rapport à la norme que

constitue l'anglais britannique – varient en étant plus ou moins prononcées et correspondant à un continuum langagier.

c) Conclusion

Ainsi, la Malaisie possède la particularité d'être un pays plurilingue où les populations maîtrisent plusieurs idiomes. L'anglais subit bien sûr l'influence des langues du pays, mais d'autres langues peuvent également subir cette influence et ces pressions extérieures, comme par exemple le hokkien de Penang fortement empreint de mots malais, anglais ou bien cantonais. En effet, le hokkien parlé à Penang est souvent évoqué sous le nom de *Penang Hokkien* (Teh et Lim, 2014, p. 245). En Malaisie, l'anglais n'est donc pas la seule langue perméable et le *code-mixing* et *code-switching* s'appliquent à plusieurs langues.

« In Penang, these Peranakan spoke Baba Hokkien (Hokkien with a spattering of Malay words), while in Melaka, they spoke Patois Malay. Many of the words in Penang Hokkien was contributed by the Peranakan even though they have adopted Malay customs to some extents which later on causes them to speak a Chinese-Malay creole language. »⁵⁴

Ainsi, le contact des langues en Malaisie se fait sur plusieurs niveaux et concerne plusieurs populations ethniques. L'anglais malaisien peut dans certains cas être défini comme un mésolecte, puisque l'anglais malaisien est la langue maternelle d'une partie de la population, mais est parfois constitué simplement d'alternances codiques ou mélanges codiques. Ainsi, en fonction des locuteurs – si c'est ou non leur langue maternelle – l'anglais n'aurait pas le même statut. L'anglais malaisien s'assimile également à une langue socialement stratifiée, composée de plusieurs éléments linguistiques de provenances diverses. Enfin, en fonction de l'origine des locuteurs, le degré de provenance de ces éléments linguistiques (du mandarin, du tamoul, du malais, etc.) varie. L'idée à retenir est la possibilité de différents types de mélanges linguistiques, à plusieurs niveaux et en fonction de la situation, des

⁵⁴ « A Penang, ces Peranakan parlaient baba hokkien (un hokkien teinté de mots malais), tandis qu'à Melaka, ils parlaient patois malais. Une grande partie des mots issus du hokkien de Penang proviennent de la contribution des Peranakan même s'ils avaient déjà adopté les coutumes malaises, dans une certaine mesure, et ont par la suite parlé une langue créole sino-malaise. ». Notre traduction.

interlocuteurs, etc. L'anglais malaisien semble ainsi englober un certain nombre d'influences linguistiques extérieures qui peuvent être identifiées selon le locuteur et les situations.

Afin de conclure cette partie, plusieurs questions s'imposent pour la suite de l'étude :

- La capacité à amalgamer différentes langues va-t-elle montrer dans l'interlangue des apprenants une capacité à intégrer des éléments français dans le discours ou bien encore favoriser le code-mixing ?
- Quelle sera la langue de référence lors de l'apprentissage et la langue avec la plus forte influence translinguistique, en sachant que l'anglais – langue commune des apprenants – reste la plus proche de la langue cible et que l'influence translinguistique positive depuis les langues connues est la plus plausible ?⁵⁵

7. L'école – le lieu de l'étude

Le lycée et collège de l'étude est une école internationale qui se nomme *Prince of Wales Island International School*, en référence au nom premier de Penang : *Prince of Wales Island* ou l'île du Prince de Galles.

a) Présentation

Cette école se situe dans le sud de l'île de Penang, à Balik Pulau, une petite municipalité se trouvant dans une partie très peu développée de l'île, au sud, au cœur des plantations d'hévéa, de fruits et de rizières en terrasse, à trente minutes de l'aéroport international et du nouveau pont en construction. Les raisons de l'éloignement de l'école – une heure de voiture depuis le centre – résident dans deux explications principales. D'une part, l'intérêt financier de développer et d'investir dans le sud de l'île, encore vierge et peu cher, et de proposer un produit, une école internationale dans un lieu où il n'en existe pas encore. D'autre part, il s'agit d'offrir un système éducatif dans un lieu reculé, à l'écart des tentations de la ville et de créer un lieu propice à l'étude et à la concentration, en écho au modèle des campus anglais ou américains. Le sud de l'île de Penang constitue un nouveau terrain intact pour les

⁵⁵ Odlin, 1989, cette approche est discutée dans le premier chapitre de l'étude.

investisseurs à un moment où le centre névralgique de l'île, Georgetown, explose en densité et peut difficilement accueillir plus d'habitants. L'école se situe donc dans une nouvelle zone de développement résidentielle à proximité des quartiers de Bayan Lepas et de l'aéroport qui sont des zones industrielles intenses où une partie importante de la population de l'île travaille. De plus, les prix de l'immobilier à Georgetown ayant augmenté, l'investissement dans des parties moins développées, comme Balik Pulau est très tentant étant donnée l'inflation sur les biens immobiliers.

b) Organisation et population

Cette école a vu le jour en 2011 et a ouvert ses portes aux étudiants en septembre de la même année. L'école suit le curriculum de Cambridge et propose les examens A-level et IGCSE internationaux. L'école s'adresse ainsi à un public choisi, à la fois intéressé par une éducation britannique et capable de s'offrir les prestations de l'école. En effet, il s'agit d'une des écoles au coût le plus élevé sur l'île de Penang et en Malaisie. Les enseignants sont en majorité britanniques et obligatoirement anglophones. Les enseignants de langues étrangères sont pour la plupart des natifs. Le département de français était composé de moi-même uniquement au départ, puis un formateur américain bilingue en français m'a rejoint la troisième année. La création de l'école a été un travail éprouvant et passionnant pour toute l'équipe puisqu'il a fallu créer un système administratif, éducatif et identitaire entièrement nouveau. L'uniforme scolaire, l'hymne de l'école et la devise « *Truth, wisdom, integrity* »⁵⁶ sont des exemples de créations de la part des étudiants et des enseignants qui lors de nombreuses rencontres ont réussi à insuffler vie et âme à cette toute nouvelle école en la dotant d'un cadre institutionnel.

L'école compte, lors de l'étude qui s'étend de septembre 2012 à la fin de l'année scolaire 2013, entre 140 et 250 étudiants qui sont principalement malaisiens d'origine chinoise et proviennent de familles aisées, voire nobles pour les Malais locaux. La composition de l'école montre l'intérêt des familles malaisiennes, notamment d'origines chinoise et indienne, pour une éducation en langue anglaise sanctionnée par un diplôme international qui offre une porte de sortie pour étudier à l'université à l'étranger. Pour beaucoup de familles non-

56 Vérité, sagesse, intégrité (notre traduction).

malaises, pouvoir quitter le pays est un attrait indéniable qu'offrent des écoles internationales, la situation politico-religieuse n'étant pas toujours favorable à une complète égalité entre les ethnies. Pour les familles malaises de l'école, une éducation internationale en anglais est un signe de réussite sociale qui ouvre les portes d'une éducation de qualité. Enfin, pour les familles internationales ou non-malaisiennes, Prince of Wales Island International School offre une éducation qui permet d'obtenir facilement une équivalence de diplôme avec le pays d'origine. La plupart des familles étrangères placent leurs enfants dans des écoles internationales, car les entreprises pour lesquelles les parents travaillent prennent en charge les frais de scolarité.

L'année académique s'étend de septembre à juin et comprend trois trimestres d'environ 11 semaines. Prince of Wales International School est également la première école à Penang à proposer une éducation anglophone, un curriculum anglais et la possibilité d'être interne à la façon des traditionnelles *boarding schools* si réputées en Angleterre. L'école possède un potentiel d'accueil de 800 étudiants dont 400 à l'internat. Un des principaux attraits mis en avant par l'école est la possibilité de pratiquer un grand nombre de sports et un curriculum très développé dans les arts performatifs et visuels (POWIS brochure, 2012). L'école souhaite également se démarquer par un suivi individuel des étudiants avec le système des tuteurs : chaque professeur s'entretient avec ses cinq ou six étudiants sous tutelle, individuellement, en entretien hebdomadaire. Les repas se prennent à la cantine pour tous, professeurs et étudiants (étant donné l'éloignement de l'école) et un véritable esprit de groupe ou d'équipe est fortement encouragé, notamment avec le système des *Houses* ou « Maisons » auxquelles les étudiants appartiennent pour la durée de leur scolarité⁵⁷.

Le campus se démarque également par la qualité de ses équipements. Les bâtiments ont été construits récemment et répondent ainsi aux normes de construction les plus modernes et fournissent un environnement de qualité : air conditionné dans chaque pièce, un tableau blanc interactif ou *smartboard* dans chaque salle de classe, une piscine, terrains de tennis, de foot, de rugby, gymnase, salles informatiques, bibliothèque et laboratoires de sciences des plus novateurs. L'école a également une vocation très sélective avec un test d'entrée rigoureux qui sanctionne le niveau de langue anglaise, les connaissances en sciences et mathématiques. Un test de placement en français, pour les étudiants intéressés, était

⁵⁷ Chaque Maison se différencie par une couleur, une devise et un esprit d'équipe propre et possède un Chef de Maison ou Housemaster qui est également un des professeurs de l'école.

également en cours de création en 2013. Les anciens bulletins scolaires sont également étudiés et les étudiants sont interviewés sur leurs motivations. Un système de bourse scolaire a été mis en place pour les étudiants les plus méritants. Chaque étudiant reçoit à l'inscription un ordinateur portable, de même que les professeurs, et l'institution propose le WIFI dans toute l'école, se voulant à la pointe des nouvelles technologies.

Pays	Etudiant Garçon	Etudiant Fille	Total	Enseignant Homme	Enseignant Femme	Total
Grande-Bretagne	2	2	4	5	7	12
Canada	1	2	3	1		1
Chine	1	1	2	1		1
France	1		1		1	1
Allemagne		2	2			
Inde	1	1	2			
Irlande			0	1		1
Japon	1	3	4			
Corée	3	1	4			
Malaisie	58	47	105	3	2	5
Mexique		1	1			
Hollande		1	1			
Nouvelle Zélande	2		2			
Norvège		1	1			
Philippines			0		1	1
Portugal	1	1	2			
Singapour	2	2	4			
Thaïlande	1	1	2			
Etats-Unis	1		1			
Total	75	66	141	10	11	22
Total Malaisiens	58	47	105	3	2	5
Total Non-Malaisiens	17	20	37	7	9	16

Illustration 8 - Chiffres extraits des statistiques de l'école (Prince of Wales Island International School) effectuées en Janvier 2013

Comme il est possible de le voir sur le tableau ci-dessus (Illustration n°8), 74% des étudiants de l'école sont malaisiens, ce qui constitue la majorité. En ce qui concerne les non-malaisiens, environ la moitié est d'origine asiatique (11%), et l'autre moitié, (15%), est

originaire des pays occidentaux ou caucasiens (si l'on inclut les Etats-Unis et le Canada). Il est également intéressant de noter que les familles étrangères sont souvent des familles mixtes et il est courant qu'un des deux parents soit d'origine asiatique.

c) Langues et curriculum

Trois langues secondes sont enseignées dans l'école : le chinois et le malais, qui sont également des langues du pays, et le français langue étrangère. L'allemand et l'espagnol sont officiellement proposés, comme le montre le tableau « Illustration n°9 » ci-dessous, mais aucun cours n'a pu ouvrir faute d'effectifs suffisants. Plusieurs options sont également disponibles après les cours : italien, allemand, japonais et espagnol, mais ces activités extrascolaires ne font pas partie du syllabus et aucun examen ne sanctionne ces cours. Ces options à choisir sont obligatoires, mais sont également proposées pour d'autres sujets : arts, sports et autres activités de loisirs (couture, échecs, etc.). Enfin, l'anglais langue étrangère est également enseigné pour ceux dont le niveau n'est pas suffisant et qui peinent à suivre les cours. L'apprentissage de l'anglais langue étrangère est rendu obligatoire pour les élèves ne présentant pas un niveau suffisant en langue anglaise.

Il est aussi intéressant de noter que la majorité des enseignants sont d'origine britannique et que l'anglais constitue bien la langue de communication entre les enseignants et les apprenants. De plus, l'anglais est la langue obligatoire dans les locaux. Les étudiants s'exprimant en toute autre langue, ou même en malais sont réprimandés et ne sont encouragés que les échanges dans la langue de l'établissement. Cet état de fait devient parfois conflictuel lorsque les apprenants issus de différentes communautés linguistiques se retrouvent pour échanger dans leurs langues maternelles et aucune place n'est donnée aux langues vernaculaires. Les apprenants musulmans se voient obligés de suivre un enseignement religieux entre les cours, dispensés par un professeur musulman.

	Year 7 à 8 11 à 12 ans	Year 9 13 ans	Year 10 et 11 14 à 16 ans	Year 12 et 13 16 à 18 ans
Sujets obligatoires	<ul style="list-style-type: none"> . Mathématiques . Sciences . Anglais . Langues . Histoire / 	<ul style="list-style-type: none"> . Mathématiques . Chimie . Physique . Biologie . Anglais 	<ul style="list-style-type: none"> . Mathématiques . Anglais . Physique . Chimie . Biologie 	Au choix (2 à 5 sujets) : <ul style="list-style-type: none"> . Mathématiques . Mathématiques avancées

	<ul style="list-style-type: none"> Géographie . Arts visuels . Art performatifs . Education physique . Education civique ou religieuse pour les étudiants musulmans 	<ul style="list-style-type: none"> . Langues . Histoire / Géographie . Arts visuels . Arts performatifs . Education physique . Education civique ou religieuse pour les étudiants musulmans 	<ul style="list-style-type: none"> . Education physique* . Education civique ou religieuse pour les étudiants musulmans* 	<ul style="list-style-type: none"> . Physique . Chimie . Biologie . Design et technologie . Technologie de l'information . Psychologie . Littérature anglaise . Histoire . Géographie . Economie . Economie et commerce . Gouvernement et politique . Théorie de la pensée (Year 11 seulement) . Théâtre . Musique . Art . Mandarin . Français . Allemand . Espagnol
Options	<p>Des options non-obligatoires sont proposées : langues, arts, sports, etc. Pour les langues, ces options permettront d'accéder à une matière indépendante en Year 10 et de présenter le IGCSE.</p>		<ul style="list-style-type: none"> . Groupe des langues : malais, mandarin, français, allemand et espagnol. . Sciences humaines : anglais, économie, commerce, histoire, perspective globale. . Groupe arts : art, design, technologie, théâtre, technologie de l'information, musique.⁵⁸ 	
			IGCSE	AS - Year 12

⁵⁸ Les apprenants doivent obligatoirement choisir au minimum un sujet parmi les trois groupes d'apprentissage proposé dans les options.

Examens			A-level - Year 13
---------	--	--	-------------------

Illustration 9 - Matières enseignées à POWIIS

* pas d'examen final, Source POWIIS Brochure 2012.

En Year 7, 8 et 9 les étudiants malaisiens choisissent souvent deux langues sur les trois proposées à l'école (français, malais et mandarin), étant donné que le malais est une option donnée comme obligatoire par le gouvernement malaisien. Pour le mandarin, deux niveaux sont possibles : langue seconde ou bien langue maternelle, étant donnée la population chinoise présente.

L'anglais demeure le médium d'enseignement, mais reste une langue seconde pour beaucoup des apprenants. L'anglais représente également une autre langue parmi tant d'autres pour les apprenants qui utilisent d'autres langues à la maison. Toutefois, pour beaucoup de familles aisées l'anglais est la langue de communication dans le cadre de la maison. Il y a à cela plusieurs raisons. L'explication la plus plausible est le souhait des parents de promouvoir l'utilisation de l'anglais – langue de prestige et langue du marché de l'emploi – et de rendre aisément leurs enfants bilingues. Opter pour l'anglais revient également à opter pour une langue unique pour la communication en famille ce qui simplifie les interactions au sein de familles où chaque parent maîtrise une langue maternelle différente. L'école propose un enseignement du Year 7 (équivalent de la cinquième) au Year 13 (équivalent de la terminale). Ainsi, les étudiants sont pour la majorité âgés de 12 à 18 ans, avec quelques écarts d'un an ou deux pour les étudiants ayant redoublé ou se retrouvant dans une classe plus élevée. Un projet de développer une école primaire est en cours.

8. Conclusion

Ce chapitre nous a permis de dresser un tableau de la société malaisienne et d'en étudier différents aspects. Tout d'abord, la Malaisie, un pays émergent au cœur de l'Asie-Pacifique, au pouvoir économique grandissant, qui affiche une stabilité politique et économique exemplaire. Ensuite, un pays plurilingue, pluriethnique, aux diverses religions, cultures, coutumes, mais simultanément un pays toujours en phase de reconstruction identitaire et en train de définir et redéfinir ses stratégies et politiques linguistiques depuis l'indépendance en

1957.

Ensuite Penang, une île à la frontière de la Thaïlande, dans le nord de la Malaisie péninsulaire qui se veut un microcosme atypique en Malaisie, en termes de définition linguistique et ethnique en raison de sa forte population d'origine chinoise et indienne. Sa position, proche historiquement de l'indépendante Singapour et de Melaka, fait que Penang reste toujours politiquement éloignée de son pays et que l'opposition au gouvernement y domine.

Enfin, l'école internationale POWIIS est représentative des autres écoles internationales en Malaisie où les classes aisées de la société malaisienne et les expatriés envoient leurs enfants afin de bénéficier d'une éducation de qualité et surtout en langue anglaise.

La politique linguistique malaisienne reste controversée et paradoxale, mais tente de répondre tant bien que mal aux principales préoccupations du pays : être présente en tant qu'Etat souverain sur la scène internationale, mais aussi administrer une politique qui permette de répondre aux attentes des différentes communautés, c'est l'opposition entre nationisme et nationalisme.

Afin de conclure cette partie, nous souhaitons mettre en avant une problématique soulevée par ce chapitre :

- Quelle sera la langue de référence lors de l'apprentissage et la langue avec la plus forte influence translinguistique, en sachant que l'anglais – langue commune des apprenants – reste la plus proche de la langue cible et que l'influence translinguistique positive depuis la langue connue est la plus plausible ? ⁵⁹

⁵⁹ Odlin, 1989, cette approche est discutée dans le premier chapitre de l'étude.

Chapitre 2 – Théories d'apprentissage des langues secondes

1. Introduction

La présente étude propose de présenter, d'analyser et de comparer⁶⁰ les productions en français langue étrangère de deux groupes : un groupe malaisien et un groupe anglais, qui est le groupe témoin. Le but est de découvrir si l'anglais malaisien ou les langues connues par les apprenants malaisiens (anglais-malaisien, mandarin et malais) influent sur la production en français des apprenants, notamment en comparaison du corpus britannique. Les apprenants ont le même âge et préparent l'épreuve de français du IGCSE, examen présenté dans le troisième chapitre de l'étude. L'un des objectifs de l'étude est d'apporter de meilleures pistes d'enseignement et d'apprentissage pour le français langue étrangère concernant l'enseignement des notions de temps et aspects pour un public malaisien, mais aussi potentiellement sinophone ou malayophone ou pour des apprenants présentant des langues maternelles aux caractéristiques aspectuelles et temporelles similaires. Un autre objectif est de déterminer l'importance des langues connues dans l'apprentissage d'une L3. Cette recherche part du postulat que les langues connues (L1 et L2) sont potentiellement, d'une part, des sources d'influences positives ou négatives sur les productions des apprenants lors de l'apprentissage d'une L2 ou d'une L3, et que d'autre part, certains concepts linguistiques émanant de la configuration de langue, comme les notions d'aspect ou de temps, sont plus difficiles, ou plus faciles, à acquérir selon les locuteurs et leurs langues connues. Ce chapitre tente de déterminer les postulats sur lesquels se base cette recherche et de définir les notions clefs.

2. Acquisition des langues étrangères

La recherche en acquisition des langues étrangères tend, pour nous, à identifier à travers l'observation de la réalité, le meilleur chemin vers un enseignement efficace et agréable tout en expliquant et utilisant le fonctionnement naturel de notre cerveau quand celui-ci se

⁶⁰ Il ne s'agit pas exactement de proposer une comparaison mais plutôt un groupe témoin – le groupe anglais – afin de comparer si l'anglais malaisien et les autres langues influencent les apprenants différemment.

trouve confronté à l'apprentissage d'une nouvelle langue. Dans le cadre de notre recherche, nous définirons tout d'abord la notion d'interlangue, car c'est dans l'interlangue de nos apprenants que nous souhaitons observer les manifestations du transfert linguistique. Puis, nous définirons les parcours et profils types d'apprenants en langues étrangères et analyserons différents processus d'acquisition des langues. Et enfin, nous terminerons par un tour d'horizon des notions d'acquisition de l'aspect et du temps, objet de notre recherche.

a) La notion d'interlangue

Depuis les années 50 la recherche en acquisition des langues a exploré de nombreuses hypothèses concernant l'acquisition des langues, que ce soit en référence à la L1, à la L2 ou à une L3 (Matthey et Véronique, 2004, p. 3). La notion d'interlangue ou de compétence transitoire, créée par Weinreich (1953), puis développée par Selinker (1992) (cités par Matthey et Véronique, 2004, p. 3)⁶¹ acquiert une importance centrale dans l'acquisition des langues. En effet, ce système présente les preuves et les traces de l'acquisition et de l'apprentissage d'une langue étrangère et permet d'en définir certains mécanismes. L'interlangue est l'idiome utilisé par un apprenant de langue étrangère, encore teinté de l'absence de conformité par rapport aux standards de la langue cible⁶², des simplifications et autres manifestations qui montrent que l'apprentissage n'est pas encore accompli – ou fossilisé, dans le cas de l'arrêt de l'apprentissage, par exemple.

La grammaire universelle

Afin de définir la grammaire universelle, désormais GU, nous reprendrons la définition de White (2000, p. 2) : « UG is proposed as part of an innate biologically endowed language faculty which permits the L1 acquirer to arrive at a grammar on the basis of linguistic experience (exposure to input) »⁶³. Pour reprendre la définition de White, la grammaire universelle est une base de principes universels innés à chacun, sur lesquels l'acquisition de la langue se construit. Sur ces bases l'apprenant échafaude ses hypothèses quant au

⁶¹ Selinker, Larry. 1972. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, X (3), 209-231 Weinreich, Ulrich. 1953. *Languages in contact. Findings and Problems*. New-York, Linguistic Circle of New-York.

⁶² Les écarts par rapport aux standards de la langue cible se font sur plusieurs niveaux : grammatical, syntaxique, phonétique, etc.

⁶³ « la GU est envisagée comme faisant partie d'une faculté langagière biologique innée, qui autorise l'apprenant de L1 à acquérir une grammaire sur la base de l'expérience linguistique. ». Notre traduction.

fonctionnement de la langue cible en référence à l'environnement linguistique auquel l'apprenant est exposé. Ces principes universels innés permettent de décoder une langue lors de l'exposition (*input*) et d'en déduire systématiquement des hypothèses de fonctionnement. La GU est constituée d'un ensemble de principes dont les valeurs s'expriment et se manifestent de façon différente d'une langue à l'autre. La question qui se pose quant à l'acquisition d'une seconde langue est le degré d'accès à la grammaire universelle et à quel point les langues apprises modifient et interfèrent avec la GU.

Face à la polémique qui oppose les défenseurs d'une interlangue inspirée par la Grammaire Universelle et les linguistes prônant une influence de la part des systèmes linguistiques connus par l'apprenant, White (2000, p. 1) propose un consensus qui permet de réconcilier les deux approches : « the linguistic behaviour of non-native speakers can be accounted for in terms of interlanguage grammars which are constrained by principles and parameters of UG. At the same time, it will be recognised that interlanguage grammars differ in various ways from grammars of native speakers »⁶⁴. Si la grammaire universelle permet de décoder la langue maternelle, la langue maternelle influence la grammaire universelle et conditionne une certaine perception linguistique de la langue en créant une grammaire spécifique à l'interlangue en construction⁶⁵.

D'autres chercheurs (Hawkins, 2005, cité dans Kwan et Wong, 2016, p. 868⁶⁶), proposent une approche plus restrictive, celle de la Representational Deficit Hypothesis, où certaines spécificités d'une langue ne peuvent être apprises au-delà d'une période critique⁶⁷ si la langue maternelle ne présente pas ces mêmes caractéristiques. L'approche d'Hawkins apparaît pertinente dans le sens où elle permet d'expliquer certaines manifestations type de l'interlangue d'apprenants malaisiens de l'anglais, où certaines confusions, entre les temps notamment, perdurent⁶⁸. Pour nous, ces manifestations de confusions dues à l'absence de

⁶⁴ « Le comportement linguistique des locuteurs non-natifs peut être expliqué en termes de grammaire interlinguistique. Ces grammaires interlinguistiques sont elles-mêmes contraintes par les principes et paramètres de la GU. Parallèlement, il sera avéré que la grammaire interlinguistique varie grandement en fonction de la grammaire du locuteur natif. ». Notre traduction.

⁶⁵ Comme nous le verrons par la suite les formes en –e en FLE peuvent être interprétées comme une trace de cette grammaire interne qui définit des formes par défaut.

⁶⁶ Hawkins, R. (2005). Understanding what second language learners know. In B. E. Wong (Ed.). *Second language acquisition: Selected readings* (pp.1-18). Petaling Jaya, Malaysia: Sasbadi.

⁶⁷ Nous traiterons plus tard au cours du Chapitre 3 de la période critique. En effet, celle-ci influe selon certains chercheurs (Singleton, 2008 ; Hernandez, 2013).

⁶⁸ Voir le Chapitre 6, Kwan et Wong (2016, p. 884) avancent l'hypothèse que les apprenants malaisiens sinophones d'anglais présentent des occurrences non-conformes qui perdurent avec le temps en fonction de l'âge d'acquisition. Plus les apprenants apprennent l'anglais tardivement plus l'utilisation du *present perfect* devient

temps dans la langue maternelle perdurent parce que le phénomène est encouragé par une systématisation de ce phénomène dans la société malaisienne. Effectivement, certains sociolectes de l'anglais malaisien présentent une simplification du verbe, les locuteurs ne conjuguant pas les verbes par exemple. L'effet de groupe qui encourage la fossilisation de ce phénomène démocratise une utilisation généralisée de l'absence ou de la simplification des temps⁶⁹.

L'approche de White, que nous adoptons, envisage que l'interlangue présente les caractéristiques d'une langue naturelle et les propriétés type de la grammaire universelle : « L2 learner language is systematic and that the errors produced by learners do not consist of random mistakes but, rather, suggest rule-governed behavior. Such observations led to the proposal that L2 learners, like native speakers, represent the language they are acquiring by means of a complex linguistic system »⁷⁰ (White, 2003, p. 1). Ainsi, ce « système linguistique » représente les principes linguistiques universels et reflète la présence d'un système d'analyse et de reconnaissance de système linguistique, la grammaire universelle. La compréhension et l'acquisition d'un système linguistique passent par une phase d'assimilation où le cerveau génère des règles d'utilisation. La grammaire universelle permet à l'apprenant de L2 d'exprimer plus que ce que l'exposition à la L2 et que la L1 ne pourraient lui suggérer⁷¹. Cependant, l'approche de White ne nie pas les différences et spécificités qui peuvent exister dans l'interlangue en fonction des langues maîtrisées par l'apprenant. Pour White, une grammaire interlinguistique se constitue ainsi, s'appuyant sur les principes de la GU mais pouvant également emprunter à la L1⁷².

Notre étude se situe dans une perspective de contact des langues et de recherche sur l'acquisition du temps et de l'aspect à la lumière des langues connues par l'apprenant. Nous

difficile et le temps choisi par défaut pour le passé est souvent le *simple past*.

⁶⁹ Comme nous l'avons exposé au Chapitre 1, les différents sociolectes de l'anglais malaisien marquent plus ou moins le temps à travers le verbe, cependant il s'agit bien d'une des caractéristiques de l'anglais malaisien.

⁷⁰ « L'interlangue des apprenant de L2 est systématique et les erreurs produites par les apprenants ne sont pas constitué d'une suite hasardeuses d'erreurs mais suggèrent plutôt un comportement organisé. De telles observations ont mené à la proposition que les apprenants de L2, comme les locuteurs natifs, représentent la langue en acquisition à travers un système linguistique complexe. » Notre traduction.

⁷¹ White se base sur plusieurs études pour montrer l'accès à la GU pendant l'acquisition : Kanno, K. (1997). The acquisition of null and overt pronominals in Japanese by English speakers. *Second Language Research* 13: 265–87 ; Pérez-Leroux, A. T. and W. Glass. (1999). Null anaphora in Spanish second language acquisition: probabilistic versus generative approaches. *Second Language Research* 15: 220–49 ; Dekydtspotter, L., R. Sprouse and B. Anderson. (1998). Interlanguage A-bar dependencies: binding construals, null prepositions and Universal Grammar. *Second Language Research* 14: 341–58.

⁷² Par la suite, nous verrons dans ce chapitre dans quelle situation la ou les L1 pourront intervenir dans l'interlangue.

reprendrons comme ligne directrice la position de White (2000) stipulant que la Grammaire Universelle est bien présente dans l'apprentissage de la L1 et de la L2 mais de façon partielle, sinon les transferts linguistiques de la L1 vers la L2 ne pourraient exister. Smith (1991, p. 13, p. 14) fait référence à la GU qui fournit le cadre du champ des possibles en termes d'expression de l'aspect et du temps, des considérations qui sont communes à toutes les langues. En revanche, Smith ajoute qu'en effet « the meanings grammaticized in language vary, as do the linguistic form. The claim here is that variation does not exceed the bounds of general universal data »⁷³. Ainsi, si l'expression linguistique diffère d'une langue à l'autre, le principe de la grammaire universelle reste la base de l'apprentissage et de l'analyse de l'*input* et que les langues sont conformes aux possibilités que la grammaire universelle offre.

Nous ajouterons qu'en plus de la langue maternelle d'autres paramètres peuvent influencer sur l'interlangue et l'acquisition de la langue étrangère. Il s'agit de certains facteurs, notamment ceux évoqués par Hernandez (2013, p. 1 à 13), tels que l'âge d'acquisition, le niveau de maîtrise et la capacité de contrôle inhérente à l'individu qui sont prédominants dans la capacité à s'exprimer dans une langue étrangère. D'autres facteurs, tels que la motivation, la proximité des langues en contact et la psychotypologie influent également sur la capacité de l'apprenant à maîtriser la langue. Ces sujets seront abordés par la suite.

b) Parcours et profils linguistiques des apprenants

Cette étude s'inscrit dans le cadre de la recherche sur l'apprentissage des langues étrangères, en particulier dans le cas de l'apprentissage d'une troisième langue, nommée communément L3. Les concepts de langue seconde (L2), langues apprises après la langue maternelle (L1) en milieu guidé, et de L3 ou troisième langue, qui désigne les langues apprises après ou en même temps les langues secondes (Cenoz et Jessner 2000b, p.40) sont ici des concepts clef. L'influence des langues connues sur les langues en acquisition est attestée et est une thèse soutenue par plusieurs linguistes :

⁷³ « le sens grammaticalisé varie d'une langue à l'autre, tout comme la forme linguistique. La proposition, dans ce cas, est que la variation ne dépasse pas les frontières des données universelles générales. ». Notre traduction.

« Un grand nombre des études discutées dans ces deux ouvrages⁷⁴ montrent qu'une ou plusieurs langues connues par l'apprenant (L1 et/ou L2) peuvent être activées en production orale lors d'une interaction en langue cible [...] L'activation de plusieurs langues peut aboutir à des influences translinguistiques. L'influence d'une langue source en particulier, indique que les langues sources atteignent des niveaux différents d'activation dans le processus du discours oral. » (Bardel, 2006, p. 2)

En effet, la recherche sur l'acquisition des langues étrangères (RAL) a défini qu'il existe des processus cognitifs différents selon le parcours et le profil linguistiques de l'apprenant (Bardel, 2006, p.2) et le positionnement des langues apprises dans le chemin linguistique. L'ordre d'acquisition des langues dans l'apprentissage peut déterminer des mécanismes d'acquisition. La conscience linguistique évolue, car plus l'apprenant connaît ses capacités langagières et ses compétences en langue, plus il est susceptible d'apprendre (Titone, 1989, p. 29)⁷⁵.

Or, la RAL qui tente définir clairement les processus d'apprentissage des langues secondes doit désormais prendre en compte le fait que la population mondiale est de nos jours à majorité plurilingue et que l'influence de plusieurs des langues connues est possible sur l'interlangue des apprenants (Lindqvist, 2006, p.2).

Aussi face à ce plurilinguisme, il paraît très difficile de classer de façon catégorique l'apprentissage des langues (L1, L2 ou L3) en les classant par numéro, cela paraissant à première vue réducteur. Si la L1 correspond à la langue maternelle, il est possible de rencontrer des locuteurs maîtrisant plusieurs L1 dans certaines régions du globe et un enfant peut parfaitement avoir à son actif plusieurs langues maternelles, plus ou moins développées, au sein de sa propre maison (l'exemple développé dans cette étude de la Malaisie prouve la multiplicité des situations d'apprentissage linguistique et la possibilité

⁷⁴ Ces deux ouvrages sont Cenoz, J., B. Hufeisen & U. Jessner 2001, *Cross-linguistic influence in third language acquisition. Psycholinguistic perspectives*. Multilingual Matters, Clevedon et Cenoz, J., B. Hufeisen & U. Jessner 2003. *The multilingual lexicon*. Kluwer, Dordrecht.

⁷⁵ Chez le sujet plurilingue, la conscience linguistique est l'expression de la connaissance de soi et de sa propre capacité à communiquer en utilisant différents codes linguistique. Cette connaissance peut faciliter l'approche vers les langues étrangères, le sujet sachant qu'il est capable de communiquer dans plusieurs langues et l'intérêt d'une telle communication lui est connu. Nous pouvons ainsi supposer que plus un apprenant est exposé à plusieurs langues, plus sa conscience linguistique sera aigüe puisqu'il sera conscient de l'importance des langues.

d'avoir plusieurs langues maternelles et véhiculaires). Ensuite, la L2 correspond à une langue seconde apprise après la langue maternelle et la L3 correspond à la ou les langues qui suivent chronologiquement l'apprentissage de la L2. C'est l'approche de Cenoz et Jessner (2000) qui définit ainsi d'un point de vue chronologique les catégories des langues cibles. Cependant, même si la dimension chronologique de l'apprentissage ne permet pas de définir toutes les situations d'apprentissage, l'acquisition pouvant être simultanée, arrêtée puis reprise, l'apprentissage conscient de la L2 en fait souvent une langue de référence. D'autre part, la mise en contact avec une langue étrangère peut se faire de différentes façons : dans le cadre de l'environnement social, scolaire, familial, professionnel, comme en Malaisie où la présence des langues de l'étude peut être réalisée dans différents contextes en fonction de l'environnement⁷⁶. La rencontre avec une autre langue peut également être une rencontre passive. Enfin, De Angelis (2007, p. 39) cite une étude de Dewaele (1998)⁷⁷ montrant que l'ordre d'acquisition des langues peut influencer sur l'influence translinguistique et que la dernière langue apprise aura une influence plus forte sur la prochaine langue apprise, le processus d'apprentissage se faisant de façon consciente.

Approche bilingue	Approche plurilingue
L1 → L2 Lx / Ly ⁷⁸	<ol style="list-style-type: none"> 1. L1 → L2 → L3 2. L1 → Lx / Ly 3. Lx / Ly → L3 4. Lx / Ly / Lz 5. L1 → L2 → L3 → L4 6. L1 → Lx / Ly → L4 7. L1 → L2 → Lx / Ly 8. L1 → Lx / Ly / Lz 9. Lx / Ly → L3 → L4 10. Lx / Ly → Lz / Lz1

⁷⁶ Voir le Chapitre 1.

⁷⁷ Dewaele, J.-M. (2001) Activation or inhibition? The interaction of L1, L2 and L3 on the language mode continuum. In J. Cenoz, B. Hufeisen and U. Jessner (eds) *Crosslinguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters. 69–89.

⁷⁸ L1 représente dans cette analyse la langue première ou maternelle ; L2 la langue seconde apprise par la suite et Lx et Ly deux langues maternelles ou non-apprises en même temps.

	11. Lx / Ly / Lz → L4
	12. Lx / Ly / Lz / Lz1

Illustration 10 - Distribution possible des parcours linguistiques in Cenoz et Jessner (2000), p. 40. Notre traduction.

Selon la définition de Cenoz présentée dans le tableau « Illustration n°10 » ci-dessus, pour ce qui est du cas de la Malaisie, la configuration serait plutôt la configuration numéro 9 ou la configuration 6 :

6. L1 → Lx / Ly → L4

9. Lx / Ly → L3 → L4

Deux langues maternelles sont apprises simultanément, la plupart du temps l'anglais et une autre langue (mandarin ou malais en majorité) en fonction de l'origine des apprenants (dans notre cas, il s'agira soit du malais, du mandarin ou de dialectes locaux : hokkien, hakka, etc.). Il se peut également qu'un dialecte s'ajoute aux langues maternelles et donc dans ce cas-ci, le modèle devient Lx / Ly / Lz → L3 → L4.

Il se peut également que les autres langues soient apprises plus tard (c'est le cas de la configuration n°6), suite à une première langue maternelle unique qui peut dans notre corpus être l'anglais, le mandarin ou le malais : L1 → Lx / Ly → L4. Les apprenants sont exposés en Malaisie à l'apprentissage plus ou moins passif des langues en présence dans le pays et par obligation scolaire au malais. Puis à l'école, une L4 est ajoutée (soit le malais, soit le mandarin, soit une langue étrangère telle que le français, l'allemand, etc.)⁷⁹.

Ce tableau (Illustration n°10) montre la diversité possible dans l'apprentissage des langues secondes, la simultanéité de l'acquisition dans certains contextes ainsi que la dimension chronologique linéaire. Certains aspects ne sont pas pris en compte, comme par exemple le multiculturalisme et le multilinguisme ambiants que l'on retrouve en Malaisie et qui apportent à la situation d'apprentissage un contact permanent entre les langues ainsi qu'une conscience linguistique et inter-culturelle accrue. Dans ce tableau ne sont également pas abordés les aspects dialectaux de certaines langues, comme par exemple les diverses variétés d'anglais et les systèmes de sociolectes qui sont spécifiques à la Malaisie⁸⁰. Ainsi, les

⁷⁹ En fonction de l'école choisie et du curriculum, une ou plusieurs langues peuvent être choisies, voir Chapitre 1 pour l'apprentissage des langues en Malaisie.

⁸⁰ Voir Chapitre 1, « Le contexte de l'étude ».

diverses langues apprises peuvent elles-mêmes comporter des variations et les degrés de maîtrise peuvent aussi être différents, même pour une langue apprise très tôt⁸¹.

La diversité des chemins linguistiques (Cenoz, et Jessner, 2000, p. 40) des langues acquises ou en acquisition correspond à notre situation grâce à sa flexibilité. Toutefois, la définition des langues d'apprentissage d'Hammarberg est également pertinente dans le sens où elle apporte une précision intéressante :

“In order to obtain a basis for discussing the situation of the polyglot, we will here use the term L3 for the language that is currently being acquired, and L2 for any other language that the person acquired after L1. It should be noted that L3 in the technical sense is not necessarily equal to language number three in order of acquisition”⁸², (Hammarberg, 2001, p. 22).

Cette définition permet de positionner ainsi la L3 comme une langue apprise au moment de l'étude, elle correspond à la langue cible du moment et la notion de L2 correspond à la notion de langues apprises en milieux guidés, mais non-apprises au moment de l'apprentissage de la ou des L3 mais précédemment apprises. Les L2 et L3 peuvent ainsi être multiples et Hammarberg (2006, p.2) appelle LDA, « langues déjà acquises », les langues qui précèdent l'acquisition de la L3.

« Notre définition d'une troisième langue s'applique à toute langue apprise ou utilisée par un individu possédant des connaissances préalables dans une ou plusieurs langues secondes (L2) en plus de celles d'une ou de plusieurs langues premières (L1). » (Hammarberg, 2006, p. 2).

Toutefois, il est important de noter, dans cette définition, que le statut de langues déjà

⁸¹ Dans le Chapitre 5 où le questionnaire est analysé, beaucoup d'apprenants possédant une première langue différente de l'anglais avouent préférer l'anglais comme langue de communication (conférer le Chapitre 5 pour plus d'information).

⁸² « Dans l'optique de discuter de la situation des polyglottes, nous utiliserons le terme de L3 pour la langue en cours d'acquisition, et L2 pour toute autre langue acquise par la personne après la L1. Il faut noter que la L3 ne correspond pas spécifiquement à la langue acquise en troisième position. ». Notre traduction.

acquises (désormais LDA) ne correspond souvent pas – et encore moins dans notre cas – à une situation d'apprentissage terminée. Bien souvent les langues sont en cours d'apprentissage, tout particulièrement en ce qui concerne l'apprentissage en milieu guidé pour des adolescents, comme c'est le cas dans notre étude. Lors de l'apprentissage d'une L3, Hammarberg (2001, p. 27) note que, si la L1 est toujours activée, notamment dans les *switch* vers une autre langue, la L1 est souvent un palliatif pragmatique dont le but est la communication⁸³. En revanche la L2, apparaît dans des structures nouvelles (phonologiques ou morphologiques) qui visent à construire la L3 (Hammarberg, 2001, p. 36). Au fur et à mesure de l'apprentissage, l'apprenant remplace les éléments extérieurs de la L2 par les éléments fraîchement appris en L3. Ainsi pour Hammarberg, la L2 apparaît plus présente dans le processus cognitif d'apprentissage de la L3 en raison de la nature consciente d'apprentissage de cette L2. L'activation de la L1 reste instrumentale et présente un but communicatif⁸⁴.

Dans notre étude, les étudiants apprennent trois langues étrangères dans l'école : le malais, le chinois et le français. Pour certains, ces langues seront des langues maternelles, pour certains des L2 et pour certains des L3. Ils doivent choisir deux langues qui présenteront donc des statuts différents pour chacun. Il est à noter que les deux langues sont introduites dans le cursus scolaire au même moment et que les étudiants sont donnés comme débutants lors de la première année d'apprentissage de la langue. Le cas du français dans l'étude correspond clairement au cas d'une L3, apprise après une L2 (qui sera soit l'anglais, soit le mandarin, soit le malais, soit plusieurs de ces langues selon les cas).⁸⁵ Nous postulons que plusieurs de ces langues sont actives dans l'apprentissage du français langue étrangère dans cette situation, notamment le malais et le mandarin qui sont enseignés en même temps que le FLE.

c) Enseignement de l'aspect et du temps

L'enseignement d'une langue étrangère en milieu guidé et notamment pour des niveaux encore débutants, le choix d'un manuel et d'une approche d'enseignement, dans notre cas il

⁸³ L'apprenant utilise directement des mots ou expressions qui remplacent dans le discours les éléments non-connus.

⁸⁴ Trévisiol (2006, p.16) nuance ce propos, car selon son étude, la L2 doit présenter un certain niveau de maîtrise pour être activée lors du processus cognitif. Si dans l'étude de Trévisiol, la L1 reste la langue source pour le métalangage, pour les apports externes la L1 et la L2 sont toutes deux des langues sources pour l'apprenant.

⁸⁵ Voir le Chapitre 5, « Analyse du questionnaire » pour le profil linguistique des apprenants.

s'agira de *Encore Tricolore*, conditionne l'apprenant vers des représentations grammaticales de la langue apprise. C'est ce que nous verrons par la suite, lors de la présentation de l'approche textuelle (Gündüz, 2005). Ces représentations de la langue sont souvent schématisées, voire simplifiées ou caricaturées afin d'être accessibles et facilement compréhensibles au niveau débutant et entraîne parfois une vision biaisée de la langue. Ainsi, le choix d'un manuel et d'une approche d'enseignement au sein d'un itinéraire de formation influe sur l'apprentissage de la langue et sur les représentations linguistiques des apprenants.

Gündüz (2005) présente dans son article à quel point le choix d'une orientation conceptuelle et grammaticale d'enseignement oriente les apprenants vers une conception de la langue et influencer directement les productions et l'interlangue. En fonction de la langue maternelle de l'apprenant, certaines orientations méthodologiques s'avèrent facilitantes ou au contraire complexifient l'appréhension du système grammatical. En effet, le point de vue grammatical mettra ou non en exergue des catégories linguistiques existantes dans la langue maternelle et sera plus ou moins compréhensible en fonction de la langue maternelle de l'apprenant. Gündüz (2005, p. 11) prône ainsi un « éclectisme réfléchi » qui utilise plusieurs approches afin de construire chez l'apprenant une perception globale de la langue et des différentes interprétations possibles.

De plus, l'influence translinguistique pourra être facilitée par l'approche choisie. Gündüz montre ainsi l'importance du choix d'une approche en fonction des langues maîtrisées par l'apprenant : « Enfin, idéalement l'enseignement devrait être adapté en fonction de la langue maternelle des apprenants car, comme nous l'avons vu précédemment, celle-ci est une source d'interférences que certaines descriptions peuvent amplifier » (Gündüz, 2005, p. 11). Ainsi, l'enseignant pourra choisir un manuel et en adapter l'approche en fonction de la langue maternelle des apprenants. Gündüz explique également que certaines approches sont la source d'occurrences non-conformes : lorsqu'une approche trouve écho ou non pour l'apprenant dans sa langue maternelle et favorise un point de vue plus qu'un autre, par exemple. Le tableau (Illustration n°11) ci-dessous permet de présenter les différentes approches en FLE des temps du passé.

--	--	--

	Approches Aspectuelles			Approches discursives et textuelles ⁸⁶
Définition	Une approche basée sur la durée de l'intervalle	Une approche basée sur le bornage de l'intervalle	Une approche basée sur l'opposition accompli / inaccompli	Une approche basée sur les notions d'avant- et d'arrière-plan
Imparfait	Il représente une action qui dure.	Il représente une action non-bornée (pas de fin).	Il représente une action continue.	Il représente l'arrière-plan du discours, la situation, les circonstances.
Passé composé	Il représente un moment précis.	Il représente une action qui a un début et une fin.	Il représente une action résultative.	Il représente un événement, une action située à l'avant-plan.
Points positifs	Une explication simple qui met rapidement en exergue les différences entre les deux temps.	Une opposition claire entre les deux temps.	La confusion entre l'aspect lexical et l'aspect grammatical est amoindrie.	L'approche est simple, car elle nécessite peu de métalangage. De plus, elle met de côté les notions d'aspects lexical et grammatical dans une certaine mesure. L'universalité des notions d'avant et d'arrière-plan dans les langues permet une compréhension universelle de cette approche (sauf pour les locuteurs de mandarin).
Points négatifs	Confusion entre l'aspect lexical et l'aspect grammatical.	Une confusion entre aspect lexical et l'aspect grammatical est possible. Systématisation de la règle avec des repères non-bornés	Cette approche n'est pas centrée sur l'intention du locuteur et nécessite un métalangage avancé.	Cette approche met de côté la notion d'aspect et de temps qui devra être découverte par la suite.

⁸⁶ Il s'agit de l'approche du manuel utilisé par les apprenants *Encore Tricolore 4*.

Illustration 11 - Approches méthodologiques du passé composé et de l'imparfait dans les manuels de FLE, inspiré de Gündüz (2005)

La classification du tableau « Illustration n°11 » reprend les différentes catégories descriptives utilisées par Gündüz (2005) pour classer les différentes approches méthodologiques utilisées⁸⁷ dans le but de présenter le passé composé et l'imparfait. En ce qui concerne le public sinophone, Gündüz émet deux remarques :

- **une faible utilisation de l'imparfait** qui est souvent associé à la durée en opposition au passé composé dont la caractéristique serait la ponctualité de l'action. Un certain nombre de méthodes présentent le passé composé et l'imparfait en mettant en exergue leurs différences (Gündüz, 2005, p. 5)⁸⁸. Ainsi dans un récit, l'imparfait ne correspond qu'à des actions « qui durent » et le passé composé encode le reste.

- **une confusion entre la notion d'avant-plan et d'arrière-plan** (ou situation et événement) et les apprenants perdent le rapport de simultanéité temporelle entre le passé composé et l'imparfait par rapport à un point de référence dans le temps (Gündüz, 2005, p. 9). Les apprenants généralisent l'utilisation du passé composé pour les événements ou pour les actions de premiers plans et relèguent l'imparfait à une situation ou à un élément de second plan.

Pour Gündüz (2005, p. 10), l'approche discursive et textuelle fait abstraction du temps et de l'aspect dans l'explication des temps du passé en français. Ceci s'avère particulièrement dangereux pour les locuteurs de mandarin, car ces notions sont pour eux centrales dans l'expression du passé. L'apprenant chinois a besoin de comprendre l'existence d'un point de référence pour l'expression des différents temps afin d'articuler les temps entre eux.⁸⁹

Pour ce public, Gündüz (2005, p.8) note également que l'aspect lexical du verbe influe sur le choix du temps utilisé, notamment pour les niveaux débutants : le passé composé étant plus

⁸⁷ Gündüz se base sur l'analyse des manuels suivants (Gündüz, 2005, p. 7) : « Le Nouveau Sans Frontières, Mosaïque, Tempo, Panorama, Café crème, Reflets, Forum, Initial, Studio, Taxi, Campus ». Il est à noter que tous ces manuels sont français et francophones et qu'aucun n'est destiné à un enseignement bilingue.

⁸⁸ Nous reviendrons sur ce point au Chapitre 4.

⁸⁹ A ce besoin de repère temporel de référence précis, il est possible de mettre en parallèle la notion « d'offre et de demande » (Barceló et Bres, 2006, p. 19) où les différents éléments temporels de l'énoncé devront se répondre de façon logique dans le système défini par la langue.

particulièrement dédié aux verbes d'action ou dynamiques, tandis que les verbes non-dynamiques sont plus souvent conjugués à l'imparfait⁹⁰.

D'après Gündüz et basé sur l'approche à la fois discursive et textuelle et à la fois aspectuelle de *Encore Tricolore 4*, nous nous attendons à observer les éléments suivants dans le corpus malaisien :

- Coercition aspectuelle : l'aspect lexical influe sur l'aspect grammatical (comme confirmé par Bardovi-Harlig, 2002, p.130)⁹¹.
- Une faible utilisation de l'imparfait, qui est le temps de l'arrière-plan dans les textes narratifs. Les récits au niveau débutant étant principalement des descriptions d'action. A cela s'ajoute, que le passé composé, présenté avant l'imparfait, est souvent mieux maîtrisé.
- Selon l'approche aspectuelle, le passé composé est utilisé majoritairement pour des actions ponctuelles et l'imparfait pour des actions qui s'inscrivent dans la durée.

La représentation du temps et de l'aspect en langue étrangère peut ainsi être conditionnée par l'approche pédagogique choisie pour présenter le système linguistique. Cependant, comme nous allons le voir par la suite, l'influence des langues connues est également importante dans la représentation du système de la L3.

3. Influence translinguistique

Dans cette partie, nous présenterons ce qu'est l'influence translinguistique en reprenant un historique du développement de la théorie. L'influence translinguistique, également

⁹⁰ L'interaction entre l'aspect lexical et le temps du verbe dans l'interlangue – l'aspect lexical influant sur le choix du temps – est décrit par plusieurs chercheurs et nous reviendrons, plus tard, dans ce chapitre sur ce phénomène dit de « coercion » (Bardovi-Harlig, 2002 ; Benazzo et Starren, 2011).

⁹¹ « The aspect hypothesis states that the emergence of past-tense verbal morphology is guided by lexical (or inherent) aspect of the verb predicates », « l'hypothèse aspectuelle prédit que la création de la morphologie verbale au passé est guidée par l'aspect lexical (ou inhérent) du prédicat verbal », Bardovi-Harlig, 2002, p. 130. Notre traduction.

nommée par la suite « interférence » ou « transfert linguistique », est de façon élargie l'influence d'une ou de plusieurs langues connues sur la production en langue étrangère – ou sur l'interlangue – des apprenants.

a) Définition

Le transfert linguistique fait son apparition dans la littérature linguistique en 1953. Weinreich (1953) définit le transfert linguistique comme une interférence dans le discours d'un locuteur bilingue ou plurilingue et qui provient de l'influence d'une des langues connues. Fortement connoté de façon négative, le terme interférence possède un antonyme, la « facilitation linguistique » (Kellerman, 1983, pp. 113, 114) qui présente l'influence translinguistique comme une aide et une béquille pour apprendre à parler la langue cible, en d'autres termes, il s'agit dans ce cas d'une influence positive. Les similarités entre les langues peuvent permettre à l'apprenant de produire un discours quand certains éléments viennent à manquer dans le discours. Peu à peu, le terme de « transfert » s'impose dans la littérature afin de pallier la connotation négative portée par le terme interférence. En effet, l'interférence est connotée négativement et cette influence translinguistique s'apparente à une déviation par rapport à la norme⁹².

“Those instance of deviations from the norm from either language which occur in the speech of bilinguals as a result of their familiarity with more than one language ; i.e, as a result of language contact, will be referred to as INTERFERENCE phenomena”⁹³ (Weinreich, 1953, p. 1).

D'après Weinrich, l'influence translinguistique se manifeste donc dans le discours des locuteurs bilingues et en résulte l'emprunt de structures appartenant à l'une des langues maîtrisées. Toujours selon Weinreich, des interférences résultant du contact des langues

⁹² De Angelis (2007, p110) souligne que le bilinguisme n'a pas eu bonne presse pendant la première moitié du XXe siècle et qu'il a longtemps été considéré comme étant néfaste pour l'intelligence, provoquant des retards de la parole. L'idée selon laquelle l'influence translinguistique est principalement négative découle de cette idée péjorative sur le bilinguisme.

⁹³ « Ces occurrences déviant de la norme d'une langue et qui se produisent dans le discours des bilingues, et résultant de la connaissance d'une ou de plusieurs autres langues ; c'est à dire qui résultent de la notion de langues en contact, ces occurrences seront nommées INTERFERENCES. » Notre traduction.

découlerait la création de pidgins et créoles et participerait à l'évolution des langues. Weinreich (1953, pp. 74, 83) note différents degrés d'interférence selon plusieurs facteurs. Tout d'abord, le statut des langues (« *Relative status of languages* ») est déterminant : pour Weinreich, chez un individu bilingue, l'une des deux langues sera dominante et influencera de façon plus prononcée l'autre langue. Les critères de définition d'une langue dominante sont listés ci-dessous (Weinreich, 1953, p. 75). Nous avons trouvé bon de rappeler ces critères paramétrant l'influence translinguistique⁹⁴ :

- la maîtrise de la langue (niveau de l'interlocuteur)
- médium d'utilisation de la langue (à l'écrit, à l'oral)
- l'ordre d'acquisition des langues et l'âge (ordre d'apparition de langues dans l'apprentissage et âge d'acquisition des langues)
- l'utilité de la langue apprise dans la communication au quotidien
- l'implication personnelle (ou émotionnelle)
- le statut social de la langue (prestige de la langue apprise)
- la plus-value intellectuelle ou culturelle apportée par la langue⁹⁵
- la capacité de contrôle du polyglotte⁹⁶

Ensuite, Weinreich distingue les facteurs externes et environnementaux qui influent sur les critères définissant le transfert linguistique observés et cités ci-dessus :

- les diverses situations discursives (formelles, non-formelles, etc.).
- les statuts des interlocuteurs encouragent ou inhibent la production d'interférences dans le discours.

En milieu guidé et lors d'un examen de langue, pour reprendre la situation de notre corpus

⁹⁴ Comme nous l'avons vu dans la partie précédente, Trévisiol (2006) et Hammarberg (2001) notent que l'ordre d'apparition des langues dans l'apprentissage et le fait que l'apprentissage de la langue ait été conscient ou non font des langues sources des langues plus ou moins influentes.

⁹⁵ Nous avons déjà abordé ce sujet au cours du Chapitre 1 avec la place de l'anglais comme langue de l'enseignement supérieur en Malaisie et plus particulièrement d'un enseignement de prestige donnant accès à une éducation à l'international.

⁹⁶ La capacité de contrôle est ce qui permet à un individu de maîtriser l'accomplissement d'une tâche, en linguistique le locuteur est capable de s'exprimer dans une seule et même langue et de séparer les deux systèmes linguistique de façon séparée. Cela est possible à divers degrés selon Weinrich en fonction des locuteurs.

en exemple, les apprenants sont tenus de contrôler au maximum les interférences afin de produire un discours montrant la maîtrise de la langue cible⁹⁷.

Pour revenir à la notion d'interférence telle qu'elle est définie au début par Weinreich, restreinte au sujet bilingue et relativement négative, cette notion a par la suite évolué vers une conception moins négative, avec Odlin (1989):

“Transfer is the influence resulting from the similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired”⁹⁸. (Odlin, 1989, p. 27).

L'influence translinguistique peut soit faciliter soit freiner l'apprentissage. Les influences translinguistiques peuvent être de natures diverses : grammaticales, syntaxiques, phonétiques, morphologiques. Mais également peuvent avoir plusieurs raisons pour exister ou persister dans le discours, avec notamment le processus de fossilisation⁹⁹. Weinreich (1953, p. 44) est un des premiers à évoquer le mécanisme de la fossilisation linguistique sous le terme de « permanent grammatical interference » (influence permanente grammaticale). Selinker en 1972¹⁰⁰, crée le terme de fossilisation linguistique qui définit l'état de l'interlangue quand celle-ci n'évolue plus.

Dès lors, la RAL s'est intéressée à la source de l'influence : en effet, plus les systèmes linguistiques acquis ou en acquisition sont complexes, plus les sources de transfert varient. La L1 peut être une source majeure d'influence (Weinreich, 1953, p. 76). Toutefois, récemment il a été prouvé que les influences peuvent provenir de la ou des langues maternelles, mais aussi des langues secondes (Cenoz, 2000, p. 50 ; Hammarberg, 2001, p. 22 et 2006, p. 2 ; Rothman et Cabrelli, 2009, pp. 25,26) ou de ce que nous nommerons ici la lingua franca ou médium d'enseignement (qui a un statut divers pour chaque étudiant dans

⁹⁷ De Angelis (2007, p.39) cite Dewaele (2001) pour présenter les différences qu'il existe dans les interactions formelles et informelles : les discours présentaient moins de code mixing dans les interactions formelles que dans les interactions informelles.

⁹⁸ « Le transfert est l'influence résultant des similarités et différences entre la langue cible et toute autre langue qui a été apprise (même de façon imparfaite) précédemment. » Notre traduction.

⁹⁹ La fossilisation linguistique est un phénomène langagier qui peut toucher des apprenants de langues secondes lorsque ces derniers évoluent dans une situation naturelle. L'interlangue présente des occurrences non-conformes de diverses natures (phonologique, grammaticale, syntaxique, etc.) qui perdurent et sont ancrées dans le discours de l'apprenant qui ne se corrige plus et ne cherche pas non plus à se corriger.

¹⁰⁰ Selinker, Larry, 1972. "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics*. 10: 209–241.

notre étude : langue maternelle, seconde ou tierce).

Si l'influence porte sur la forme (prononciation, syntaxe, morphosyntaxe, prosodie, vocabulaire, grammaire), cette influence a pour cause la préexistence d'un ou de plusieurs systèmes linguistiques. La force de cette influence sur l'interlangue dépend des critères évoqués supra par Weinreich (1953). Cependant, l'objectif et la raison d'être de l'influence translinguistique peut également être de pallier le manque d'éléments linguistiques dans la langue cible et le besoin de se conformer au but de la communication : le besoin de faire passer un message et de se faire comprendre. Nous distinguerons deux types d'influence translinguistique : une influence inconsciente, liée aux processus cognitifs d'apprentissage et une influence consciente faisant partie de la stratégie de communication de l'interlocuteur. Ainsi, les langues déjà acquises (LDA) fonctionnent comme un tremplin permettant à l'apprenant de pallier des manques dans sa connaissance de la L3 (Théorie de l'ignorance de Newmark¹⁰¹ citée dans Krashen, 1981, p. 111 : « According to Newmark (1966), the second language performer may "fall back" on his first language when he wishes to produce an utterance but has not acquired enough of the second language to do so. »¹⁰²). L'utilisation de LDA dans le discours correspond ainsi à une stratégie de communication qui permet à l'apprenant d'enclencher et maintenir un niveau cohérent de discours, tel le substitut initiateur de production « *substitute utterance initiator* » (Krashen, 1981, p. 64). Cette utilisation pourrait aussi, dans une certaine mesure, s'apparenter à une alternance codique.

Parallèlement, Kellerman (1983, pp.113, 4) précise que, lors de situations exolingues, où la langue cible est très peu parlée et où l'exposition n'est pas optimale, les erreurs dues à des interférences peuvent persister et s'ancrer dans le discours de l'apprenant (le cas de la fossilisation linguistique). Il existe donc des situations où les langues connues pourraient avoir une influence plus forte sur l'interlangue de l'apprenant. Kellerman (1983, pp.113, p. 4) apporte également un éclairage important sur les éléments sujets aux transferts qui concernent principalement des éléments non-marginaux. Il note en effet que les éléments rares, exceptionnels ou « sémantiquement ou structurellement opaques » feront l'objet de

¹⁰¹ Newmark, Leonard, 1966. "How not to interfere with language learning." *Language Learning: The Individual and the Process. International Journal of American Linguistics* 40: 77-83.

¹⁰² « Selon Newmark (1966), l'apprenant de la langue seconde peut "revenir" à sa première langue s'il souhaite produire un énoncé mais n'a pas encore suffisamment acquis la seconde langue pour s'exprimer ». Notre traduction.

transferts linguistiques beaucoup moins importants que pour les structures les plus communes. Ainsi, l'habitus d'utilisation de certaines tournures et mécanismes influence l'apprenant et le transfert se fait plus facilement quand les structures sont habituelles dans les LDA.

b) Limitation de l'influence translinguistique : itinéraires acquisitionnels

Depuis quelques décennies, la RAL reconnaît que les itinéraires acquisitionnels existent et que l'apprentissage des langues suit des chemins d'acquisition bien définis. Ces théories soutiennent également que certains éléments de la langue sont maîtrisés selon un ordre pré-défini et universel (Bartning et Schlyter, 2004, White, 2000, Perdue, 1996, Krashen, 1981). Krashen (1981, p. 68) et relativisent l'influence de la L1 dans les phénomènes de transfert et notamment dans l'explication des productions non-conformes : « many errors are not traceable to the structure of the first language, but are common to second language performers of different linguistic backgrounds »¹⁰³ (Krashen, 1981, p.68). Ces productions correspondent à des étapes incontournables lors de l'apprentissage d'une langue en particulier. Krashen (1981) note également les différences entre milieu guidé et non-guidé, et l'apprentissage des langues étrangères ou des langues secondes¹⁰⁴. Dans la première situation, l'influence de la langue maternelle se fait plus prégnante, la langue maternelle étant le système linguistique de référence. Dans le second cas, l'influence est amoindrie, voire inexistante. Les itinéraires d'acquisition sont différents en situation où l'exposition à la langue cible est plus forte, les tournures « plus natives » seront plus présentes. Dans le cadre de cette étude qui se situe en milieu guidé, l'influence de la langue maternelle devrait donc être importante sur l'interlangue des apprenants. Cependant, nous aimerions ajouter à l'influence de la langue maternelle, la possibilité de l'influence des LDA (De Angelis, 2007, p. 39).

¹⁰³ « un certain nombre d'erreurs ne sont pas identifiables à la structure de la langue première, mais sont communes à des locuteurs de langues secondes provenant de différents milieux » (Krashen, 1981, p.68). Notre traduction.

¹⁰⁴ La définition de Krashen concernant les langues étrangères et langues secondes correspond à la provenance de l'*input*. En effet, soit nous sommes dans un milieu guidé et Krashen fait ainsi référence à une langue étrangère, soit nous sommes en milieu non-guidé et à ce moment-là Krashen évoque des langues secondes.

Utilisation et acquisition de la grammaticalisation du verbe

Selon, plusieurs chercheurs (Klein, 1994 ; Perdue, 1996 ; Schwartz, 2009 ; Benazzo et Starren, 2011), l'acquisition d'un système verbal est soumise à une progression acquisitionnelle dont le chemin est relativement similaire quelle que soit la langue maternelle des apprenants. Perdue (1996, p. 68-69) présente dans son article, « Approches comparatives dans l'acquisition des langues : généralisations et applications », la présence d'étapes de l'acquisition de la langue et explique qu'il existe communément à tous les apprenants, indépendamment de leurs bagages linguistiques, une étape où le verbe n'est pas fléchi. Il nomme l'interlangue parlée lors de cette phase le « lecte de base ».

En ce qui concerne le corpus présenté par Perdue¹⁰⁵, il note que « le stade de la structuration à verbe fléchi (StrFlé) n'est pas atteint par l'ensemble des apprenants étudiés, le stade de la structuration non-conjuguée (StrVrb) l'est par contre » (Perdue, 1996, p. 69). En effet, les niveaux débutants présentent souvent des caractéristiques communes aux lectes de base : « quasi-absence de subordination et de traits morphosyntaxiques (ni cas, ni accord, ni concordance bien sûr) » (Perdue, 1996, p. 69). Cette forme non-fléchie est souvent caractérisée en interlangue française par une forme en [-e] (par exemple : « je parl[-e] français »¹⁰⁶). Le corpus malaisien présente plusieurs de ces formes qui ne peuvent être identifiées à une conjugaison particulière.

Concernant la forme en [-e], forme pouvant être considérée comme par défaut pour un certain nombre de formes verbales, Schwartz (2009, p. 83) présente plusieurs études accomplies sur des apprenants d'une langue étrangère âgés de 5 ans. Leurs productions sont comparées à des productions d'enfants du même âge apprenant la langue cible comme L1 mais aussi comparées à des productions d'adultes apprenant la langue cible en tant que L2. Les formes observées concernent le marquage des verbes. Les occurrences verbales non-conformes sont souvent dues à une absence de marquage et sont définies par Schwartz comme appartenant au mode « par défaut » (2009, p. 83) utilisé typiquement par les apprenants de L2 au niveau débutant (enfants et parfois adultes), avant que la conjugaison ne se mette en place, lors de la seconde phase d'apprentissage¹⁰⁷.

¹⁰⁵ Perdue observe lors de cette enquête uniquement des apprenants adultes en milieu non-guidé.

¹⁰⁶ Ces formes ont été classées dans la catégorie des temps non-identifiables dans le copus.

¹⁰⁷ L'étude de Schwartz compare trois enquêtes menées sur des apprenants de 5 ans en milieux guidés et en immersion en milieu exolingue pour la dernière. Les langues apprises sont l'allemand pour les deux premières et

Toujours sur le marquage du verbe, Bartning et Schlyter, (2004, p. 285) étudient les productions libres d'apprenants adultes suédophones qui apprennent le français en milieu guidé. Il s'agit d'une analyse longitudinale et la recherche concerne l'évolution de l'interlangue. Ainsi, Bartning et Schlyter (2004) décrivent la progression de l'utilisation des formes finies et formes non-finies, pour le présent seulement :

« A. Les apprenants utilisent dans différents contextes des formes invariables, 'finies courtes' (type *parle*) ou 'non-finies' (type *parler/parlé*) ;

B et C. Il y a un développement graduel vers une distinction de telle sorte que les 'formes finies courtes' sont utilisées dans les contextes finis et les formes non-finies dans les contextes non-finis.

D. Quand l'apprenant a atteint un niveau assez avancé, cette distinction est faite et les formes sont utilisées en accord avec la langue cible. » Bartning et Schlyter, (2004, p. 285)

Les formes non-finies observées par Bartning et Schlyter s'apparentent soit à l'infinitif (formes en [-e] pour le -er de l'infinitif), soit au participe passé du verbe : « les formes non-finies, correspondant à l'infinitif ou au participe passé de l'*input* ». Il est délicat de déterminer si les formes en [-e] correspondent à un infinitif, à un participe passé ou à un imparfait, comme nous le verrons par la suite lors de l'analyse des données dans le chapitre 6. Ces formes non-finies se retrouvent fréquemment dans le corpus malaisien, principalement, pas seulement pour le présent, mais également pour l'expression du passé. Pour le corpus anglais, ces formes non-finies sont toutes destinées à être au présent (ou au futur pour une seule occurrence).

Acquisition temps / aspect

L'apprentissage de l'expression de la temporalité (Perdue, 1996, p. 63 et Klein, 1994, p. 16) se développe à travers plusieurs étapes acquisitionnelles. La temporalité n'est pas seulement

l'espagnol pour la dernière étude. L'objet de cette étude est de définir les spécificités de l'apprentissage précoce d'une L2 par rapport à l'apprentissage de la L1 et par rapport à l'apprentissage de la L2 par un adulte.

exprimée par les verbes. En effet, le lexique¹⁰⁸, l'emploi de marqueurs temporels, les adverbes peuvent également situer temporellement l'événement. Klein (1994, pp. 241, 242) propose également une évolution type de la maîtrise de la temporalité chez les apprenants d'une L2 à travers divers niveaux d'interlangue :

- « **pre-basic variety** » ou variété pré-basique qui ne présente pas ou peu de verbes et se définit comme un stade d'expression à tendance lexicale (ce qui dans le corpus malaisien correspondrait à Tanya et Marie principalement où en effet très peu de verbes sont observés)¹⁰⁹.
- « **basic variety** » ou variété de base qui commence à présenter des formes verbales principalement non-conjuguées.
- « **development beyond the basic variety** » variété post-basique où l'acquisition du marquage temporel précède l'acquisition du marquage aspectuel et où les formes irrégulières sont souvent maîtrisées avec succès alors que les formes régulières présentent encore des erreurs.

Les différentes étapes qui constituent le chemin de l'acquisition se succèdent de façon progressive et les différents éléments qui le caractérisent peuvent perdurer à certains stades (en cas de fossilisation par exemple ou d'arrêt de l'apprentissage). Il est possible qu'un apprenant qui ait atteint le stade de la variété post-basique puisse encore utiliser de façon ponctuelle des expressions qui se rapportent à la variété de base. Les travaux de Benazzo et Starren (2011)¹¹⁰ éclairent la définition de la variété de base et précisent qu'il existe des phases transitoires pour les apprenants. La variété de base est caractérisée par une expression du temps et de l'aspect de façon lexicale (noms, adverbes, adjectifs, références à des situations), tandis que dans l'étape supérieure, les verbes commencent à marquer le temps de façon grammaticale. Cependant Benazzo et Starren observe qu'une fois le stade verbal non-marqué est dépassé, les apprenants tendent à traiter séparément le marquage du temps (à travers la conjugaison du verbe) et de l'aspect (à l'aide d'un marquage lexical ou

¹⁰⁸ Dans le sens où les adverbes et même parfois les noms peuvent apporter des références temporelles ou aspectuelles au discours, voir Chapitre 4.

¹⁰⁹ Tanya et Marie sont deux apprenantes débutantes en français. Ces apprenantes refusent d'apprendre le français et leur niveau est très bas. Ainsi, leurs productions sont très peu élaborées. Voir Chapitre 6.

¹¹⁰ Cette étude longitudinale se base sur d'une part, des apprenants de néerlandais adultes marocains et turcs et d'autre part, des apprenants hispaniques de français, en milieu naturel.

d'un auxiliaire). Ce n'est que par la suite que les marquages du temps et de l'aspect fusionnent grammaticalement. Ces travaux montrent (Benazzo et Starren, 2011, p. 150, 151) des caractéristiques communes chez les apprenants lors du passage d'une expression lexicale du temps vers une expression plus grammaticalisée de la temporalité et l'existence d'une étape où l'apprenant sépare les notions d'aspect et de temps. Ces travaux présentent également les différences marquées grammaticalement en fonction de la langue source, ce qui prouve en effet la présence d'une influence translinguistique sur la langue cible et sur les chemins acquisitionnels.

Bartning et Schlyter (2004, p. 295) proposent 6 stades acquisitionnels, au lieu de trois chez Klein (1994, pp. 241, 242). Ces différentes étapes présentent le chemin acquisitionnel pour les apprenants de FLE et sont basées sur l'étude longitudinale de l'interlangue d'apprenants suédophone du FLE :

Stades initiaux

- **Stade I** : le stade initial, axé sur le lexique et quelques formes grammaticales encore très rares.
- **Stade II** : le stade post-initial, étoffé par les premières subordinations, négation, diversification des pronoms verbaux et une morphologie verbale peu stable. C'est à ce stade que le passé est exprimé verbalement par le passé (environ 30% de la production de ces apprenants contre 90% pour des apprenants aux stades avancés pour des contextes obligatoires). Le passé composé reste le temps de référence pour le passé et l'imparfait est très peu utilisé sauf avec des verbes statifs tels que : « était » / « avait ». De nombreux verbes au présent expriment des verbes qui devraient être conjugués à l'imparfait.

C'est au sein de cette catégorie que se situe la grande majorité des apprenants des deux corpus : les deux corpus utilisent majoritairement le passé composé, avec un certain nombre de variations dans la conjugaison et un grand nombre de formes non-finies. L'utilisation de l'imparfait est rare et concerne principalement des verbes statiques.

- **Stade III** : le stade intermédiaire, systématisation de l'interlangue, emploi régulier du passé pour le passé avec une plus grande utilisation de l'imparfait pour exprimer l'imparfait, quelques verbes ne sont encore pas marqués mais se font rares. Les

phrases complexes apparaissent et se systématisent.

Stades avancés

- **Stade IV** : le stade avancé bas, les formes plurielles sont stabilisées, les pronoms compléments sont utilisés correctement et la syntaxe se diversifie (emploi du subjonctif).
- **Stade V** : le stade avancé moyen, développement des gérondifs, les formes verbales sont en grande majorité conformes, quelques résidus de confusion entre les formes verbales au pluriel et au singulier, extension des pronoms relatifs et phrases complexes.
- **Stade VI** : le stade avancé supérieur, emploi quasi natif et gestion de différents niveaux d'information dans un même discours et emploi d'énoncés multipropositionnels (syntaxe quasi-native).

La littérature sur le sujet varie grandement et Andersen (1991, p. 306-307) défend de son côté l'hypothèse selon laquelle la maîtrise de l'aspect est acquise avant la maîtrise du temps. Andersen se base sur l'étude de productions en anglais d'apprenants adultes hispanophones. Il s'agit d'une étude transversale qui ne rend pas compte de l'évolution de l'interlangue sur la durée. Andersen analyse donc la maîtrise de l'anglais en ce qui concerne l'acquisition de la grammaticalisation du temps et de l'aspect. L'idée maîtresse pour étayer sa théorie est que l'acquisition de l'aspect imperfectif marqué par « -ing » en anglais est maîtrisée plus rapidement que celle des autres morphèmes. Un certain nombre d'études menées sur les langues indo-européennes confirment ses recherches¹¹¹. Il s'agit de la « defective tense hypothesis » ou l'hypothèse de l'absence de temps¹¹². Selon cette hypothèse, l'aspect lexical prime sur l'aspect grammatical dans les premières étapes de l'acquisition. Andersen évoque également la possibilité de la forte fréquence d'un morphème dans l'*input* qui rend son utilisation plus systématique¹¹³.

¹¹¹ Andersen (1991, p. 305) cite Krashen (1977 : Krashen, S. D., Houck, N., Giunchi, P., Bode, S., Birnbaum, R., & Strei, G. (1977), Difficulty order for grammatical morphemes for adult second language performers using free speech, TESOL Quarterly, 11, 338-341).

¹¹² Cette hypothèse soutient fortement l'idée de la coercition ou de la prédominance de l'aspect lexical sur l'aspect grammatical, un effet décuplé au début de l'apprentissage d'une langue seconde.

¹¹³ Cette idée est inspirée des travaux de Larsen-Freeman qui a travaillé sur l'*input* et la fréquence des morphèmes (Larsen-Freeman, D. E. (1976). An explanation for the morpheme acquisition order of second language learners. Language Learning, 26, 125-134.)

Cependant, la pluralité des opinions nous engage à penser qu'il existe certainement différents chemins d'acquisition des langues et que les facteurs influençant les chemins acquisitionnels sont multiples. La notion de maîtrise de l'aspect et du temps peut également grandement dépendre des LDA et la langue cible et de la façon dont ces deux notions sont exprimées dans ces langues, au sein de la conjugaison du verbe, en dehors du verbe (particules, adverbes, etc.) et quel va être l'éloignement avec la langue maternelle.

Notre hypothèse sur cette notion est que l'acquisition de l'aspect ou du temps dépend non seulement de la langue apprise mais également des langues connues des apprenants et que l'acquisition du marquage temporel s'exprimera plus facilement chez des apprenants dont les langues connues présentent un système temporel développé. L'aspect se développera en premier ou en parallèle pour les apprenants maîtrisant des langues connues où la notion d'aspect prime sur la notion temporelle et permet d'exprimer le temps.

c) Le principe de coercition

Le principe de coercition (ou « coercion » en anglais) est défini par De Swart (2000, p.7), comme étant le principe selon lequel l'aspect grammatical ou l'aspect lexical prendra le dessus sur l'autre, dans une situation où celui-ci aurait dû s'imposer. Les deux types d'aspects entrent en conflit dans une situation donnée, mais l'un des deux impose, dans le contexte, sa suprématie¹¹⁴.

Le principe de coercition peut s'observer dans les productions des apprenants lors de l'apprentissage du temps et de l'aspect en faisant passer, avant le temps ou l'aspect verbal, l'aspect lexical du verbe. Ce principe est également évoqué par Gündüz (2005, p. 8). Selon elle, la coercition est influencée d'une part par l'approche d'enseignement et d'autre part par la façon dont la langue maternelle exprime l'aspect et le temps. Ce principe est également décrit par Andersen (1991, p. 308) mais aussi par Bardovi-Harlig (2002, p. 130) qui propose certaines règles d'application du principe de coercition :

¹¹⁴ De Swart cite l'exemple suivant : « Peter is believing in ghosts these days » (De Swart, 2000, p. 7). Dans cet extrait, l'aspect lexical du verbe croire « *believe* » est statique et exprime un état. Cependant, l'aspect grammatical du verbe, en -ing, exprime une continuité. L'aspect grammatical est ainsi imposé à l'état de « croire » qui devient ainsi une activité qui peut être interprétée comme continue, contrairement à un état, exprimant ainsi la possibilité que cet état soit borné et puisse se terminer. Ceci est rendu possible par la limitation de durée où l'état est valable, faisant qu'il pourra être considéré comme une activité (« these days »).

- Les apprenants utilisent d'abord le perfectif passé en association avec les accomplissements et réalisations instantanées.
- Le perfectif apparaît en premier et l'imperfectif passé fonctionne, pour les apprenants, d'abord avec les états, puis les activités, puis les accomplissements et enfin les réalisations instantanées.
- Le progressif s'exprime d'abord avec les activités, puis les accomplissements, puis les réalisations instantanées, mais jamais avec les états¹¹⁵.

La théorie de Bardovi-Harlig est largement influencée par Andersen et Shirai (1996, p. 259) qui démontrent que le principe de coercition s'exprime très fortement en début d'acquisition lorsque les aspects lexicaux des verbes priment sur le choix du marqueur temporel et aspectuel (exprimé dans les langues indo-européennes avec les temps, qui incluent une information temporelle, mais aussi une information aspectuelle) :

« It has been consistently observed that L1 and L2 learners, in the early stages of acquiring verbal morphology, use tense-aspect markers selectively according to the inherent lexical aspect of the verb to which the tense-aspect marker is attached or with which it is associated¹¹⁶ » (Andersen et Shirai, 1996, p. 529).

Pour Gündüz, c'est l'approche pédagogique de présentation du passé composé et de l'imparfait en français qui pousse l'apprenant à suivre l'aspect lexical concernant le choix d'un temps (activités et réalisations instantanées sont conjuguées au passé composé tandis que les états et réalisations instantanées sont conjugués à l'imparfait). Pour Bardovi-Harlig,

¹¹⁵ D'une part, dans les langues où le progressif est exprimé, une des questions que nous poserons plus tard est est-ce que le présent pourrait correspondre à un progressif et est-ce que les activités destinées à être conjuguée au passé composé sont plutôt conjuguées au présent ? D'autre part, l'utilisation du progressif pour un état est en effet un cas exceptionnel, que pourrait justifier une utilisation poétique ou publicitaire, exemple : « I'm loving it » et constitue pour Barceló et Bres (2006, p. 14) une exception à l'offre et la demande des différentes options en termes d'aspect et de temps des différents éléments de la phrase et permet de créer une dimension poétique car atypique.

¹¹⁶ « Il a été observé de façon récurrente que les apprenants de L1 et de L2, dans les stades précoces de l'apprentissage des morphologies verbales, utilisent des marqueurs de temps et d'aspect en fonction de l'aspect lexical inhérent de ces verbes auxquels le marqueur temporel est attaché ou avec lequel il est associé ». Notre traduction.

l'aspect lexical seul définit, au début de l'apprentissage, le choix du temps. Les observations de Gündüz (2005) concernant le FLE, même si Gündüz n'observe pas des débutants, complètent cette approche en rappelant l'importance du focus apporté par le manuel sur l'explicitation des valeurs temporelles et aspectuelles de l'aspect grammatical. La prise de position du manuel peut influencer l'apprenant quant au choix de l'aspect grammatical en fonction de l'aspect lexical du verbe. Gündüz montre ainsi que l'approche pédagogique joue un rôle dans le marquage aspectuel et temporel.

Il est important ainsi de souligner que plusieurs « forces » s'opposent et que les chemins d'acquisition d'une langue sont aussi tributaires d'une approche et d'un manuel présentant la langue enseignée. Nous ne souhaitons pas nier la thèse de Bardovi-Harlig (2002), mais mettre en relief les observations faites dans le cadre de l'enseignement du FLE et à plusieurs stades d'apprentissage. De plus, la primauté de l'aspect lexical du verbe sur le choix de l'aspect grammatical en début d'acquisition est considérée comme un facteur universel, même si les chemins d'acquisition sont propres à chaque langue.

d) Parcours linguistiques et influence translinguistique

Ainsi, l'influence translinguistique se fait à partir des langues connues de l'apprenant. Cependant, nous pouvons nous demander si ces langues possèdent la même influence en fonction de leurs statuts. Plusieurs études (Green, 1986, De Bot 1992 et Grosjean, 2001 cités dans Trevisiol, 2006¹¹⁷, Hammarberg, 2006), montrent que les langues qui constituent le parcours d'apprentissage (LM, L2) présentent différents types d'influence sur la L3. Selon Trevisiol, les transferts se font selon plusieurs conditions spécifiques :

- La **proximité linguistique** (réelle ou fantasmée par l'apprenant) entre la L1 ou la L2 et la langue cible influe sur le choix de la langue qui deviendra une référence soit pour les mots dits fonctionnels ou grammaticaux ou bien les éléments lexicaux (Trevisiol, 2006 p. 8 « les apprenants de français et d'anglais qui ont une langue non-indo-

¹¹⁷ Green, D.W. 1986. Control, activation and resource: A framework and a model for the control of speech in bilinguals. *Brain and Language* n° 27, 210-223.

De Bot, K. 1992. A Bilingual Production Model : Levelt's 'Speaking' Model Adapted, *Applied Linguistics* n° 13 vol. 1, 1-24.

Grosjean, F.2001. The bilingual's language modes. In J.L. Nicol (éd), *One Mind, Two Languages: Bilingual language processing*, 1-22. Blackwell, Oxford.

européenne comme première langue (ce qui est le cas de nos apprenants) auront tendance à transférer du vocabulaire et des structures d'autres langues indo-européennes qu'ils connaissent plutôt que de leur langue maternelle). La proximité linguistique permet ainsi à l'apprenant d'échafauder des hypothèses de production de la langue cible.

- **Le choix d'une langue de référence pour le métalangage.** L'apprenant a souvent le choix entre ses langues maternelles, s'il en possède plusieurs, et si l'apprenant n'est pas conditionné par l'interlocuteur et la langue véhiculaire de l'échange, les deux LM peuvent être la référence. Dans le cas d'une maîtrise équivalente de plusieurs LM, Trevisiol (2006, p. 18) note que l'emploi pour l'une ou l'autre langue est indifférent.
- **Le développement de la grammaire dans l'interlangue** a également un poids dans l'influence translinguistique. Plus les occurrences verbales se complexifient, plus l'influence translinguistique des LDA peut être forte, alors que les premiers essais, pour des occurrences simples sont conformes à ce qui est attendu, comme le montre Khrashen (1981, p.69).

Le fait que la LM fonctionne telle une « soupape de sécurité » (Trevisiol, 2006, p.17) corrobore la théorie de l'ignorance de Newmark (1966, cf. *supra*) où la LM permet de poursuivre la conversation quand la connaissance linguistique dans la langue cible fait défaut.

4. Proximité linguistique

La proximité linguistique entre deux langues peut être imaginée par l'apprenant ou bien réelle. Kellerman (1983, pp. 113, 114) lie les facilitations linguistiques et interférences à ce qu'il appelle la psychotypologie. La perception ou représentation de la proximité linguistique de deux langues par un apprenant (ainsi nommée la psychotypologie) influe sur le taux de transfert dans la production linguistique. La psychotypologie peut se définir de la façon suivante :

« Psycho-typology is defined here as a learner's perception of relative similarity between any two languages, which might or might not coincide with actual typology, the legitimate structural similarity between the two languages. »¹¹⁸ (Rothman et Cabrelli, 2009, p. 26).

Dans l'extrait ci-dessus, la perception peut être fondée sur de véritables ressemblances, lorsque les deux langues présentent de véritables similarités du point de vue linguistique. Ces ressemblances peuvent également être fantasmées ou réprimées par l'apprenant. Il est possible de supposer que la dimension culturelle, la plus-value intellectuelle, le statut social de la langue et autres facteurs, peuvent rapprocher les langues dans l'imaginaire de l'apprenant.

L'analyse typologique de deux langues concerne les similarités objectivables entre deux langues. Ces similitudes influent sur l'interlangue de façon naturelle, sans que l'apprenant ne réalise particulièrement qu'il y ait ou non une influence :

« Research on cross-linguistic influence in third language acquisition indicates that linguistic typology is an important factor, one that determines the choice of a specific language as the source language of influence. It also indicates that bi / multilingual learners could use one of the languages they know as the base language when acquiring an additional language. » (Cenoz, 2000, p. 50).¹¹⁹

Selon Cenoz, la typologie fait faire à l'apprenant le choix, conscient ou non, de la langue d'influence selon les véritables similarités qui existent entre les langues connues et la langue cible.

Il nous faut également apporter une précision nécessaire à notre étude. L'anglais tient lieu

¹¹⁸ « La psychotypologie est définie ici comme la perception de l'apprenant des similarités possibles entre deux langues qui peut, ou non, correspondre à une véritable typologie et aux similarités structurelles réelles entre les deux langues. »

¹¹⁹ « La recherche sur l'influence translinguistique lors de l'acquisition d'une troisième langue indique que la typologie linguistique est un facteur important et qu'il détermine le choix d'une langue spécifique comme source de l'influence. Cette recherche indique également que les apprenants biculturels et multiculturels peuvent utiliser l'une des langues qu'ils connaissent comme base d'acquisition lors de l'acquisition d'une langue additionnelle. » Notre traduction.

de langue d'enseignement dans l'école où l'étude est menée et tient également la place de langue véhiculaire dans le pays de l'étude. Pour nos apprenants, l'anglais sera parfois la L1, la L2 ou la L3. Certains de nos apprenants le parlent parfois à la maison, ou bien l'ont déjà appris à l'école ou encore ne le parlent pas et sont en train de l'apprendre. Malgré son statut d'apprentissage multiple et divers selon les étudiants, l'anglais reste la langue de communication obligatoire pour ces étudiants dans le milieu guidé de notre étude et reste ainsi une référence constante quotidienne dans la classe de FLE.

Si la question concernant la typologie réfère bien aux langues d'un point de vue linguistique, la question de la psychotypologie réfère également aux représentations socioculturelles qui permettent à l'apprenant de situer la langue dans un contexte global (Forlot, 2009, p. 9). Une représentation proche permet des représentations sociolinguistiques et la création de passerelles d'apprentissage, puisque l'apprenant pourra s'identifier dans la langue et y trouver des thèmes à exprimer.

En ce qui concerne les langues de l'étude, l'anglais, en tant que langue indo-européenne est la langue la plus proche du français¹²⁰. Le malais et le chinois restent très éloignés d'un point de vue linguistique. Cependant, d'un point de vue psychotypologique, l'anglais – et le chinois – présentent un statut de langue universelle que le français n'a pas. Ainsi, le français et l'anglais diffèrent pour les apprenants d'une façon radicalement différente, en dépit de leurs racines communes¹²¹.

5. Interaction en milieu guidé

Il s'agit dans cette sous-partie de présenter quelles sont les situations d'enregistrement des corpus malaisien et corpus anglais¹²². Les apprenants se trouvent dans une situation institutionnelle puisqu'ils sont en situation de préparation à l'examen du IGCSE et se trouvent lors de l'enregistrement dans une classe de langue, dans l'école, pour une préparation à la partie orale de l'examen. Le mot d'ordre est pour eux d'obtenir la meilleure

¹²⁰ Voir Chapitre 4 pour une comparaison plus détaillée des similitudes et différences entre les langues.

¹²¹ Voir Chapitre 5, l'analyse du questionnaire permet de visualiser les opinions diverses des apprenants sur les langues étudiées. Le mandarin et l'anglais sont parfois présentés comme des lingua franca, à la portée internationale, plus importante que le français.

¹²² Dans le Chapitre 3 sera détaillé l'enseignement en classe de langue au lycée et dans le Chapitre 6 les conditions d'enregistrement du corpus.

note et d'offrir à leur jury la meilleure performance.

Il s'agit donc d'un apprentissage en milieu guidé, dans un milieu exolingue où la classe de langue est le seul lieu d'acquisition de la langue. Ce milieu guidé peut être défini de la façon suivante :

« Ce système didactique tripolaire composé des trois sous-systèmes interdépendants que sont le professeur, le savoir et les élèves, spécifiques à l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. »
(Gruson, 2006, p. 10)

Le cadre institutionnel offre peu de marge de manœuvre à l'apprenant et formalise les échanges en français.

« La relation fondamentale qui distingue une classe de langue d'autres milieux d'acquisition est celle que De Pietro, Matthey et Py (1989) qualifient de « contrat didactique » : une ou plusieurs personnes ont la responsabilité de rendre possible chez d'autres personnes des processus d'apprentissage de la L2. Les deux parties sont averties de ce type de rapport, dans la mesure où elles l'ont défini au préalable, même de manière plus ou moins tacite : c'est pourquoi on parle de contrat. » (Palotti, 2002, p. 173)

Si le contrat didactique, tel que le définit Palotti (2002) s'applique à la classe de langue, il est possible d'avancer qu'un contrat d'examen existe aussi. Dans le cadre de l'évaluation en classe de langue, ce contrat implique que la performance régisse les règles de l'interaction : c'est-à-dire que le besoin de réussir, de performer et de répondre aux questions serait également une composante de ce contrat. Le besoin de se conformer à la tâche est certainement plus fort lors d'un examen que d'une classe (sauf dans le cas de contrôle continu, par exemple). Cette obligation de la performance régira ainsi nos deux corpus.

Cela a plusieurs conséquences, en termes de respect des règles de l'examen :

- Utiliser au maximum la langue cible, c'est-à-dire le français et en effet très peu de code-switching ou mixing sont utilisés.
- Les autres langues ne sont pas utilisées même dans le cadre de production métalangagière bien que le médium d'enseignement dans l'école et dans la classe de français soit l'anglais.
- Les trames des scénarii sont très fixes et il est difficile de s'éloigner, car les actes de langage sont définis et listés. Les apprenants ont préparé le monologue et connaissent la teneur de l'entretien guidé.
- L'apprenant contrôle sa production afin de produire des énoncés particulièrement conformes à ce qui est attendu de lui.
- L'examen crée une situation de stress qui ajoute de la tension à l'échange, car l'apprenant se doit de répondre de façon conforme. L'effet peut être négatif sur la performance, si trop de pression est en jeu¹²³.

Mais l'imminence de l'examen comme but de l'élément « savoir » dans l'entité tripolaire de la classe de langue influe également, en amont, sur le contrat didactique qui est soumis à la préparation de l'examen. Ainsi, le matériel de classe est orienté à cette fin, le professeur prépare sciemment les apprenants à l'examen et eux-mêmes perçoivent l'examen comme une fin en soi.

Ainsi, la situation est très formelle et les règles de l'examen doivent être respectées. Les entretiens étant particulièrement guidés, la spontanéité a peu de place. Le métalangage n'est pas requis, car les situations sont préparées en amont. L'apprenant en situation d'examen connaît parfaitement le déroulement des épreuves – pour les bons élèves ! – et la LM,

¹²³ De Angelis (2007, p. 39) cite Hamers et Blanc (1989) pour ce qui est de l'influence négative du stress sur la production en langue étrangère. De Angelis (2007, p.39) cite également Dewaele (2001) pour présenter les différences qui existent dans les interactions formelles et informelles : les discours présentaient moins de code mixing dans les interactions formelles que dans les interactions informelles.

Hamers, J. F. and Blanc, M. H. A. (1989) *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge : Cambridge University Press.

Dewaele, J.-M. (2001) Activation or inhibition? The interaction of L1, L2 and L3 on the language mode continuum. In J. Cenoz, B. Hufeisen and U. Jessner (eds) *Crosslinguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters. 69–89.

comme l'avait noté Trevisiol (2006, p. 17) n'apparaît plus comme une soupape de sécurité, mais comme l'erreur à éviter. L'utilisation de métalangage doit être évitée en théorie, car il est synonyme de non-compréhension de la situation et les apprenants souhaitent montrer le meilleur d'eux-mêmes.

Le milieu guidé est un milieu exolingue – la classe – où les apprenants et le professeur n'ont pas la même langue commune mais également dans un pays où la langue commune n'est pas la langue enseignée. Cette situation a pour effet de fragiliser les échanges en classe et de les rendre tendus en termes de négociation communicative :

« On peut considérer que la communication exolingue a lieu dans les conditions d'une bifocalisation : focalisation centrale de l'attention sur l'objet thématique de la communication ; focalisation périphérique sur l'éventuelle apparition de problèmes dans la réalisation de la coordination des activités de communication. »

(Bange, 1992, p. 3).

Bange fait état de la difficulté liée à ces échanges et de la mise en péril de la communication en classe de langue. Les échanges sont soumis à des incompréhensions et des interprétations hasardeuses. La co-construction du sens ne s'appuie donc pas que sur le verbal, puisque les connaissances des apprenants ne sont souvent pas suffisantes. Le non-verbal et le paraverbal jouent également un rôle important dans la co-construction du sens. D'autre part, le co-texte et contexte de chaque énonciation apporte un éclairage sur la construction du sens pour chacun des participants et peut aider à la compréhension de l'énoncé. Dans le cadre de l'épreuve du IGCSE présentée dans le corpus, ce co-texte est le support de l'examen qui permet de donner une trame et d'orienter la compréhension de chaque production par rapport à un contexte donné (les épreuves sont présentées en Annexes 13, 14 et 15). Chaque échange en milieu exolingue procède ainsi d'un cadre ou « trame » qui régit les interactions et de la volonté de chacun de se faire comprendre.

A cela, s'ajoute également la dimension de l'interaction fictive en classe de langue qui fait écho au contrat didactique. La double énonciation ou énonciation fictive, quand l'apprenant

assume en cours un rôle qui n'est pas le sien afin de simuler des situations irréelles (Trévisé, 1979, pp. 44, 45), se superpose au milieu conventionnel de la classe de langue, à son contrat didactique où les interactions sont régies par la place de l'enseignant, par celle de l'apprenant et par la nécessité de transmettre et d'acquérir un savoir. Les questions simulées du professeur, les réponses inventées de l'apprenant, la création de situations d'interaction, les jeux de rôle deviennent en classe de langue autant de moments où une double énonciation se met en place au sein des interactions et où s'ajoutent aux rôles professeurs / apprenants des rôles divers dont le but est la production de sens. Cette double énonciation sera particulièrement présente lors de l'examen où les épreuves de jeux de rôle – même extrêmement guidées – mettent l'apprenant dans la situation d'une interaction totalement fictive, superposée au rôle qu'il doit tenir lors de l'examen. Nous pourrions dans ce cas presque évoquer une triple énonciation.

Dans cet enseignement exolingue, notamment en Malaisie et plus particulièrement dans les écoles internationales, l'anglais s'impose comme le médium de communication. Si l'anglais est une langue germanique, les similarités entre l'anglais et le français restent fortes : « plus de 3000 mots transparents », (Forlot, 2009, p. 29), un système de temps s'exprimant à travers le verbe, un alphabet commun, etc. La place de l'anglais dans l'étude est donc très forte, même si les autres langues – malais et mandarin, et autres dialectes chinois – ne sont pas à négliger.

6. Conclusion

L'apprentissage d'une langue se fait selon plusieurs paramètres qui interagissent les uns avec les autres. Nous n'avons pas dans l'idée de présenter dans cette étude l'un des paramètres comme étant prédominant par rapport aux autres. Toutefois, il apparaît important de lister les influences principales et paramètres qui participent à la création de l'interlangue et sur lesquels nous allons baser nos hypothèses :

- L'interlangue est influencée par différents mécanismes d'apprentissage. A savoir, à la fois l'influence translinguistique – les langues connues par l'apprenant – oriente la

qualité de l'interlangue, de façon positive ou négative, mais aussi les chemins acquisitionnels qui prédestinent l'apprenant à privilégier certaines formes par rapport à d'autres.

- Les relations réelles ou fantasmées (psychotypologie) entre la langue maternelle et langues cibles permettent à l'apprenant de s'identifier dans la langue nouvellement apprise ou non et d'envisager son apprentissage.
- L'enseignement de la langue : le choix d'une approche pédagogique et d'un manuel oriente la production et la compréhension de l'apprenant vers une vision de la langue, parfois simplifiée ou généralisée. Le choix d'une approche met également en lumière certains éléments de la langue au détriment d'autres éléments.

Chapitre 3 – Enseignement en école internationale

1. Le IGCSE

Le corpus de cette étude est constitué de productions orales d'étudiants malaisiens se préparant lors de sessions blanches de pratique à l'examen du *French IGCSE* en 2012 et 2013. L'examen du IGCSE (*International General Certificate of Secondary Education*) se passe à l'âge de 15 ans, en *Year 11*, lors de ce qui correspondrait en France à la première année du lycée. L'examen se prépare en deux ans au cours des années appelées *Year 10* et *Year 11*. L'étudiant compose son IGCSE d'un nombre variable de matières qu'il choisit en fonction de ce qui est proposé dans son lycée et forme ainsi une dominante en fonction de ses centres d'intérêt (sciences dures, sciences humaines, économies et sciences sociales, art, etc.) et de ce qu'il souhaitera présenter au *ALevel* (correspondant au *Year 12* et *13*, examen également préparé en deux ans).

Le IGCSE, tout comme le *ALevel*¹²⁴, est un examen géré par le CIE, *Cambridge International Examinations*, organisation à but non-lucratif créée en 1858 qui fait partie de UCLES (*University of Cambridge Local Examinations Syndicate*), lui-même département de l'Université de Cambridge en Angleterre.

Cet examen propose environ 70 sujets différents. Il est présent dans 160 pays et est proposé par 10 000 écoles. Au total, près de 6 millions d'examens individuels sont passés chaque année par un million cinq cent mille étudiants (*Syllabus*, 2013) et une équipe permanente de 9 000 examinateurs les supervisent¹²⁵. Une trentaine de pays, comme Singapour, ont développé entre leur Ministère de l'Education et le CIE un partenariat qui permet au pays de proposer au niveau national l'examen et de justifier ainsi des standards d'excellence de Cambridge, ce qui présente un avantage énorme car l'examen est reconnu au niveau international, et surtout dans la grande majorité des pays du Commonwealth.

En Malaisie, l'examen national est défini par le Ministère de l'Education, mais les écoles internationales peuvent proposer le IGCSE et le *ALevel*. Pour proposer le IGCSE, il suffit à l'école d'être inscrite au CIE et de justifier de la possibilité d'enseigner les matières

¹²⁴ Le A-level est l'équivalent du baccalauréat en France et se passe deux ans après le IGCSE. Les choix des sujets au IGCSE doivent faire écho au projet d'étude du A-level.

¹²⁵ Site du CIE, <http://www.cie.org.uk/about-us/who-we-are>, consulté le 16/12/2015.

présentées. L'école devient alors centre d'examen et les professeurs de l'école deviennent également jury et correcteurs de l'examen. Des équipes régionales au niveau mondial assurent la coordination des examens, la formation des équipes et le maintien des standards de qualité.

Composition

Les apprenants choisissent un minimum de 5 matières et au maximum 14 qui deviendront leurs « core subjects » ou sujets principaux. Les matières obligatoires sont : les sciences (physique, biologie, chimie), l'anglais première langue, une seconde langue et les mathématiques. En plus de ces matières, un certain nombre de sujets (au total 70 sujets) sont disponibles (Cambridge IGCSE, 2016, p. 7) dans des domaines aussi variés que les arts et le design, la technologie et sciences informatiques ou encore les sciences sociales.

Chaque école est libre de choisir ses matières et de proposer ce qui lui semble plus en accord avec la philosophie de l'établissement, le pays et l'environnement linguistique où l'école est implantée.

2. French IGCSE

D'après les résultats à l'examen du IGCSE en juin 2015 (résultats compilés par Cambridge), le français ne produit pas les meilleurs résultats en langues¹²⁶.

Grec	Italien	Portugais	Mandarin	Arabe	Espagnol
98.7	96.3	94.4	91.7	90.8	89.9
Allemand	Malais	Français	Latin	Néerlandais	Hindi
86.5	85.3	81.4 ¹²⁷	67.7	67.5	67.4

¹²⁶ <http://www.cie.org.uk/images/252264-cambridge-igcse-results-statistics-june-2015.pdf> ces données présentent les résultats mondiaux au IGCSE. Il est donc à supposer que le public a entre 14 et 16 ans, en moyenne, est anglophone en vaste majorité, mais qu'une grande partie des apprenants maîtrise également d'autres langues.

¹²⁷ Les notes des apprenants malaisiens aux examens blancs et réels sont présentées au Chapitre 6. La moyenne des résultats pour les examens blanc est de 73,23 pour les 17 apprenants (en sachant que les examens blanc ont été passés entre 3 à 6 mois avant l'examen final).

Illustration 12 - Pourcentage des apprenants ayant obtenu une note de B ou plus à l'examen du IGCSE français en juin 2015

Le français, au vu des données du tableau « Illustration n°12 » est une langue présentant un taux de réussite moindre comparé aux autres langues européennes, les langues latines présentant le plus fort taux de réussite (en dépit de l'éloignement typologique entre l'anglais – langue germanique – et les langues latines). Le néerlandais est la langue avec le taux le plus faible de réussite, sur les données présentées. Cependant, même si le taux de réussite au IGCSE français est comparé à celui des langues non-romanes, le français s'avère être une langue où les notes ne sont pas des plus élevées. Ceci est également surprenant, puisque l'arabe, le mandarin, le grec et le malais ne sont pas des langues typologiquement proches de l'anglais (ce qui laisse supposer que les apprenants sont proches de ces langues par un autre biais – langue seconde, parlée dans le pays, par exemple).

Le IGCSE français est divisé en trois sections :

- Français première langue
- Français langue seconde
- Français langue seconde US (examen destiné à être passé aux Etats-Unis uniquement)

Nous nous concentrerons sur le Français langue seconde.

Dans la présentation du French IGCSE du *Syllabus* 2013 (p.3), le CIE dépeint l'examen en mettant en exergue les objectifs clefs à atteindre :

- « • the ability to use a foreign language as a means of practical communication
- insight into the culture and civilisation of countries where the language is spoken
- a positive attitude towards language learning, towards the speakers of other languages, and towards other cultures and civilisations
- techniques which can be applied to other areas of learning, such as analysis and memory skills
- a sound foundation for progression to employment or further

study. »¹²⁸

Les deux premiers points à retenir sont donc : la compétence de communication et la découverte de la culture et de la civilisation. Puis viennent le développement chez l'apprenant d'une attitude positive envers les langues, mais aussi de ses capacités cognitives, et enfin, la promotion de l'employabilité de l'étudiant sur le long terme. Ces présentations dénotent une dimension pragmatique de la langue et également ouvrent la possibilité d'une utilisation dans la réalité et potentiellement professionnelle (« For progression to employment or further study », Syllabus, 2013, p.3).

En 2013, l'examen du IGCSE pouvait être choisi soit en « core exam », c'est-à-dire que l'apprenant ne se présente pas à la partie 4, la dissertation, soit en « extended » où les quatre parties sont présentées, dont la dissertation. En 2015, une version révisée de l'examen a été mise en service et désormais, un seul examen a survécu où l'apprenant doit présenter les quatre parties.

« Core curriculum »		« Extended curriculum »	
Notes disponibles ¹²⁹ : C, D, E, F, G		Note disponibles : A*, A, B, C, D, E, F, G	
Paper 1	Compréhension orale 45 minutes	Paper 1	Compréhension orale 45 minutes
Paper 2	Compréhension écrite et écriture guidée 90 minutes	Paper 2	Compréhension écrite et écriture guidée 90 minutes
Paper 3	Production orale 15 minutes	Paper 3	Production orale 15 minutes

¹²⁸ « • la capacité à utiliser une langue étrangère comme médium effectif de communication

- un aperçu de la culture et de la civilisation des pays où la langue est parlée
- une attitude positive envers la langue apprise, envers les locuteurs d'autres langues et envers les cultures et civilisations
- des techniques qui peuvent être appliquées à d'autres domaines d'apprentissage, tels que les capacités d'analyse et de mémorisation
- une base saine à l'employabilité ou vers la poursuite des études. ». Notre traduction.

¹²⁹ Si l'étudiant choisissait de ne pas présenter la quatrième partie de l'examen, les notes A*, A et B lui étaient automatiquement refusées. Dans le nouveau IGCSE 2015, les deux examens ont fusionnés. Peu de changement ont été apportés à l'examen oral.

Paper 4	Dissertation
----------------	--------------

	75 minutes
--	------------

Illustration 13 - Composition de l'examen

Comme nous pouvons le voir dans l'illustration 13, l'examen se compose ainsi de 4 parties, dont la dernière, la partie 4 qui concerne la production écrite et qui est facultative. La note finale est égale à la somme des 3 ou 4 parties qui en termes de pourcentage constituent une part équivalente à 33% pour chaque partie dans le « core » et 25% pour chaque partie dans l'« extended » (Syllabus, p.13).

● **Paper 1**

Deux types d'écoute sont proposés pour cet examen : une écoute de monologue (extraits radio publicitaire ou documentaire) et une écoute de dialogues en seconde partie. L'apprenant doit répondre à des questions et sélectionner les bonnes réponses.

● **Paper 2**

Cet examen présente trois sections. La première est une série de QCM et un texte très court à produire, souvent une carte postale ou une invitation. Pour la seconde partie, l'apprenant doit produire un texte de 80 à 100 mots, le sujet doit rester simple « présentez votre école », « parlez de votre meilleur(e) ami(e) ». Enfin, la troisième partie comprend deux textes longs accompagnés d'une série de questions (5 à 10) dont les réponses doivent être rédigées et les réponses négatives doivent être justifiées.

● **Paper 3**

La production orale ne constitue que 7% de l'examen en termes de temps, c'est donc l'examen le plus court (l'écoute représente 20%). Il est intéressant de constater que l'oral reste un examen en marge par le peu de place qui lui est accordé. Les annexes 13, 14 et 15 présentent les annales du Paper 3 pour les années 2011, 2012 et 2013. Ces annales ont été utilisées pour préparer l'examen blanc des étudiants et recueillir le corpus de cette analyse.

L'examen oral comporte trois parties :

1. Deux jeux de rôle	2. La présentation d'un sujet	3. La conversation générale
Les jeux de rôle sont hautement scénarisés et le professeur et l'apprenant ont un script précis.	L'apprenant choisit un sujet , en général il le prépare tout au long de l'année et son professeur peut l'orienter vers un choix.	L'apprenant et le professeur conversent sur des sujets de la vie quotidienne . C'est le formateur qui mène l'entretien.

Illustration 14 – L'examen oral du French IGCSE

● Paper 4 (facultatif)

Le papier 4 est en deux parties. L'apprenant doit produire deux textes de 130 à 140 mots chacun. Les sujets doivent présenter un certain degré d'argumentation et de développement chronologique. Le premier sujet est souvent un récit (racontez vos dernières vacances, que ferez-vous pour votre anniversaire cette année ?) et le second inclut la partie plus argumentative (« quel est pour vous le métier idéal ? Parlez à un(e) ami(e) français(e) du port de l'uniforme en Angleterre »).

Le French IGCSE à POWIIS

Etant donné que POWIIS est une école anglaise en Malaisie, l'examen se déroule dans les règles énoncées ci-dessus. L'année scolaire compte 39 semaines, le syllabus suit point par point les recommandations du CIE pour le IGCSE et pour le *A Level*. Une grande partie de l'équipe dirigeante et professorale de l'école est anglaise ou européenne. En Year 10 et 11, les apprenants suivent 3 heures de français par semaine, soit environ 117 heures par an¹³⁰, soit un peu moins de 234 heures pour deux années. Il est à noter que, lors de la deuxième année, le passage de l'examen fait que les apprenants terminent l'école en avance sur le calendrier scolaire et disposent de moins de temps pour l'enseignement, mais de plus de temps pour les révisions.

¹³⁰ Le nombre d'heures est fixé par le principal de l'école en fonction des objectifs fixés par la Direction.

3. Le manuel utilisé

Le choix s'est porté sur *Encore Tricolore 4*, un manuel de français langue étrangère britannique, publiée par Oxford University Press. Ce manuel est très communément utilisé en Angleterre ainsi que dans les écoles internationales pour préparer les apprenants au IGCSE. Les thèmes développés et les points de grammaire abordés correspondent aux prérequis de l'examen et les quatre livres de la série (*Encore Tricolore 1, 2, 3 et 4*) peuvent couvrir tout le cursus à partir du Year 7 (équivalent de la cinquième), date d'entrée en enseignement secondaire jusqu'au IGCSE. Ils ont ainsi l'avantage de présenter une cohérence pédagogique. Voici comment les auteurs de l'ouvrage présentent leur manuel :

« Stage four of the new edition is a self-contained and comprehensive two Year course which prepares students for GCSE¹³¹ and Standard Grade Examinations and reflects the requirements of the awarding bodies for England, Wales, Scotland and Northern Ireland. »¹³² (Honor ; Mascie-Taylor (2014b), p. 4)

Il peut être utilisé pendant les deux années qui préparent au IGCSE (Year 10 et Year 11) pour des apprenants débutants n'ayant jamais appris le français mais peut aussi être utilisé en prolongement de *Encore Tricolore 1, 2 et 3*, respectivement utilisés pour les Year 7, 8 et 9. Chaque manuel est construit pour correspondre à une année de collège ou lycée mais pouvant s'utiliser de façon autonome, sans que les autres manuels ne soient étudiés précédemment. *Encore Tricolore 4* s'utilise donc avec de grands débutants, comme c'est le cas dans l'étude. Ce manuel est en anglais pour la partie grammaire et glossaire et présente tout au long du livre quelques explications en anglais particulièrement pour tout ce qui est métalangage. A la fin du manuel se trouvent un précis de grammaire, des tableaux de conjugaison, un glossaire, les corrections des exercices et des exercices complémentaires.

¹³¹ *General Certificate of Secondary Education*, nom du certificat délivré en Angleterre, Ecosse, Pays de Galles, Irlande du Nord.

¹³² « Le volume 4 de la nouvelle édition est une méthode conçue pour deux années, autonome et complète, elle prépare les étudiants au GCSE et au Standard Grade Examinations et reprend les prérequis des centres d'examen d'Angleterre, du Pays de Galles, de l'Ecosse et du Nord de l'Angleterre. ». Notre traduction.

a) Approche générale

Encore Tricolore fonctionne par unités thématiques qui correspondent à des sujets proposés dans les examens du IGCSE. Ainsi, chaque unité aborde autour d'un thème des points culturels et grammaticaux. A la fin du manuel, sont présentées des activités qui récapitulent chaque chapitre, un précis de grammaire, un tableau de conjugaison avec les verbes irréguliers et des listes de vocabulaire classées par thème.

L'approche grammaticale est communicative et inductive, la méthode propose des exemples en amont de la règle et introduit les concepts parfois même avant la leçon dans les textes. Cette approche permet à l'apprenant de découvrir les nouvelles formes avant de la découvrir et de se familiariser avec les nouvelles règles en amont de la leçon. L'apprenant est amené à décrypter les nouveaux éléments grammaticaux et à rationaliser le système linguistique par lui-même. Le manuel introduit une nouvelle leçon à travers un article, un dialogue, des photos accompagnées d'exercices qui explorent les nouvelles formes et attirent l'attention de l'étudiant sur les nouveaux points à acquérir. En milieu de parcours, le manuel présente la leçon de grammaire. Enfin, des exercices de mise en application des règles de grammaire sont proposés, toujours autour du thème central de l'unité. L'intérêt du manuel est de couvrir thématiquement tous les sujets abordés au IGCSE et tous les éléments grammaticaux requis. *Encore Tricolore* est adapté au public adolescent et propose un cadre proche de leur vécu au quotidien.

La série *Encore Tricolore* ne fait pas l'unanimité et quelques critiques ont été émises. Tout d'abord, la dimension communicative est limitée en raison de scénarii trop cadrés ne donnant pas la possibilité à l'apprenant d'improviser par la suite. Ensuite, le vocabulaire thématique est trop exhaustif pour être pertinent et certains auteurs évoquent une sélection discutable (Tschichold, 2012, p.18). Concernant le vocabulaire, qui est jugé trop restrictif et à la fois trop spécialisé, l'approche thématique donne à l'apprenant de longues listes de vocabulaire dont les mots sont peu pertinents et peu usités dans la vie courante au détriment de lexèmes clefs :

“If the authors of *Tricolore* have decided to replace these words from the français fundamental list with words that have a higher frequency in

contemporary spoken language and even with some slang words, this is clearly an understandable decision. But cutting down on a substantial number of words which are common and frequent, but carry a higher learning burden is not doing learners a favour.” (Tschichold, 2012, p. 18).¹³³

Tschichold reproche à *Encore Tricolore* de ne pas utiliser suffisamment de vocabulaire tiré du français fondamental et de ne pas être cohérent dans la présentation du vocabulaire (environ 10% des mots du glossaire ne sont pas utilisés dans le livre). *Encore Tricolore* ne réutilise pas assez souvent le lexème en contexte afin de favoriser l'exposition à un *input*. Les listes de vocabulaire se révèlent, toujours selon Tschichold, très fouillées – dans un souci d'exhaustivité – mais parfois trop précises. En effet, certains lexèmes ne sont pas utiles au quotidien et détaillent en profondeur un champ lexical.

De plus, la présentation des dialogues et l'enseignement des questions fait débat (Debaisieux & co, 2007, p. 35). Les formes syntaxiques des questions en français sont souvent présentées de façon trop exhaustive et non dans leur pertinence par rapport à la réalité (notamment concernant les questions inversant verbe et sujet, jugées par Debaisieux & co. comme trop difficiles pour une première approche). En effet, *Encore Tricolore* présente une somme d'information conséquente qui ne permet pas toujours à l'apprenant d'identifier les formes à retenir et dans quelles situations les utiliser.

Peu d'études ont été conduites sur *Encore Tricolore* et plus particulièrement sur le passé composé. Nous allons essayer d'analyser l'approche réservée aux temps français dans le manuel et plus particulièrement aux temps du passé afin de voir si le besoin d'être exhaustif au détriment de l'aspect communicatif est également présent dans l'enseignement des temps. Nous souhaitons également identifier quelle approche est utilisée pour la présentation des temps du passé et si cette dernière influe sur les productions des apprenants¹³⁴.

¹³³ « Si les auteurs de *Encore Tricolore* ont décidé de remplacer les mots du français fondamental par du vocabulaire plus fréquemment utilisé dans le vocabulaire contemporain et même parfois par des expressions familières, cela reste une décision tout à fait concevable. Mais dénigrer un bon nombre de mots communs et fréquents parce qu'ils portent un fardeau pédagogique plus conséquent ne favorise pas les apprenants. »

¹³⁴ Nous reprendrons dans le Chapitre 6 et dans la conclusion des éléments de cette analyse afin de définir si l'approche convient à notre public malaisien.

b) *Encore Tricolore*, le manuel et la présentation des temps du passé

Nous présenterons dans cette partie le manuel *Encore Tricolore 4*, puis l'approche que ce manuel propose pour enseigner l'usage du passé composé et de l'imparfait. Mis à part le plus-que-parfait et du passé proche (la périphrase « venir de + infinitif »), aucun autre temps du passé n'est présenté dans le manuel.

Présentation du livre

Le livre est découpé en dix unités progressives qu'il est possible de sectionner en deux : cinq unités pour la première année, Year 10, et cinq unités pour la seconde, Year 11 (soit 117 heures par année, soit 20 heures environ par unité). Voici la présentation des temps dans *Encore Tricolore* selon la table des matières :

Numéro de l'unité	Titre et thème de l'unité	Points de grammaire concernant les temps
1	« Jeunes sans frontières » Se présenter	Le présent Le présent avec « depuis » et « ça fait... »
2	« En ville et à la campagne » Se situer dans l'espace / parler de son habitat	Le passé composé avec avoir et être
3	« Bon voyage » Transports et voyage	L'imparfait L'imparfait et le passé composé
4	« Un séjour en France » Voyager en France	Le futur Si + présent + futur
5	« Une semaine typique » Parler de votre école	Verbes pronominaux au présent Verbes pronominaux au passé composé
6	« Bon appétit » Nourriture et aller au restaurant	Venir de, aller + infinitif (passé immédiat et futur)

7	« Ça m'intéresse » Parler de vos loisirs	Le plus-que-parfait
8	« Nouveaux horizons » Les vacances, la météo	Le futur simple (révision) Le conditionnel Parler du passé, du présent, du futur
9	« A votre santé » La santé et saines habitudes	Le participe présent
10	« Projets d'avenir » Les examens, la carrière	Le futur Le conditionnel (révision)

Illustration 15 - Table des matières de *Encore Tricolore 4* avec les points de grammaire abordés par chapitre

La première impression est que le syllabus est très complet et très fourni. Cependant, les temps du passé sont présentés très rapidement, c'est-à-dire seulement au bout d'une vingtaine d'heures de cours pour le passé composé. Pour le corpus malaisien, *Encore Tricolore 4* est la première méthode d'enseignement pour ces apprenants qui sont débutants en Year 10 et qui n'ont pas étudié les *Encore Tricolore 1, 2* et *3*. Les thèmes couverts correspondent au prérequis du IGCSE.

Chaque chapitre correspond, presque systématiquement, à la découverte d'un temps. Au total, 7 temps sont présentés sur 10 unités (le présent, le passé composé, l'imparfait, le futur, le plus-que-parfait, le conditionnel, le participe présent). Si l'on ajoute à cela l'infinitif, 8 temps différents sont présentés. A l'oral, des traces d'utilisation du présent, du passé composé, de l'imparfait, du futur, du participe présent, du conditionnel et de l'infinitif sont retrouvés, à des taux extrêmement variables. Ainsi, tous les temps ne sont pas représentés dans le corpus.

c) L'expression du passé dans *Encore Tricolore*

Encore Tricolore présente très tôt le passé composé et l'imparfait. Dès l'unité 2 pour le passé composé et dès l'unité 3 pour l'imparfait, sur 10 unités au total, ce qui équivaut respectivement à 20 heures et 40 heures d'enseignement.

Le passé composé

Le passé composé est présenté de façon formelle à la fin de la seconde unité (20 heures d'enseignement) sur une double page : pages 32 et 33. Sur la page 32, un article sur Disneyland Paris inclut des occurrences au passé composé et le Dossier-Langue à la page 33 se présente sous forme d'encart qui présente la conjugaison du verbe « jouer » au passé composé et donne également les participes passés des trois groupes verbaux du français. Cet encart ne fait référence qu'aux verbes conjugués avec l'auxiliaire « avoir ».

Dans *Encore Tricolore 4*, le passé composé est présent dans les trente premières pages et se retrouve dans plusieurs textes et exercices. Il s'agit du premier encart qui présente la grammaire mais l'enseignant a déjà eu l'occasion de faire référence au passé composé. Pour des apprenants qui ont déjà travaillé avec *Encore Tricolore 1, 2 et 3*, il s'agit en effet d'un rappel puisque le passé a déjà été présenté plusieurs fois. Cependant, ce n'est pas le cas des apprenants du corpus qui n'ont jamais fait de français auparavant.

DOSSIER-LANGUE

The perfect tense (verbs with *avoir*)

Look at these examples:

- J'ai visité Disneyland Paris.*
- Nous visitons Disneyland Paris.*
- Elle a acheté une carte postale.*
- Elle va acheter des timbres.*

- Which describe what has happened?
- How can you tell which verbs are in the perfect tense?

Solution

- a and c: these verbs are in the perfect tense, which is the most commonly used of all the past tenses. It describes an action that is completed and no longer happening.
- The perfect tense is made up of two parts: an auxiliary verb (*avoir* or *être*) and a past participle. Most verbs form the perfect tense with *avoir*.

Here is the perfect tense of the verb *jouer* in full:

<i>j'ai joué</i>	<i>nous avons joué</i>
<i>tu as joué</i>	<i>vous avez joué</i>
<i>il/elle/on a joué</i>	<i>ils ont joué</i>

Regular verbs form the past participle as follows:

-er verbs	→ -é: <i>travailler</i>	→ <i>travaillé</i>
-re verbs	→ -u: <i>attendre</i>	→ <i>attendu</i>
-ir verbs	→ -i: <i>finir</i>	→ <i>fini</i>

But many commonly used verbs have irregular past participles. How many can you spot on this page? Can you remember any others? Look at **La grammaire** page 251, for a list of the most common ones. Pick any two (or more) and see if you can use them in one sentence, e.g.
Hier, j'ai lu un magazine et j'ai vu un bon film.

Illustration 16 - Présentation du passé composé avec l'auxiliaire avoir dans *Encore Tricolore*, p. 33

Ce premier Dossier-Langue dédié au passé composé (Image n°16) permet de présenter dans un premier temps le passé composé d'un point de vue aspectuel : « Look at these example [...] 1. Which describe what has happened ? »¹³⁵. Cette première question met en exergue « ce qui s'est déroulé » et présente le passé composé comme un *present perfect*, un présent parfait. Dans un second temps avec la seconde question « how can you tell which tense are in the perfect tense ? », il s'agit de discriminer d'un point de vue de morphologique le passé. La première approche au passé composé est donc à la fois en opposition avec le présent et le futur proche et reste ainsi d'ordre morphologique. Le futur proche est présenté dans les

¹³⁵ « Regarde les exemples suivants (...) 1. Lesquels décrivent ce qui s'est passé ? ». Notre traduction.

exemples en raison de l'utilisation de « aller » qui pourrait s'apparenter à un auxiliaire et en opposition à l'auxiliaire « avoir » du passé composé. L'approche de *Encore Tricolore 4* préconisée tout au long du livre pour présenter les notions grammaticales est la suivante : tout d'abord, une phase d'observation avec discrimination auditive ou visuelle puis la présentation de la règle. Cette phase de découverte permet de créer une présentation « naturelle » de l'élément, comme si ce dernier était présenté *in situ* dans un contexte de production et de contact direct avec la langue cible.

Dans le manuel, nous pouvons remarquer que le passé composé est lié au *perfect tense* en anglais¹³⁶. Ce lien avec le *present perfect* se fait par la terminologie employée dès le titre de l'encart, associant directement le passé composé au *perfect tense* anglais, mais aussi à travers les questions posées « what has happened » et non « what happened ». Les auteurs du manuel ont souhaité créer une passerelle entre les deux langues en rapprochant deux temps. Les apprenants sont ainsi amenés à associer machinalement les deux temps.

	Temps	Tension	Incidence
<i>Present perfect</i>	Passé / Présent	+ Extension	± Incidence
Passé composé	Passé / Présent	+ Extension	± Incidence

Illustration 17 – Comparaison du *present perfect* et du passé composé

Selon nous, les différences les plus marquantes entre le *present perfect* et les valeurs aspectuelles et temporelles du passé composé se situent dans cette matrice *supra* (Illustration n°17). Une des caractéristiques principales est le fait que les deux temps appartiennent au présent, mais présentent un ancrage dans le passé : « the present perfect, for instance, such as English I have eaten, partakes of both the present and the past » (Comrie, 1976, p. 52). Cependant, le *present perfect* présente un lien direct avec le présent, l'action qu'il décrit ayant une conséquence sur le présent ou appartenant encore au présent. Le passé composé peut exprimer une action qui se déroule dans le présent, mais peut également en être coupée (lorsqu'il a la valeur d'un passé simple, alors l'incidence est marquée comme positive). Lorsqu'ils sont équivalents, le passé composé et le *present perfect* présentent une incidence flexible ou neutre (inspiré par Barceló et Bres, 2006, p. 15). En ce

¹³⁶ Le terme passé composé est d'ailleurs presque absent du manuel et les auteurs évoquent le passé composé en le nommant directement en anglais « *present perfect* ».

qui concerne l'extension, le passé composé et le *perfect* marquent que le procès démarre à partir de la borne finale de l'action. Cependant, il existe certaines différences entre les deux temps et ces différences majeures qui ne peuvent justifier une traduction systématique du passé composé par le *present perfect* et inversement. C'est le cas lorsque le passé composé traduit un *simple past* et est équivalent à un passé simple.

DOSSIER-LANGUE

The perfect tense (verbs with être)

In the postcards and questions there are several verbs which form the perfect tense with être. Can you spot four examples?
 What is special about the past participles of verbs which take être?

Look at these examples:
Je suis allé à la Tour Eiffel.
Anne est allée au musée.
Nous sommes allés au concert.

When you form the perfect tense with être, the past participle agrees with the person doing the action (the subject):

- add -e if the subject is feminine
- add an extra -s, if the subject is plural (more than one).

For example:
je suis allé(e) nous sommes allé(e)s
tu es allé(e) vous êtes allé(e)s
il est allé ils sont allés
elle est allée elles sont allées
on est allé(e)s

Can you remember the main verbs which form the perfect tense with être? There are about thirteen verbs, mostly verbs of movement.
 This picture may help you.
 For a full list, see *La grammaire* page 251.

Illustration 18 - Le passé composé avec l'auxiliaire être dans *Encore Tricolore 4*, p. 35

Dans le Dossier-Langue présenté dans l'illustration n°18 qui suit de quelques pages le premier Dossier-Langue sur le passé composé, le passé composé est présenté à nouveau dans un encart qui schématise les verbes fonctionnant avec l'auxiliaire « être » seulement. Cette présentation des verbes utilisant l'auxiliaire « être » associe les verbes de mouvement à l'auxiliaire « être » : « there are about thirteen verbs, mostly verbs of movement ». Aucune

présentation particulière n'accompagne le schéma, il est simplement demandé à l'apprenant d'identifier dans de petites cartes postales le passé composé. Il s'agit donc d'un simple exercice de discrimination visuelle et d'identification des formes dans des documents semi-authentiques. La seule précision dans le titre du schéma est l'indication « Perfect Tense¹³⁷ » qui réfère indirectement au passé composé. La première distinction caractéristique du passé composé concerne l'extension, le passé composé est avant tout, dans le manuel un temps du parfait. Toutefois, de brèves cartes postales mettent en situation le passé composé avec l'imparfait – qui n'a pas encore été présenté. Par la suite, le manuel oppose fortement les deux temps afin de dégager des caractéristiques saillantes et en opposition. Le passé composé est donc présenté au travers de différentes cartes postales grâce aux exemples suivants :

(3.1) Hier, je suis allé à la cité des sciences avec Sophie. Nous sommes restés au musée tout l'après-midi. C'était très intéressant. A bientôt. Guillaume.

(3.2) Bonjour de la Tour Eiffel, où je suis monté au troisième étage. Quel panorama ! C'était superbe. J'ai acheté une petite Tour Eiffel comme souvenir.¹³⁸

Les exemples (3.1) et (3.2) introduisent une utilisation du passé composé en l'opposant à l'imparfait. Dans ces situations, l'imparfait est présenté comme le temps présentant l'arrière-plan de l'événement. Cependant, les verbes au passé composé dans ces exemples peuvent tout aussi bien se traduire par un *simple past* que par un *present perfect* et les événements sont clairement ancrés dans le passé. L'exemple « nous sommes restés au musée tout l'après-midi » ne peut d'ailleurs se traduire que par un *simple past* étant donné que dans cette situation, il s'agit d'un point de vue perfectif, potentiellement équivalent à un passé simple. Ainsi même si la présentation des Dossiers Langues présente une approche aspectuelle du passé composé, les exemples ancre le passé composé dans le passé.

Conclusion pour l'expression du passé composé

¹³⁷ L'appellation *perfect tense* telle qu'elle est utilisée par *Encore Tricolore 4* correspond à la traduction de passé composé et ne correspond pas au parfait anglais.

¹³⁸ Les exemples proviennent de *Encore Tricolore 4*, p. 35 et les mots ont été soulignés par nos soins.

La présentation de *Encore Tricolore 4*, selon l'analyse des différentes approches méthodologiques de Gündüz (2005, p.8), propose, d'une part, de simplifier la présentation du passé composé en l'ancrant directement dans une équivalence avec le *present perfect*, en l'associant à la valeur aspectuelle du parfait. Cependant les exemples donnés situent leurs événements clairement dans le passé. D'autre part, en liant l'expression du passé composé, ayant pour auxiliaire le verbe être, aux verbes dits de « mouvement », l'auteur généralise une règle et permet aux apprenants d'enrichir leur vocabulaire par une liste de nouveaux verbes. Toutefois, cette systématisation pourra par la suite créer une sur-généralisation de la règle et orienter l'apprenant vers l'emploi automatique du passé composé pour tout verbe de mouvement en association l'auxiliaire être.

L'imparfait

L'imparfait apparaît officiellement à la suite du passé composé dans *Encore Tricolore 4* à la page 51, au début de l'unité trois et donc suite à 25 heures de cours. Cependant, il est important de noter que ce temps est déjà apparu dans des textes précédents, souvent en opposition avec des verbes au passé composé.

La double page dans laquelle l'encart Dossier-Langue (*Encore Tricolore 4*, p. 51, *infra*, image n°3.3) est inséré présente, comme pour le passé composé, un document dédié à la présentation du nouveau temps. La découverte de l'imparfait se fait à travers un exercice d'association d'images et de textes où des phrases à l'imparfait doivent être reliées à une situation dans la thématique de l'Unité 3 (les transports). Les exemples comprennent une description morphologique du verbe et se basent sur la connaissance du vocabulaire, dans un premier temps pour associer les images avec les phrases. La première approche est donc visuelle et permet à l'apprenant de reconnaître la racine du verbe et de découvrir une nouvelle conjugaison.

Dans le Dossier-Langue qui présente les règles d'utilisation, l'imparfait est directement associé au passé : « a description in the past » alors que le passé composé a été présenté dans le Dossier-Langue comme un temps du parfait. La dimension aspectuelle est également présente puisque l'imparfait est présenté comme « the imperfect tense ».

DOSSIER-LANGUE

The imperfect tense (1)

The imperfect tense is used for description in the past or to set the scene for something:

Il neigeait beaucoup le jour de notre départ.
It was snowing a lot on the day we left.

Aux environs de Paris, il y avait un long embouteillage.
Near Paris, there was a long traffic jam.

Look for some more examples of the imperfect tense used in this way on this page.

C'était + adjective is used to express an opinion about something that happened in the past:

C'était long, le voyage? Was the journey long?
Oui, et c'était vraiment pénible. Yes, and it was really tiresome.

A recipe for forming the imperfect tense:

- 1 Take your verb, e.g. *faire*.
- 2 Form the *nous* part of the present tense
nous faisons
- 3 Chop off the *nous* part and the *-ons* ending
nous *fais* *ons*
- 4 Add the endings:
fais *ais* *ions*
ais *ais* *iez*
ait *aient*
- 5 The dish is now ready.

je faisais *nous faisons*
tu faisais *vous faisiez*
il/elle/on faisait *ils/elles faisaient*

Note: *être* is one of the few exceptions where the first part (the stem) is not formed in this way. The imperfect stem of *être* is *ét-*. Verbs which end in *-ger* like *manger*, and verbs which end in *-cer* like *commencer* also form the stem in a slightly different way. See *La grammaire* page 251.

Illustration 19 - présentation de l'imparfait dans *Encore Tricolore 4*, p. 51. -

Le Dossier-Langue de la page 51, Illustration n°19, qui introduit l'imparfait, en comparaison du Dossier-Langue présentent le passé composé, propose une approche différente. Il s'agit non seulement de présenter l'imparfait comme un temps du passé dont la dimension « imperfective » est caractéristique, mais également d'offrir une approche discursive et textuelle en le positionnant comme un temps qui décrit l'arrière-plan : « the imperfect tense is used for description in the past or to set the scene for something¹³⁹ » (*Encore Tricolore*, p. 51). Les expressions « description » et « set the scene » (présenter l'arrière-plan) font bien

¹³⁹ « L'imparfait est utilisé pour la description dans le passé ou pour planter le décor ». Notre traduction.

référence à la toile de fond caractéristique de l'imparfait mais aucune référence au passé composé n'est apportée à ce stade. Cette présentation s'attarde sur la construction de l'imparfait d'un point de vue morphologique et sur la particularité de la conjugaison du verbe être.

Cette approche permet de séparer les deux temps et d'éviter dans un premier lieu les interférences. La limite de cette approche est qu'elle n'apporte pas directement, ni complètement de réponses à la question des apprenants : pourquoi y a-t-il deux temps au passé en français et comment sont-ils utilisés de façon complémentaire d'un point de vue aspectuel ? Ce qui, pour des apprenants familiers de langues où l'expression du temps ne passe pas par le verbe, peut être frustrant et perturbant. De plus, si l'imparfait est clairement ancré dans les Dossiers-Langue dans le passé, le passé n'y est pas ancré de façon aussi directe, mais plutôt à travers les exemples.

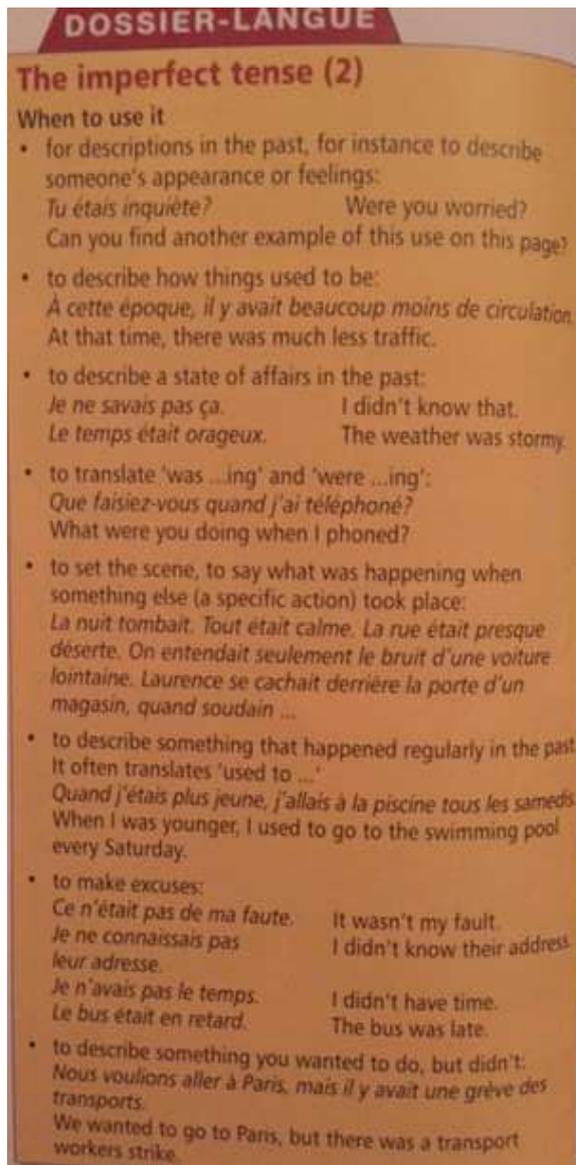


Illustration 20 - Présentation de l'imparfait dans *Encore Tricolore 4*, p. 56

Page 54 (Illustration n°20), les auteurs complètent les différentes fonctions de l'imparfait en introduisant d'autres valeurs possibles :

- Description d'un état qui dure
- Habitudes ou états dans le passé
- Traduction de la forme « continue » en -ing
- Description d'une scène
- Présenter des excuses
- Décrire une envie dans le passé qui n'a pu se réaliser

Ces précisions sont apportées avec pour seule référence au passé composé la notion d'action ponctuelle en introduction. Les interactions entre ces nouvelles valeurs fraîchement présentées et le passé composé ne sont pas évidentes.

Entre les pages 51 et 56, les références communes au passé composé et imparfait se poursuivent dans le cadre d'une approche discursive et textuelle. Au premier plan, nous retrouvons le passé composé comme temps décrivant l'action, l'événement et l'imparfait comme décrivant la situation et donnant les informations secondaires qui forment le cadre et l'environnement. En voici un exemple ci-dessous (exemples 1 et 2) :

(3.3) (*Encore Tricolore 4*, p. 52) :

C'était en hiver, quand nous sommes allés à Douvres en Ferry.

(3.4) (*Encore Tricolore 4*, p. 52) :

On est entré dans le tunnel, mais on n'avait pas du tout l'impression d'être sous la mer.

L'aspect lexical des verbes choisis fait écho à l'approche pédagogique employée : des activités pour le passé composé et des verbes d'état pour l'imparfait, renforçant la dichotomie situation / action.

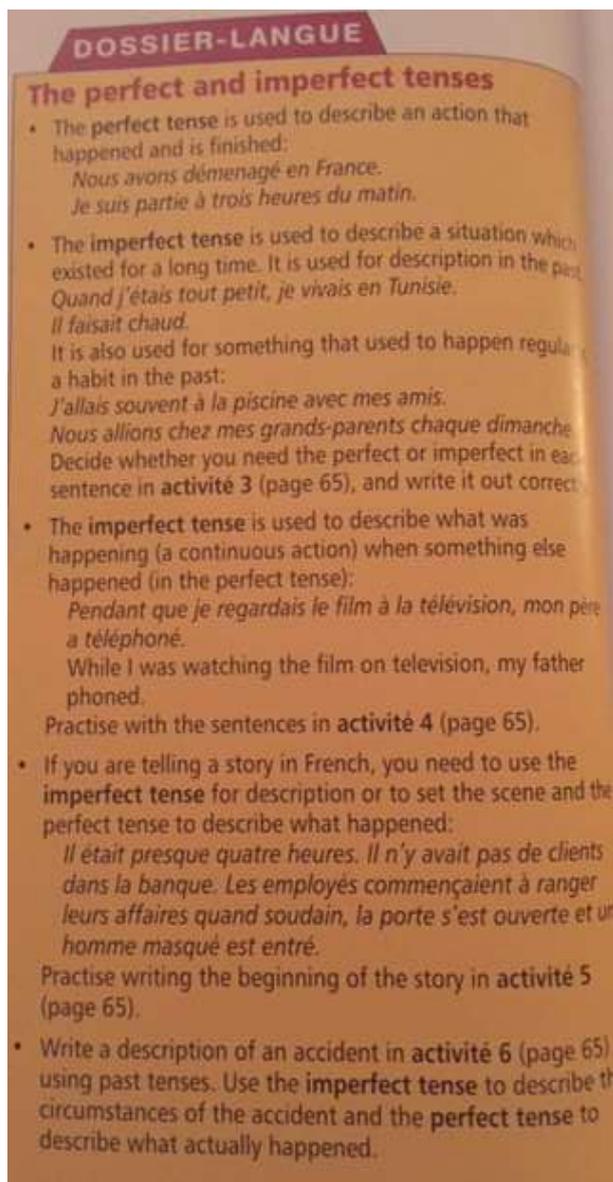


Illustration 21 - Comparaison du passé composé et de l'imparfait dans *Encore Tricolore 4*, p. 64

Encore Tricolore 4 propose à la page 64 à la fin de l'unité 3 (après 30 heures de formation) une comparaison entre le passé composé et l'imparfait et assoit clairement l'opposition avant / second plan entre les deux temps, comme le présente l'illustration n°21. Le passé composé décrit une action terminée, « an action that has happened and is finished » (une action qui s'est déroulée et qui est terminée – notre traduction) et l'imparfait une situation passée « a situation in the past » (une situation dans le passé). La notion d'aspect continu est ici renforcée et *Encore Tricolore 4* insiste sur le fait que l'imparfait décrit une action continue correspondant au passé progressif anglais (to be + verbe-ing). Cette partie présente également la structure « pendant que + imparfait, + passé composé ».

	Temps	Tension	Incidence
Imparfait (français)	Passé	+ Tension	- Incidence
<i>Past progressive</i> (anglais)	Passé	+ Tension	- Incidence
<i>Past tense</i> (anglais)	Passé	+ Tension	+ Incidence

Illustration 22 - Comparaison de l'imparfait avec le passé progressif et le *past tense*

Le tableau ci-dessus (Illustration n°22) comparant les temps du passé en anglais et en français met en évidence le fait que le *past tense* ne peut répondre seul à toutes les valeurs de l'imparfait. En effet, le *past tense* est un temps qui présente l'événement dans sa globalité. La dimension progressive de l'imparfait devra ainsi être, dans certains cas, reflétée dans le *past progressive*, ce qui crée une première ambivalence pour les apprenants et une difficulté dans le choix du temps.

d) Synthèse

Selon la classification de Gündüz (2005, p. 8), *Encore Tricolore 4* se base sur une approche à la fois aspectuelle, mais aussi textuelle et discursive pour présenter le passé composé et l'imparfait. Ces approches présentent certains inconvénients, notamment quand la notion de passé n'est pas clairement explicitée pour le passé composé et que l'association avec le *present perfect* entre en conflit avec les exemples. Toutefois, *Encore Tricolore 4* présente également une autre forme d'opposition entre le passé composé et l'imparfait à la page 64, celle de l'accompli et de l'inaccompli (ou de l'action continue) qui contrebalance l'effet d'avant et d'arrière-plan. Pour le public de l'étude qui est également anglophone, la notion d'accompli ou d'inaccompli peut également être complexe car un *simple past* peut être traduit par un passé composé ou bien un imparfait selon le contexte :

(3.5) I arrived at the restaurant

Français : Je suis arrivée au restaurant.

Français : J'arrivais au restaurant.

(3.6) Anglais : As I arrived, he called me
Français : Alors que j'arrivais, il m'a appelé / il m'appelait.

(3.7) Anglais : When I arrived, he called me
Français : Quand je suis arrivé, il m'a appelé.

(3.8) Anglais : When I worked with him, as soon I was arriving, he was calling me.
Français : Quand je travaillais pour lui, dès que j'arrivais, il m'appelait.

Dans l'exemple (3.5), nous observons que l'imparfait ou le passé composé vont, tous deux, pouvoir traduire un *simple past* en fonction du contexte.

Dans l'exemple (3.6), la notion d'arrière-plan ou de décor est exprimée à travers l'imparfait. Cependant, il s'agit d'un verbe dit d'action, ce qui peut être perturbant pour un public anglophone qui pourra associer ce verbe au passé composé (temps de l'action).

L'exemple (3.7), avec « *when* » ancre la situation dans une extension, l'action suivant « il m'a appelé », ne commence qu'à l'instant précis où la précédente se termine et induit une suite chronologique. L'interdépendance entre les éléments du discours dans les exemples (3.6) et (3.7) est régit par les locutions « alors que » qui appelle un procès et par « *when* » qui appelle un événement accompli.

L'exemple (3.8), présente une situation d'habitude dans le passé qui est exprimée avec un passé progressif en anglais et un imparfait en français pour les deux verbes. Les mêmes temps en français ont ainsi plusieurs équivalences.

Encore Tricolore 4 ne fait pas référence à ces interactions, que mentionnent Barceló et Bres (2006, p. 19), où les éléments du discours requièrent un temps plutôt qu'un autre en fonction de leurs interactions entre eux. Les exemples (3.6), (3.7), et (3.8) montrent la pluralité des équivalences possibles en anglais et l'ambivalence que porte avec eux le passé composé et l'imparfait, en référence à l'anglais.

Selon l'approche proposée par *Encore Tricolore 4*, nous pouvons nous attendre à trouver un certain nombre de verbes d'action au passé composé – dont une part conséquente de verbes de mouvement utilisés avec l'auxiliaire être – et des verbes fournissant une description des circonstances à l'imparfait. Cette attente est renforcée par la thèse selon laquelle les

apprenants anglophones ont tendance à privilégier l'aspect lexical dans le choix du temps : « c'est l'Aktionsart¹⁴⁰ du verbe qui, dans un premier temps, détermine les choix du temps passé, les verbes dynamiques étant majoritairement utilisés au passé composé, tandis que les verbes non-dynamiques, de façon plus tardive, sont utilisés à l'imparfait » (Gündüz, 2005, p. 8).

4. Enseignement aux adolescents

Avant de présenter plus en détail notre corpus, il apparaît important de préciser plus en détail ce qu'est la classe de langue, puisqu'il s'agit d'une situation d'enseignement guidé en milieu exolingue. De plus, étant donné que nous nous attachons à décrire des interactions orales, il apparaît important de rappeler la spécificité des échanges au sein de la classe de langue et de présenter les particularités de l'enseignement aux adolescents et jeunes adultes, c'est la raison pour laquelle nous évoquerons les problématiques d'âge d'acquisition.

a) La classe de langue

La classe de langue est un milieu fermé où l'apprentissage est défini comme guidé par un formateur. Au sein de cet espace, les rôles des participants sont préalablement définis avec, pour chacun des objectifs spécifiques (d'apprentissage ou d'enseignement), des règles particulières qui régissent la communication. C'est ce que nous verrons dans cette sous-partie.

Des rôles prédéfinis

La classe de langue est un milieu institutionnel où les interactions sont régies par des lois bien spécifiques et où les acteurs ont des rôles bien précis. Il s'agit de s'arrêter quelques instants sur la pratique de la langue en classe de langue dans une école internationale afin de mieux cadrer le schéma d'apprentissage. De plus, il faut souligner que les apprenants de l'étude n'ont de lien avec le français qu'au sein de la classe de langue, sauf pour Sabrina C. qui a appris le français à l'Alliance Française pendant quelques mois et pour Nicole dont la

¹⁴⁰ Egaleme nt nommé l'aspect lexical dans cette étude.

langue seconde est le français puisque son père est suisse.

Cicurel (2005, p. 3) rappelle les statuts des participants au sein de la classe :

- l'apprenant utilisant l'interlangue de façon libre et expérimentale
- l'apprenant en situation d'apprentissage et ainsi autorisé à l'expérimentation linguistique
- l'enseignant comme médiateur des interactions et des tours de parole
- le contrat de fiction pour les échanges ayant lieu au cours de simulations et de jeux de rôle
- la dimension métalinguistique
- l'échange tourné vers l'amélioration de la compétence et autour du soi.

Si ces considérations paraissent basiques ou triviales, il apparaît important de noter que c'est le cadre d'apprentissage de nos apprenants. Seule différence, l'échange qui a lieu lors des enregistrements est l'aboutissement de la classe de langue, c'est-à-dire l'examen oral qui sanctionne la formation en français à l'école au IGCSE. Les seules remarques à faire concernant notre corpus sont :

- Le rôle de l'interlangue est limité aux exercices de pratique. En classe, l'anglais reste la langue d'enseignement et les échanges métalinguistiques passent en grande majorité par le biais de l'anglais.
- Les simulations et jeux de rôle sont principalement liés à l'examen final et les thématiques doivent suivre le déroulé du IGCSE.

Les apprenants se situent dans une situation d'apprentissage – pour la classe de langue – et de performance – pour l'examen – où l'on attend d'eux qu'ils produisent, de façon conforme à la langue et à l'examen.

Spécificité des interactions en classe de langue

Une autre caractéristique de la classe de langue concerne la polyphonie énonciative (Cicurel, 1996, p. 77). Les apprenants et le formateur assument les uns après les autres plusieurs rôles (celui d'enseignante et d'apprenant à la base) qui se superposent à d'autres. L'apprenant prétend être un client dans un jeu de rôle à la boulangerie par exemple, dans le cas de la recherche du sens d'un mot, quand l'enseignant feint de ne pas connaître les réponses par

exemple. Lors de jeux de rôle ou de création d'univers fictif, l'apprenant doit produire les énoncés adéquats mais conserve son statut d'apprenant et peut interrompre la conversation et demander le sens d'un mot. Ces échanges polyphoniques sont souvent marqués par un changement de langue, notamment avec la langue médium d'enseignement (Trévisiol, 2006, p. 6). Ainsi le *code-switching* en classe de langue peut également être signe de polyphonie énonciative, en passant à la langue médium d'enseignement, l'apprenant sort du jeu de rôle et réintègre son statut d'étudiant.

Au sein de la classe de langue, des stratégies de communication sont, comme dans une conversation en milieu « libre » utilisées. Toutefois, certaines stratégies apparaissent de façon plus présente afin de faciliter, de fluidifier les échanges qui sont souvent déséquilibrés : l'apprenant ayant une connaissance moins détaillée de la langue cible que le professeur. Ces stratégies pallient le manque de maîtrise de la langue.

Ces stratégies sont multiples. Bange (1992, p. 5)¹⁴¹ les définit comme étant des stratégies d'évitement qui permettent à l'apprenant d'éviter et de compenser le manque de vocabulaire, de connaissance en morphologie et syntaxe afin de maintenir ouvert le canal de la communication. Bange définit ces stratégies de la façon suivante :

« Les stratégies négatives d'évitement mises à part, ces stratégies de résolution des problèmes de communication se manifestent le plus souvent sous forme d'activités verbales et / ou paraverbales qui interrompent momentanément la poursuite du but de la communication pour écarter un obstacle, réparer une panne qui s'opposait à la poursuite de ce but. » (Bange, 1992, p. 5).

Bange distingue plusieurs types de stratégies¹⁴² :

¹⁴¹ Bange s'inspire de Faerch et Kasper (Faerch, Claus et Kasper, Gabriele, 1983. *Strategies in interlanguage communication*. New York, Longman) et applique les stratégies de la communication à la classe de langue.

¹⁴² Ces stratégies communicatives sont très liées à la notion de « face ». La notion de face (cité dans Bange, 1992 : GOFFMAN, Erving, 1974. *Interaction Ritual: Essays on Face to Face Behavior*, New York, Doubleday Anchor, 1967 ; traduction française par A. Kihm, *Les Rites d'interaction*, Paris, Éditions de Minuit). La face représente l'image sociale de l'individu communiquant et l'individu protège sa face sociale lors de ses interactions avec autrui afin de préserver son intégrité et ses aspirations à une reconnaissance sociale. Dans la classe de langue où les interactions sont souvent déséquilibrées, la face de l'apprenant est perpétuellement menacée.

- **Stratégies de réduction** où l'apprenant réduit le discours, simplifie ou bien arrête volontairement la conversation.
- **Stratégies d'évitement** où l'apprenant paraphrase son sujet, évite certaines tournures ou thématiques afin de ne pas se mettre en danger.
- **Stratégies de substitution** où l'apprenant remplace certains mots ou expressions par d'autres, mieux maîtrisés.
- **Stratégies de réalisation** où l'apprenant reformule et persiste dans l'explicitation de ce qu'il souhaite exprimer afin d'arriver au but de son intervention.

Les stratégies sont multiples et peuvent parfois se chevaucher pour permettre plusieurs lectures et interprétations. Dans le corpus, ces stratégies jouent un rôle important, étant donné que l'examen se déroule à l'oral.

b) Période critique

La « période critique » est la période qui définit communément le moment où l'être humain est le plus capable d'acquérir un savoir de façon naturelle et celle-ci se situe à différents âges selon les chercheurs (Singleton, 2008, p. 2).

La pluralité des approches et des théories, nous fait penser que si la période critique existe, elle est influencée par d'autres facteurs : la motivation, l'exposition à la langue, le besoin de s'exprimer dans cette langue, etc. En effet, pour Singleton « Plus on examine « l'Hypothèse de la Période Critique » à la lumière des études de ces dernières années et des réinterprétations d'études antérieures, plus elle a l'air de s'effriter. » (Singleton, 2008, 2008, p.6). Les adolescents qui apprennent une langue étrangère à l'école n'ont ni le temps, ni le besoin de la parler particulièrement. L'exposition est minime, les étudiants de notre étude même si leurs âges les plaçaient dans une période critique, le temps d'exposition et les impératifs de maîtriser la langue seraient trop minimes pour motiver un apprentissage actif tendant vers un niveau d'acquisition courant. Les facteurs qui font que certains réussissent ou non peuvent dépendre de la motivation. Mais cette dernière notion reste très vaste. Est-ce la motivation de s'exprimer, d'avoir de bonnes notes, de faire plaisir aux parents ? Certes les adolescents ont une plus grande facilité – en apparence – pour apprendre les langues

étrangères, mais cela réside également dans le fait qu'ils ont à l'école la possibilité de les apprendre.

c) L'enseignement en milieu guidé au lycée

Si la période existe bien, en dépit des différentes considérations d'âge, pour nous l'adolescence fait figure à part. Comme le décrit de façon très pertinente, Jean-Pierre Cuq : « la prime adolescence, à laquelle l'institution décidait jusqu'il y a peu de faire débiter de tels apprentissages, est sans doute une période moins favorable parce que l'enfant subit de profondes transformations physiques et qu'il doit s'adapter à une organisation scolaire très différente et beaucoup moins sécurisante : une confrontation supplémentaire à l'inconnu lui est d'autant plus difficile, surtout du point de vue émotionnel. » (Cuq, 2002, p. 316). Le lycée, qui est le milieu scolaire habituel de l'adolescence, représente un cadre très différent des institutions précédentes, tant en termes d'organisation, de logistique, mais aussi de choix des matières à étudier. Les apprenants se retrouvent dans un milieu plus compétitif, où l'organisation est plus autonome et ils choisissent des matières orientées vers leur avenir professionnel.

Ainsi la passion et l'envie d'apprendre une langue n'est pas toujours ce qui dicte aux apprenants le choix du français, du mandarin ou du malais à l'école. Les apprenants sont plus autonomes dans leur apprentissage et développent un esprit plus critique quant aux matières enseignées, en fonction de leur intérêt dans leur carrière par exemple. La notion de besoin ou non d'apprendre une langue est donc également un facteur important (comme nous le verrons plus tard dans l'analyse des questionnaires).

5. Ecoles internationales

Les écoles internationales ont un statut à part. Elles représentent une population de plus de 3 millions d'apprenants de par le monde et proposent pour 42% d'entre elles un curriculum britannique et 25% un curriculum américain (chiffres du rapport ISC cités par Glass, 2014). L'anglais semble dominer le marché mais la forte implantation asiatique de ces écoles et leur croissance dans la région contrebalance la tendance et peut à l'avenir tendre à développer

une forte population biculturelle et bilingue (une langue locale en plus de l'anglais), ancrée dans la région asiatique.

Chaque école possède sa propre politique interne et choisit les matières à enseigner.

« Language Policy: Every school will have its own language profile so it is important that this is reflected in a policy that recognises the language needs of different groups of learners and teachers. It will consider the solution to questions including: How will English as a second language be supported? How will learners be encouraged to develop their first or best language? What responsibilities do teachers have to support language learning? », (Implementing the curriculum for Cambridge, a guide for school leaders, 2016, p. 41)¹⁴³

Comme le décrit, le manuel de mise en place du IGCSE, à l'attention des principaux et des directeurs d'école, même la politique linguistique de l'établissement est laissée à discrétion des dirigeants. Le manuel pose la question des langues secondes et place au cœur des préoccupations de l'école, l'épanouissement linguistique des apprenants dans leurs parcours linguistiques et en mettant en avant l'importance de définir une place pour leurs langues premières. L'anglais doit rester la langue d'enseignement et l'anglais une matière principale (*core subject*) de l'école. Les écoles proposant le IGCSE sont également autorisées à proposer le curriculum local en parallèle du IGCSE.

a) Les écoles internationales dans le monde et en Asie

Les écoles internationales ont vu leur population évoluer au cours des dernières décennies. Afin de comprendre les enjeux et le public étudié, nous souhaitons nous attarder un instant sur le cas particulier des écoles internationales et plus particulièrement dans le contexte asiatique.

¹⁴³ « Politique linguistique : chaque école pourra avoir ses propres caractéristiques linguistiques, aussi il est important que cela soit reflété dans une politique qui reconnaisse les besoins linguistiques des différents groupes d'apprenants et de professeurs. La politique devra envisager des problématiques suivantes : comment sera considéré l'enseignement de l'anglais langue seconde ? Comment les apprenants seront-ils amenés à maîtriser leur première ou plus forte langue ? Quelle est la responsabilité des formateurs dans l'enseignement des langues ? ». Notre traduction.

Selon le rapport ISC (*International School Consultancy*) cité par Glass (2014), il existe 7 017 écoles internationales dans le monde dont 55% sont situées en Asie.

La population des écoles internationales se localise et de plus en plus d'enfants locaux de classes aisées s'inscrivent (Glass, 2014). Ainsi, ces écoles ne sont plus l'apanage des enfants d'expatriés. En effet, la crise économique de 1997 a fortement touché les pays asiatiques de la région du Sud-est. Ainsi depuis 1997, de moins en moins de Malaisiens, même aisés, sont en mesure d'envoyer leurs enfants étudier à l'étranger, notamment en raison de la dévaluation du ringgit (Unesco, 2013, p. 2). Face à cette situation où la majorité des apprenants ne parle pas anglais ou bien le maîtrisent simplement comme langue seconde (Cader, 2007, p. xiii), de véritables solutions d'enseignement de l'anglais langue étrangère sont envisagées et l'enseignement d'autres langues (français, allemand, espagnol, japonais) concurrencent désormais fortement l'anglais. Les langues étrangères de l'école sont ainsi parfois en concurrence avec le médium d'enseignement, déjà considéré par certains comme une langue étrangère.

Le statut particulier de l'anglais – langue de communication, langue d'enseignement, langue seconde en cours d'apprentissage – dans les écoles internationales rend la position des L3 incertaine et relègue parfois leur enseignement à une seconde place, l'apprentissage de l'anglais devant rester prioritaire pour que les étudiants puissent accomplir leurs études.

L'écart entre la maîtrise exigée dans les écoles internationales de l'anglais et la maîtrise réelle de l'anglais de la part des apprenants créent des tensions : manque de professeurs formés à l'enseignement de l'anglais langue seconde et manque de programmes adaptés (Cader, 2007, p. 17). Les apprenants sont également lésés car souvent l'école ne les laisse pas suivre d'enseignement dans une langue tierce si l'anglais n'est pas maîtrisé¹⁴⁴.

b) Les écoles internationales en Malaisie

Toujours selon Glass (2014), 40% de la population des écoles internationales en Malaisie sont issus de la population locale, 9% sont Britanniques, 6% sont Coréens et 4% Américains, ce qui reflète sensiblement la population de l'étude. La localisation des apprenants en écoles internationales est donc bien de mise en Malaisie et Glass souligne que désormais les classes

¹⁴⁴ C'est le cas de POWIIS, voir Chapitre 1.

aisées des pays émergents, souhaitent faire profiter à leurs enfants d'un enseignement en anglais. En 2012, le gouvernement malaisien a supprimé la limite des 40% d'étudiants locaux inscrits dans les écoles internationales et désormais il n'existe plus de plafond. Les écoles sont libres de recruter 100% d'étudiants malaisiens si elles le souhaitent ce qui a favorisé la forte croissance des écoles et de la population locale dans ces écoles. En revanche, les apprenants de nationalité malaisienne sont obligatoirement tenus d'apprendre le malais à l'école. Ainsi, face aux apprenants étrangers qui peuvent choisir deux langues étrangères, les apprenants malaisiens ne peuvent en choisir qu'une (puisque'ils apprennent déjà le malais) ou bien s'astreindre à essayer d'avoir trois langues, en sachant que la surcharge de travail sera considérable et que cela n'est accordé qu'aux très bons élèves. Deux élèves de notre corpus sont dans ce cas, il s'agit de Jia Ying et de Chantelle qui apprennent le malais, le mandarin et le français. Ces dernières ont dû avoir l'accord du principal pour pouvoir suivre les cours et cela ne leur a été accordé qu'en fonction de leurs bons résultats.

Les débouchés après les écoles internationales sont multiples et une partie des étudiants étudient à l'étranger. Même si le nombre d'étudiants malaisiens faisant des études supérieures à l'étranger a baissé, ce chiffre reste malgré tout dans le top 10 des apprenants voyageant le plus pour accomplir leurs études : c'est le 7^e pays au monde à envoyer le plus d'étudiants hors du pays (47 395 en 2008), (Unesco, 2013, p. 19).

La spécificité des écoles internationales en Malaisie est également le besoin de respecter l'enseignement du malais, pour tous les apprenants malaisiens, et de l'éducation religieuse, pour tous les apprenants de confession musulmane. Cette situation entraîne pour les apprenants un frein quant à l'apprentissage d'une langue tierce, car souvent les apprenants d'origine chinoise choisissent le mandarin et ne laissent pas la place à l'apprentissage d'une langue qui ne fait pas partie du paysage linguistique de la Malaisie.

Conclusion

Les écoles internationales sont des centres d'enseignement primaire et secondaire de plus en plus importants et en forte croissance en Asie et également de plus en plus performants. Ces centres d'enseignement se retrouvent face à de nouveaux challenges, notamment dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères et de l'anglais. Le besoin d'établir des politiques d'enseignement adaptées à des situations de plurilinguisme crée de nombreuses

orientations d'investigation pour les chercheurs et professeurs de langues autour de ces thématiques linguistiques.

Ces écoles ont une population plurilingue, multiculturelle, de plus en plus locale qui exige un enseignement d'excellence et international qui intègre également les problématiques des langues vernaculaires, souvent mises au premier plan par les pays postcoloniaux, tels que la Malaisie. L'enseignement des langues devient ainsi primordial dans l'élaboration des curricula. Toutefois, la place de l'anglais, en tant que langue d'enseignement et en tant que langue seconde, fait de l'ombrage aux autres langues, dont le français, en les supplantant en tant que « langue étrangère ». Les langues secondes doivent également jouer des coudes avec les autres langues vernaculaires qui sont réhabilitées depuis quelques années par les pays qui vivent une période postcoloniale et par les pays qui, même s'ils ne possèdent pas un passé colonial, souhaitent préserver la langue nationale.

La problématique du FLE dans les écoles internationales est liée à l'examen à passer – dans notre cas le IGCSE – et les manuels proposés sont souvent anglais et suivent le curriculum de Cambridge afin de préparer les apprenants à l'examen. Le manuel utilisé, *Encore Tricolore 4*, pour les Year 10 et 11 propose un enseignement bilingue avec des éléments en anglais, tout particulièrement pour présenter la grammaire et les temps. Le manuel est ainsi destiné à une pratique de la langue qui réponde aux exigences de l'examen et à un public anglophone.

6. Synthèse

Le GCSE est un examen anglais qui est proposé en Angleterre. Le IGCSE est proposé à l'international dans les écoles internationales. La présence de cet examen sur le territoire malaisien s'adresse à une population aisée ayant accès à l'éducation dans des écoles de renom. Toutefois, la place du français, en comparaison des différentes langues en présence – malais, mandarin, tamil, anglais – reste à être définie, car l'attrait, le besoin et débouchés pour cette langue sont faibles. Le français est peu présent dans la région et les tensions qui régissent l'apprentissage du malais, désormais rendu obligatoire par le gouvernement malaisien et la politique linguistique de l'école qui renforce la position de l'anglais en tant que médium d'enseignement, mais aussi langue officielle unique de l'établissement, laisse peu de place aux autres langues.

L'enseignement du français est très inspiré de l'enseignement de l'anglais en Angleterre. Les

manuels anglais sont souvent utilisés dans les écoles internationales en dehors de la Grande-Bretagne et s'adressent à des anglophones. Ces manuels laissent au professeur le soin d'incorporer les spécificités linguistiques des apprenants dans le cours. La difficulté du public est la dimension plurilingue. D'une part, la présentation des temps prônée par *Encore Tricolore 4*, prend en compte la dimension de l'aspect, notion particulièrement pertinente pour un public sinophone et un public malayophone et présente également le passé composé comme le temps de l'avant plan et l'imparfait, comme le temps de l'arrière-plan – insistant ainsi sur l'opposition ACTION / DESCRIPTION. D'autre part, la référence faite à l'accompli et à l'inaccompli reste très discrète, et plus particulièrement quant à la finitude de l'événement avec le passé composé et à son ancrage dans le passé. Le manuel présente le passé composé dans la neutralité temporelle à laquelle Barceló et Bres (2006) font référence. Une autre particularité du manuel réside dans son bilinguisme. Non seulement le manuel est bilingue mais donne des équivalences directes de temps dans la langue cible, faisant que les apprenants associent directement un temps français avec un temps anglais, alors que la réalité de la traduction peut s'avérer plus complexe et plus polyphonique en fonction des expressions employées et de la concordance des temps par exemple.

Chapitre 4 – Les langues de l'étude : temps, aspect et passé en malais, mandarin, français, anglais et anglais malaisien

1. Introduction

Cette étude se concentre sur l'expression du passé dans l'interlangue des apprenants malaisiens s'exprimant en français, et tout particulièrement à travers l'utilisation du passé composé car ce temps¹⁴⁵ présente le plus d'occurrences dans la base de données. Il apparaît donc important de présenter dans ce chapitre les différentes façons dont le passé est exprimé dans les différentes langues de l'étude, c'est-à-dire en français, en malais, en mandarin, anglais et anglais malaisien (décrit plus précisément dans son contexte socio-géographique dans le Chapitre 1).

Tout d'abord, l'expression du Temps est un élément qui a été étudié avec minutie dans plusieurs langues (Comrie, 1976 ; Guillaume, 1945-1946 ; Ducrot et Todorov, 1972 ; Hopper, 1982 ; Barceló et Bres, 2006) sans pour autant amener un consensus unanime de la part de tous les chercheurs sur les notions de temps et d'aspect et d'acquisition de ces deux données (Perdue, 1996 ; Andersen, 1991). L'autre difficulté est que l'expression du temps et de l'aspect présentent des marquages très différents d'une langue à l'autre. Ainsi, en fonction de ces difficultés ou facilitations des langues connues, certains chercheurs reconnaissent la prévalence de l'influence des langues connues sur la construction de l'interlangue (Hammarberg, 2001 ; Cenoz, 2000 ; Odlin, 1989, cf Chapitre 2)¹⁴⁶.

Les cinq langues de l'étude présentent, par la diversité de leurs racines, des modalités d'expression des temps, modes et aspects très différents (Dahl, 1985, 40-42) :

Langues Indo- européennes	Langues	Langues
---------------------------	---------	---------

¹⁴⁵ Nous utiliserons la terminologie « temps » afin de définir le temps grammatical et « Temps » (avec un T majuscule) afin de parler du Temps extra-linguistique (ou chronologique).

¹⁴⁶ Pour certains chercheurs (Hammarberg, 2001 ; Cenoz, 2000 ; Odlin, 1989), la langue maternelle de l'apprenant et les langues connues influencent directement l'interlangue de la nouvelle langue apprise. Pour d'autres chercheurs, les chemins acquisitionnels prévalent sur la construction de l'interlangue et certaines étapes, qu'elles soient morphologiques, conceptuelles ou syntaxiques sont inévitables (Klein, 1994 ; Krashen, 1981 ; Perdue, 1996). Pour nous, nous adopterons une position intermédiaire qui reconnaît certains chemins acquisitionnels mais qui ne nie pas l'influence des langues connues.

		Austronésiennes	Sino-tibétaines
Germaniques	Romanes	Ouest indonésienne	
Anglais	Français	Malais	Mandarin

Illustration 23 - Origines des langues de l'étude

L'illustration n°23 ci-dessus, non-exhaustive, a pour but de présenter de manière introductive les différentes langues que nous présenterons plus en détail par la suite et de montrer la diversité linguistique de l'école.

	Anglais	Français	Malais	Mandarin	Anglais malaisien
Marquage de l'aspect	Marquage grammatical	Marquage grammatical	Pas de marquage ¹⁴⁷ – affixes grammaticaux ajoutés au verbe	Marquage grammatical	Pas de marquage – marquage grammatical et lexical ¹⁴⁸
Passé	Affixes grammaticaux ajoutés au verbe	Exprimé à travers le temps du verbe	Pas de temps du passé Adverbes et indications temporelles	Pas de temps du passé Adverbes et indications temporelles	Plusieurs temps du passé, mais alternative lexicale de marquage possible
Perfectif	Marquage ∅	Inclus dans la conjugaison des temps	A partir d'affixes	A partir d'affixes (exemple : “-le” 了)	A partir d'auxiliaires mais aussi d'adverbes
Parfait	A partir de l'auxiliaire avoir	À partir de l'auxiliaire avoir ou être	À partir d'adverbes, tels que “Sedah” ou “Telah” (équivalents de « déjà »)	A partir d'affixes (exemple : “guo” 过)	A partir d'auxiliaires mais aussi d'adverbes (<i>already, ever</i>)

¹⁴⁷ Ceci peut être discutable, comme nous le verrons par la suite, notamment voir Rafferty, 1982 in Hopper, 1982 (p. 67) qui présente un système d'affixes grammaticaux pouvant accompagner le verbe et qui apporte une dimension aspectuelle.

¹⁴⁸ Comme évoqué dans le chapitre 1, cela dépend du sociolecte utilisé, plus l'anglais malaisien utilisé se rapproche de la base – l'anglais d'Angleterre – plus le marquage grammatical se fera. Dans le cas où le marquage est absent plus l'influence des autres langues – malais et mandarin par exemple – se fait sentir.

Continu	A partir du marquage - <i>ing</i>	A partir de périphrases verbales ¹⁴⁹ , (exemple : « être en train de »)	A partir d'affixes	A partir de particules (exemple : "Zai" 在)	Affixes et auxiliaires
Position des marqueurs du temps / aspect	Conjugaison (à la fin du verbe) et auxiliaires	Conjugaison (à la fin du verbe) et auxiliaires	Affixes	Affixes	Conjugaison et auxiliaires Adverbes placés avant ou après le verbe
Supplétion	Temps et aspect	Temps	Aucun	Aucun	Aucun

Illustration 24 - Caractéristiques de l'expression des TMA dans les langues de l'étude adapté de Dahl (1985) cité dans WALS Online¹⁵⁰

Dans l'illustration n°24, le principe de la supplétion qui réside dans l'utilisation de plusieurs racines pour la conjugaison d'un verbe – par exemple, en français, pour les verbes « être » et « aller » plusieurs racines sont utilisées pour conjuguer différents temps¹⁵¹ – augmente la difficulté de reconnaître une entité verbale, car la racine pourra varier. Le français et l'anglais sont les seules langues de l'étude qui présentent cette spécificité.

L'illustration n°24 permet d'identifier une différence majeure entre d'un côté les langues indo-européennes et de l'autre le malais et le mandarin. L'anglais et le français expriment le passé et l'aspect à travers la conjugaison du verbe, tandis que le mandarin et le malais utilisent des adverbes, particules affixales et compléments du verbe afin de marquer l'aspect. Le temps est donc pour ces deux langues exprimé par un autre biais : référence contextuelle au temps ou bien interprétation par défaut de l'aspect, comme nous l'expliquerons par la suite¹⁵².

Dans ce chapitre, nous présenterons tout d'abord les notions de temps et d'aspect ainsi que

¹⁴⁹ « Périphrase verbale » est utilisé par Barceló et Bres (2006, p. 15).

¹⁵⁰ Pour le malais : http://wals.info/languoid/lect/wals_code_ind
Pour le mandarin : http://wals.info/languoid/lect/wals_code_mnd

Pour l'anglais : http://wals.info/languoid/lect/wals_code_eng

Pour le français : http://wals.info/languoid/lect/wals_code_fre

Consultés le 08/11/2016

¹⁵¹ Par exemple : aller : je vais, vous allez, j'irai ; être : je suis, tu seras, ils étaient.

¹⁵² En malais et mandarin, l'expression de l'aspect est donc liée à l'expression du temps.

leurs valeurs respectives, puis nous présenterons ces notions dans les cinq langues de l'étude.

2. Considérations sur les notions de temps et d'aspect

Dans cette étude, nous avons décidé de présenter les notions de temps et d'aspect, en rapport avec l'analyse des données. Le mode n'a pas été pris en considération puisque les temps de l'étude concernent tous le même mode : l'indicatif, le mode de la réalité. Nous allons donc commencer par donner quelques définitions qui se voudront transverses pour les langues de l'étude et qui permettront de définir le cadre à l'étude, en commençant par la définition du temps, chronologique puis grammatical. Ensuite, nous introduirons la notion d'aspect ainsi que les différentes valeurs aspectuelles.

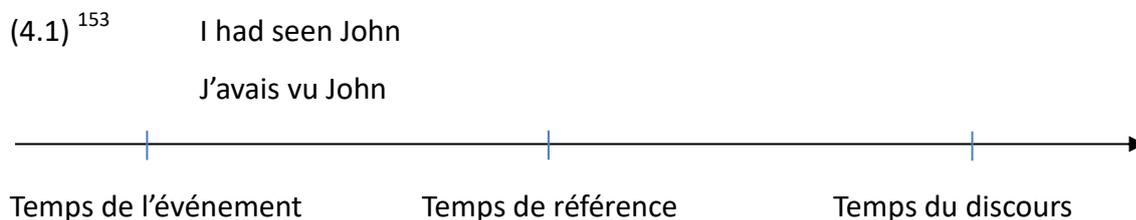
a) L'expression du temps

Afin de définir le temps linguistique, Guillaume (Guillaume, 2007, p. 155) le présente comme étant « essentiellement construit. Il a une architecture ». L'encodage du temps chronologique dans la langue peut se faire de différentes façons mais il est intéressant de noter des mots tels que « construit » et « architecture » dans la définition de Guillaume qui suggèrent une interdépendance des éléments du système. Pour les langues indo-européennes, dont l'anglais et le français, le temps est marqué grammaticalement à travers les formes verbales. Pour d'autres langues, le malais et le mandarin par exemple, d'autres marqueurs sont prépondérants pour le marquage temporel et le rôle du verbe est minimisé au profit d'autres éléments exprimant la notion de temps. Ces autres éléments peuvent être des adverbes, des adjectifs, des prépositions des conjonctions, des noms (Wilmet, 2003, p. 166) mais également des affixes, particules et compléments du verbe. Reichenbach propose en 1947 (Reichenbach, 1947, pp. 2087, 2088), une interprétation du temps linguistique en fonction de trois repères temporels qui font nécessairement partie intégrante du discours :

- **Le temps du discours**, qui est le temps d'énonciation de l'événement, le moment où le discours est prononcé.
- **Le temps de l'événement**, qui est le temps où l'événement se produit.

- **Le point de référence**, qui est le point de référence par rapport auquel l'événement se produit.

Pour Reichenbach (Reichenbach, 1947), les positions des repères sur la ligne temporelle correspondent à un nombre défini de configurations temporelles et aspectuelles. Chaque langue grammaticalise ou non ces configurations ou regroupe sous une même forme diverses configurations. Parfois, les repères se situent au même endroit sur l'axe temporel et sont ainsi confondus (comme dans l'exemple 4.2, où le temps de l'événement et le temps de référence sont concomitants) :



Dans l'exemple (4.1), les temps de l'événement, de référence et du discours se succèdent sur la ligne temporelle. Dans l'exemple (4.2), le temps de l'événement et le temps de référence se situent au même moment que le temps du discours, ce qui correspond à la notion de passé. Dans cette nomenclature les notions de passé, de présent et de futur restent ainsi subjectives car dépendantes de la notion de temps du discours.

La définition du temps de Comrie (1976, p. 1) indique également une interdépendance des différents points de référence :

« Tense relates the time of the situation referred to some other

¹⁵³ Reichenbach, 1947, p. 288.

¹⁵⁴ Reichenbach, 1947, p. 288.

time, usually the moment of speaking. »¹⁵⁵ (Comrie, 1976, p. 1)

Juste avant de déterminer l'aspect dans son ouvrage « Aspect » (1976, p. 1)¹⁵⁶, Comrie prend le parti de définir le temps linguistique et marquant ainsi l'interdépendance des notions de temps et d'aspect. Selon la citation supra, le temps verbal est la grammaticalisation du Temps chronologique (exprimant de la simultanéité, une succession d'événement, etc.). Pour Comrie, l'événement est placé sur la ligne temporelle, par rapport au temps de l'énonciation, le point de référence étant laissé de côté.

Comrie (1985, p.78) transforme également la théorie de Reichenbach en ajoutant pour certains temps plusieurs points de référence qui sont nécessaires à leur analyse (notamment le conditionnel). Le système de Reichenbach est ainsi simplifié pour les temps absolus (passé, présent et futur) ne nécessitant que deux marquages (Declerck, 1986, p. 308) : temps d'énonciation et temps de l'événement. Pour le passé, l'événement se situe avant le point d'énonciation, pour le présent les deux sont confondus et enfin, pour le futur l'événement se situe après l'énonciation. Pour Comrie, la véritable différence entre les temps linguistiques représentant chaque époque temporelle (passé, présent, futur) réside dans l'expression de la valeur aspectuelle (Comrie, 1985, p. 78) : « however perfect differs from past, it is not in terms of time location »¹⁵⁷ et dans le positionnement du point de référence.

D'autre part, l'expression du Temps se formule également de façon non-grammaticale, mais lexicale. Le temps peut être porté dans une même occurrence par différents éléments qui la composent (Wilmet, 2003, p. 166) :

- Le verbe (temps grammatical)
- Des adverbes (hier, demain)
- Des prépositions (après, avant)

¹⁵⁵ « le Temps reflète le temps de la situation par rapport à un autre temps, souvent le temps de l'énonciation ». Notre traduction.

¹⁵⁶ Nous définirons par la suite l'aspect, notamment de la manière dont le fait Comrie, en l'opposant au temps : « tense is a deictic category, i.e. locates situations in time, usually with reference to the present moment, though also with reference to other situations. Aspect is not concerned with relating the time of the situation to any other time-point, but rather with the internal temporal constituency of the one situation » (Comrie, 1985, p. 5), (« Le temps est une catégorie déictique, c'est à dire qu'il situe les situations dans le temps, en général en référence au moment présent, mais aussi en référence à d'autres situations. L'aspect n'est pas prône à relier le temps de la situation avec d'autres repères temporels, mais plutôt avec la constitution interne et temporelle de la situation. ». Notre traduction.

¹⁵⁷ « bien que le parfait diffère du prétérit, cette distinction ne réside pas dans sa situation dans le temps ». Notre traduction.

- Des conjonctions de subordination et locutions conjonctives (quand, lorsque)
- Des adjectifs (antédiluvien, automnal, dernier)
- Des noms (samedi, l'année 1982)

Ces éléments, compatibles les uns avec les autres, peuvent se coordonner avec le temps grammatical pour préciser la position de l'événement sur la ligne chronologique. Il ne s'agit pas de donner dans cette liste une exhaustivité, mais de présenter plusieurs catégories existantes et de laisser ouverte la possibilité à d'autres langues de présenter d'autres catégories. Certaines langues, qui n'expriment pas le temps à travers leurs formes verbales, peuvent utiliser d'autres biais pour exprimer le temps chronologique¹⁵⁸.

b) L'expression de l'aspect

Il s'agit de définir dans cette partie la notion d'aspect, tout d'abord en la contrastant à la notion de temps puis en présentant différentes catégories aspectuelles.

1. Définition

L'aspect a commencé à être étudié au 19^e siècle dans les langues slaves et le concept a par la suite été étendu aux langues européennes (Comrie, 1976, p. 7). Avant d'aborder une définition de la notion d'aspect, nous voudrions rappeler la définition proposée par Guillaume (2007) qui oppose la notion de temps explicite et de temps implicite à laquelle nous allons substituer la terminologie de « temps externe » et « temps interne » :

« l'aspect se rapporte au temps que le verbe *intériorise*, qui fait partie de sa substance ; et le temps, au temps que le verbe *extériorise*, dans lequel le verbe, y compris le temps par lui intériorisé prend position, là où ce temps extérieur au verbe a fait l'objet dans l'esprit et dans la langue d'un suffisant état de définition. » (Guillaume, 2007, p.21)

La définition de Guillaume restreint l'aspect à sa dimension lexicale (temps intériorisé) qui se

¹⁵⁸ Notamment le malais et le mandarin qui expriment le temps et l'aspect grâce à des adverbes et à des particules, comme nous le verrons par la suite dans ce chapitre.

combine au temps grammatical (le temps extériorisé), l'aspect grammatical n'est pas donc pas représenté. L'aspect exprime donc à sa façon une forme de temps mais un temps qui n'est pas ancré dans une chronologie et qui pourra appartenir au passé, au présent et au futur. Ce temps interne prend en compte la durée interne de l'événement, donné par le verbe en lui-même, sémantiquement. L'aspect note ainsi la notion d'accomplissement et d'accompli ou non, le procès. Cependant, même si cette définition apparaît unilatérale à première vue, elle permet de donner une idée de ce qu'exprime le temps externe ou temps grammatical. Les temps « interne » et « externe » du verbe correspondent respectivement à l'expression du temps interne de l'action (sa durée, son début, son déroulement, sa fin, sa récurrence) et de temps externe (sa position sur la ligne chronologique), comme le montre, bien après Guillaume la définition de Comrie (1976, p. 5) :

« Aspect is not concerned with relating the time of the situation to any other time-point, but rather with the internal temporal constituency of the one situation ; one could state the difference as one between situation-internal time (aspect) and situation-external time (tense). »

(Comrie, 1976, p. 5)¹⁵⁹

Comrie reprend, indépendamment de Guillaume, la même définition de l'aspect centrant celui-ci sur le point de vue que le locuteur adapte par rapport à la réalisation de l'événement et sur son procès, à ceci près que Comrie ajoute la dimension grammaticale ou aspect de point de vue. Comrie oppose cette définition à l'expression de la position de l'événement dans le Temps. C'est sur ces bases que la notion d'aspect évolue et se précise. Ainsi, de la même façon que le temps peut s'exprimer diversement (temps verbal, contextuel, adverbial), l'aspect peut s'exprimer de différentes manières : lexical ou grammatical. Smith (1997, p. 17 et p. 61) distingue l'aspect grammatical (*Viewpoint aspect*) et l'aspect lexical (*Situation aspect*) de la notion de temporalité. L'aspect grammatical exprime le point de vue du locuteur dans une perspective temporelle de l'événement (durée et perfectivité par exemple) et est, dans certaines langues – comme le français – exprimé par le temps linguistique. En

¹⁵⁹ « L'aspect n'a pas pour objet de lier le temps de la situation à un autre point, mais plutôt avec la composition interne de la situation ; il est possible de définir cette distinction comme la différence entre la situation interne (aspect) et la situation externe (temps). ». Notre traduction.

revanche, l'aspect lexical définit la structure de l'événement par rapport à l'acception sémantique du terme employé et peut se baser sur la classification des verbes de Vendler (1957)¹⁶⁰. Plusieurs chercheurs (Hooi, 2014) ont repris cette terminologie afin de définir la différence entre l'aspect grammatical et l'aspect lexical :

« Viewpoint aspect focuses on the temporal perspective of the situation, and involves distinctions such as imperfective and perfective [...] Situation aspect, on the other hand, refers to the internal structure of the situation. »¹⁶¹ (Hooi Ling Soh, 2014, p. 126)

Smith (1991, p. 1) rappelle les éléments que l'aspect peut définir : « viewpoint and situation types convey information about the temporal aspects of situations such as beginning, end, change of state, and durative¹⁶² ». L'aspect, qu'il soit grammatical ou lexical, met ainsi en avant la structure temporelle de l'événement et précise des éléments comme la durée, le début, la récurrence ou la finitude de l'événement.

2. Les valeurs aspectuelles

Si le temps place sur une ligne chronologique, par rapport au temps d'énonciation ou par rapport à une autre référence temporelle, un événement, l'aspect concerne plutôt la valeur temporelle interne de l'action : « Aspect traditionally refers to grammaticized viewpoints such as perfective and imperfective. Recently, as people have come to appreciate the relation between viewpoint and situation structure, the range of the term « aspect » has broadened. Viewpoint and situation types convey information about the temporal aspects of situations such as beginning, end, change of state, and duration¹⁶³ », (Smith, 1997, p. 1). Il s'agit dans

¹⁶⁰ Voir Chapitre 4, ci-après, pour une définition de la classification de Vendler.

¹⁶¹ « L'aspect grammatical est centré sur la dimension temporelle de la situation et implique des distinctions telles que le perfectif et l'imperfectif [...] L'aspect lexical, de son côté, réfère à la structure interne de la situation ». Notre traduction.

¹⁶² « L'aspect grammatical et l'aspect lexical relaient des informations concernant l'aspect temporel des situations telles que le début, la fin, le changement d'état et la durée ». Notre traduction.

¹⁶³ « Aspect renvoie traditionnellement à l'aspect lexical, tel que le perfectif et l'imperfectif. Récemment, à mesure que la relation entre aspect lexical et aspect grammatical est plus reconnue, la définition du terme "aspect" a pris une dimension plus vaste. L'aspect lexical et l'aspect grammatical transmettent des informations concernant l'aspect temporel des situations tels le début, la fin, le changement d'état et la durée. ». Notre traduction.

cette sous-partie de définir les deux catégories de l'aspect : l'aspect lexical et l'aspect grammatical et leur relation, présentée supra par Smith (*idem.*).

a- Aspect lexical

L'aspect lexical, aussi appelé *Aktionstart* ou *situation aspect*, définit la qualité sémantique aspectuelle d'un lexème et notamment des verbes. La définition de Smith (1991, p. 5) "Situation aspect is expressed by verb constellation. Verb constellations are associated with particular situation types (stative, activity, etc.). The situation types function as linguistic categories, though they are not marked overtly. The verb constellation and sentences of each situation type have a distinctive set of syntactic and semantic properties"¹⁶⁴ reprend la notion de catégories sémantique et les catégories principales de Vendler (état, activité). Cette définition ancre également l'aspect lexical dans le verbe et présente ainsi une dimension sémantique, reliée à l'acceptation même du verbe.

Vendler (1957) a apporté une contribution importante à la classification de l'aspect lexical pour les verbes et a distingué quatre catégories d'aspect lexical : « *state terms* », « *activity terms* », « *accomplishment terms* », « *achievement terms* », (Vendler, 1957, pp. 146-147). L'aspect lexical est contenu dans l'acceptation des verbes, même si Vendler ajoute au verbe une « constellation » qui peut transformer cet aspect lexical (par exemple : « courir » – « courir le cent mètres »)¹⁶⁵.

State terms – Etats

Valeurs¹⁶⁶ : [- dynamique], [- borné], [- ponctuel]

(4.3) J'aime manger du chocolat.

(4.4) Elle a été ravie de vous rencontrer.

Les verbes présentent une durée non-bornée, un état ou la constatation d'un état qui ne

¹⁶⁴ « L'aspect lexical est exprimé par la constellation verbale. Les constellations verbales sont associées avec un type spécifique de situation (états, activité, etc.). Les types de situation fonctionnent comme des catégories linguistiques bien qu'elles ne soient pas marquées formellement. La constellation verbale et les phrases de chaque situation présentent un panel distinctif de propriétés syntaxiques et sémantiques. » Notre traduction.

¹⁶⁵ L'environnement sémantique pourra transformer l'aspect lexical d'un verbe : « je bois » dans le sens « je suis alcoolique » pourra dénoter un état, tandis que « je bois un verre d'eau » sera un accomplissement.

¹⁶⁶ Les traits aspectuels sont repris de Gosselin (1996, p. 45).

présente donc pas de finalité ni de changement d'état. Les verbes d'états ne sont donc pas intrinsèquement bornés mais peuvent s'inscrire dans une durée chronologique. Ils ne peuvent être progressifs.

Activity terms – Activités

Valeurs : [+ dynamique], [- borné], [- ponctuel]

(4.3) Je bois du vin.¹⁶⁷

(4.4) J'ai marché pendant six heures.

Les actions ont un caractère progressif et ne sont pas résultatives. Ces verbes comportent une durée intrinsèque et sont qualifiés d'« homogènes ». En effet, chaque intervalle donné pendant le processus correspond à cette activité et même si les activités peuvent se séquencer en plusieurs étapes (« marcher » correspond à mettre un pied devant l'autre), il s'agit de la même activité.

Achievement terms – Réalisations instantanées¹⁶⁸

Valeurs : [+ dynamique], [+ borné], [+ ponctuel]

(4.5) J'ai réussi mon examen.

(4.6) Je ferme la fenêtre

Ces verbes présentent un événement dont la finalité même en est l'expression. Ces événements ne présentent pas de durée et ne peuvent pas être des actions continues. Il s'agit pour les verbes qui expriment des réalisations instantanées de créer une transition ou une transformation vers un autre état de fait.

Accomplishment terms – Accomplissements

Valeurs : [+ dynamique], [+ borné], [- ponctuel]

¹⁶⁷ L'exemple a été choisi afin de mettre en exergue l'exemple 1 et de montrer la polysémie des verbes et la possibilité pour un même verbe de s'apparenter à plusieurs catégories en fonction d'un contexte et co-texte.

¹⁶⁸ Parfois également nommés achèvements (Gosselin, 1996).

- (4.7) Je bois un verre d'eau.
(4.8) Ce soir, je rentre chez moi.

Le verbe et ses compléments incluent une borne temporelle qui inclut une limite et offre une finalité à l'événement : « boire un verre d'eau », « rentrer chez soi ». L'action ici est définie comme hétérogène car les intervalles constituant le procès sont composés d'une série d'actions qui ne sont pas équivalentes entre elles. Le procès n'est complet que lorsque l'action est menée à terme. Un accomplissement est hétérogène car la finalité de l'action est en opposition avec son début (par exemple, si je rentre chez moi, c'est qu'auparavant, je n'y étais pas).

Smith (1991, p. 3) ajoute à la classification de Vendler une cinquième catégorie :

Semelfactives* – les *Semelfactifs

Valeurs : [+ dynamique], [- borné], [+ ponctuel]

- (4.9) Je frappe à la porte.
(4.10) La branche cogne sur le portail.

La matrice de Vendler apporte une première classification qui oppose les états et les réalisations instantanées aux activités et aux accomplissements d'un point de vue de la progressivité, mais aussi les états et les activités aux réalisations instantanées et aux accomplissements par rapport à la présence ou à l'absence de bornes (test du « pendant » qui interroge la durée du procès).

Certaines études (Recaneti et Recaneti, 1999) montrent que cette matrice peut être limitée, notamment par rapport au contexte et au co-texte dans lequel le verbe se trouve. De plus, pour un même verbe, l'aspect grammatical influe sur l'aspect lexical « Or le verbe utilisé n'est pas le seul facteur qui détermine le type de procès ou de situation décrit. Le temps, l'aspect, la présence et la nature d'éventuels compléments, et bien d'autres facteurs encore jouent un rôle manifeste. » (Recaneti, 1999, p. 169). Il est intéressant de noter que les discordances apportées par les différentes interactions entre aspect lexical et aspect grammatical donnent lieu à une myriade d'interprétations. La raison est que certainement les frontières sont

perméables et qu'il est difficile de catégoriser la dimension sémantique du mot dès que celui-ci interagit avec d'autres. Comme le notent Barceló et Bres (2006, p. 22), les interactions entre les notions d'aspects grammatical et lexical et l'expression du temps sont soit concordantes, ce qui correspond à ce qui est attendu mais peuvent aussi être « tendanciellement discordantes » ou bien « frontalement discordantes ». Ces deux dernières catégories s'apparentant à un effet de style ou bien à un effet, plus prononcé, un effet poétique mais se rencontrent également au quotidien. Les subtilités de la combinaison temps et aspect, surtout quand elle est discordante dans un but d'un effet de style, restent caractéristiques des niveaux avancés¹⁶⁹. La difficulté pour un apprenant non-natif est de déceler l'acceptable et le non-acceptable, et à un niveau supérieur, de pouvoir jouer de ces discordances pour créer une harmonie unique qui traduira dans les moindres détails ses intentions et ses pensées, même les plus antithétiques.

	Duratif	Ponctuel
Homogène	Etats	Activité
Hétérogène	Réalisation instantanée	Accomplissement
Homogène		Semelfactif

Illustration 25 - Adapté de la matrice de Vendler

Nous adopterons la classification de Vendler (1957) en y ajoutant la catégorie de Smith, les semelfactifs, pour décrire les verbes de l'étude mais en tenant compte du contexte et co-texte d'énonciation et de l'intention réelle du locuteur¹⁷⁰, selon la matrice décrite dans l'illustration n°25, ci-dessus. Dans la situation où le verbe est utilisé à l'infinitif avec un semi-auxiliaire (vouloir, devoir, pouvoir, se mettre à), nous considérons que le verbe à l'infinitif est celui qui porte l'aspect lexical et non le semi-auxiliaire.

b- L'aspect grammatical

¹⁶⁹ Benazzo et Starren (2007, p. 153) notent la difficulté de la fusion des informations. A un niveau débutant, la notion « une forme / une fonction » semble prévaloir dans l'interlangue et l'apprenant exprime séparément les notions d'aspect et de temps, respectant ainsi l'aspect lexical du verbe.

¹⁷⁰ Dans le corpus, les formes non-conformes sont interprétées de façon à donner une vue sur l'intention première du locuteur. Ainsi, à chaque occurrence non-conforme correspond une occurrence conforme en français.

L'aspect grammatical est défini par Smith (1991, p. 66) de la façon suivante : « Viewpoint aspect is expressed by a grammatical morpheme associated with the main verb of a structure. The morpheme may simply indicate the viewpoint, or may have lexical content as well. »¹⁷¹. Ainsi, l'aspect grammatical correspond, pour des langues comme le français et l'anglais, aux désinences verbales proposées par la conjugaison¹⁷² et dans d'autres langues, telles que le malais et le mandarin, à l'adjonction aux verbes de morphèmes – affixes, particules et adverbes dédiés – exprimant le point de vue par rapport au déroulement de l'événement. Comme nous le verrons par la suite, l'anglais malaisien est à la jonction entre les deux, exprimant l'aspect par les deux biais. Smith (Smith, 1991, p. 66) précise que pour le mandarin, les particules indiquant l'aspect grammatical présentent une acception liée à l'interprétation de l'aspect lexical¹⁷³. L'aspect grammatical exprime la dimension temporelle, en termes de point de vue ou de vision externe ou interne, globale ou partielle de l'événement, mais pas en termes de position chronologique : « Viewpoints span all or part of a situation: more precisely, the temporal schema of a situation »¹⁷⁴ (Smith, 1991, p. 62).

Pour Smith (1991, p. 81), il est aussi intéressant de noter l'indépendance de l'aspect lexical et de l'aspect grammatical : « there are a number of viewpoints whose span does not coincide with a situation »¹⁷⁵. Si l'aspect grammatical et l'aspect lexical sont indépendants et parfois divergents, leur interaction est toutefois possible, comme le montrent plusieurs exemples dans différentes langues. En revanche, dans certaines situations, notamment quand un verbe exprime un état ou une réalisation instantanée, la combinaison peut apparaître impossible avec certains aspects grammaticaux. Ainsi, lorsque le verbe « aimer » qui n'est pas dynamique se retrouve à porter un aspect grammatical progressif qui implique un déroulement de l'événement, l'énoncé produit ne correspond pas aux normes attendues. La phrase « je suis en train d'aimer ce livre » est une proposition qui est impossible – ou difficilement justifiable – et suppose ainsi un contexte qui justifiera de l'emploi de cette

¹⁷¹ « L'aspect grammatical est exprimé par un morphème grammatical associé au verbe principal de la phrase. Le morphème peut simplement exprimer le point de vue mais peut également comporter une dimension lexicale ». Notre traduction.

¹⁷² La conjugaison apportent en français d'autres informations : la personne, le nombre, le temps, etc.

¹⁷³ C'est le cas de « guo » 过 (Smith, 1991, p. 108) qui exprime le perfectif mais qui a également le sens de « passer » et de « zai » 在 (Smith, 1991, p. 77) qui exprime l'imperfectif et un progressif dynamique, mais est une préposition utilisée de façon spatiale et temporelle.

¹⁷⁴ « L'aspect grammatical couvre tout ou une partie d'une situation : plus précisément, le schéma temporel d'une situation. ». Notre traduction.

¹⁷⁵ « Il existe un certain nombre d'aspects grammaticaux dont la portée ne coïncide pas avec l'aspect lexical ». Notre traduction.

forme ou bien relève d'une volonté de produire une figure de style.

Si l'aspect lexical ou *situation aspect* a une portée sémantique, l'aspect grammatical, également connu sous le nom de *viewpoint aspect* (Smith, 1990, p. 311), donne le point de vue du locuteur sur la situation. Si l'aspect grammatical et l'aspect lexical sont indépendants, les deux interagissent dans une même unité linguistique afin de créer une unité de sens. Selon de Swart (2012, p. 753) : « Aspectual class¹⁷⁶ and grammatical aspect are independent theoretical notions, but there are clear interactions between them. »¹⁷⁷. Donc, s'il y a bien indépendance dans la définition des deux notions, leurs interactions sont bien avérées. Pour résumer, les deux notions fonctionnent de concert, atténuant ou renforçant les valeurs aspectuelles qu'elles expriment. Les deux qualités aspectuelles – grammaticale et lexicale – peuvent ainsi se combiner au sein d'une même occurrence même si elles possèdent des qualités radicalement opposées.

c- Aspects et interactions des autres catégories grammaticales

Afin d'être exhaustif par rapport aux diverses langues abordées dans l'étude, il apparaît ici important de prendre en compte d'autres marqueurs qui peuvent influencer sur la qualité de l'aspect dans une occurrence. Nous avons décidé d'en noter deux :

- **Les noms** (aspect nominal, basé sur les recherches de Tonhauser, 2006, p. 84) où certains noms portent une valeur aspectuelle car leur durée de validité est confirmée pendant un certain laps de temps et que ces noms possèdent ainsi une dimension perfective ou non (par exemple : une vierge, un père).
- **Les marqueurs temporels** (aspect syntaxique) portent également une valeur aspectuelle. Il s'agit des conjonctions de subordination, adverbess, prépositions, conjonctions de coordination qui bornent ou non l'événement.

Carlson (1977, p. 446) présente l'importance de l'influence du prédicat de la phrase sur l'aspect et par conséquent sur le sens de la phrase. Carlson (1977, p. 422) part de l'analyse de

¹⁷⁶ Également appelé « aspect lexical ».

¹⁷⁷ « L'aspect lexical et l'aspect grammatical sont deux notions théoriques indépendantes, mais elles interagissent clairement l'une avec l'autre ». Notre traduction.

Cf. le Chapitre 2 pour une présentation plus détaillée de ce principe.

Vendler qui confirme l'incompatibilité des verbes de réalisations instantanées avec des expressions temporelles duratives, mais ajoute que le prédicat transforme la valeur lexicale aspectuelle de verbes. Les exemples (4.11) et (4.12) sont tirés de Carlson (1977, p. 22) :

(4.11) Anglais : * Max discovered a rabbit in his yard for two hours.
 Français : * Max a découvert un lapin dans son jardin pendant deux heures.

(4.12) Anglais : Max discovered rabbits in his yard for two hours.
 Français : Max a découvert des lapins dans son jardin pendant deux heures.

Toutefois, si l'exemple (4.11) paraît impossible d'un point de vue pragmatique et produit un énoncé complètement agrammatical, l'exemple (4.12) apparaît possible en raison du « *scope* » ou de la portée de la pluralité de l'expression « *rabbits* » (\emptyset + nom) qui concorde avec la durée donnée. Ainsi dans l'exemple (4.12) la valeur aspectuelle du verbe fait écho à la dimension de pluralité ou de particulier (exprimées en anglais par le pluriel et le singulier) et de façon plus large avec la nature de prédicat :

- ***Stage-level predicates*** (prédicats relatifs à une ou plusieurs phases¹⁷⁸) : les prédicats relatifs à une ou plusieurs phases ne sont vrais pour le sujet que de façon temporaire et ne présentent pas de réalité valable sur la durée (c'est bien le cas de l'exemple (4.9).

- ***Individual-level predicates*** (prédicats individuels¹⁷⁹) : les prédicats individuels présentent des caractéristiques inébranlables qui seront réelles pour le sujet sans considération de durée.

Ainsi, voici également un prolongement possible de la matrice de Vendler (1957) où le prédicat et son interaction avec les qualités du sujet déterminent une valeur aspectuelle de l'événement par rapport à la validité du prédicat par exemple.

¹⁷⁸ Notre traduction.

¹⁷⁹ idem.

Enfin, les périphrases verbales¹⁸⁰ présentent une dimension aspectuelle, parfois temporelle (aller + infinitif, venir + infinitif). Pour le français, les expressions périphrastiques verbales exprimant l'aspect correspondent à un aspect phasique, car celles-ci décrivent la phase d'un procès (Sun, 2012, p. 18). La périphrase verbale exprime un aspect grammatical – via le semi-auxiliaire. Pour Barceló et Bres (2006, p. 15), ces périphrases verbales permettent d'exprimer un certain nombre d'autres aspects : « se mettre à + infinitif (ingressif), finir de + infinitif (egressif), être en train de + infinitif (progressif), etc. ».

L'aspect phasique peut être considéré comme grammatical puisqu'il s'agit d'ajouter au verbe des sèmes qui transforment l'aspect lexical du verbe original. Pour Sun (2012, p. 47), ces morphèmes phasiques permettent de segmenter une partie de l'aspect lexical du verbe et d'adopter un point de vue spécifique par rapport à la réalisation de l'événement.

d- Qualités aspectuelles

En fonction des langues utilisées, l'aspect présente des valeurs spécifiques et une équivalence exacte ne pourra pas toujours être trouvée.

Equivalences inter-langagières

Chaque langue présente des formes grammaticales (aspect grammatical) et des occurrences sémantiques (aspect lexical) aux propriétés aspectuelles bien distinctes, indépendantes, interactives et spécifiques. « Languages differ in the organization of their viewpoint systems. There are important language-particular conventions in addition to the general pragmatic conventions of inference and world knowledge »¹⁸¹ (Smith, 1991, p. 62). Dans cet extrait Smith précise que si les catégories aspectuelles sont universelles, les moyens d'expression de ces qualités sont spécifiques à chaque langue. En effet, l'esprit humain est capable d'envisager l'ensemble des différentes combinaisons pragmatiquement possible, même si les outils utilisés – tant sémantiquement, que syntaxiquement ou grammaticalement – diffèrent.

¹⁸⁰ Par exemple : être en train de, venir de, aller + verbe à l'infinitif. Les périphrases verbales sont composées d'un semi-auxiliaire et d'un verbe à l'infinitif. Le terme « périphrase verbale » est utilisé par Barceló et Bres (2006, p. 14)

¹⁸¹ Les langues présentent différents systèmes d'organisation de leurs aspects grammaticaux. Il existe des cadres langagiers spécifiques en plus des cadres pragmatiques de déduction et de connaissances universelles. » Notre traduction.

Smith (1991, p. 31) fait référence à la Grammaire Universelle qui présente en effet toutes les possibilités combinatoires aspectuelles que chaque langue restreint en fonction de sa structure. Après avoir défini les différents types d'aspect et avant d'entamer la description des langues présentes dans le corpus, il apparaît important de noter que la définition de l'aspect s'est construite au fil des années et des découvertes faites par les chercheurs en fonction des langues observées. Comme le note Smith, l'aspect grammatical n'est pas le seul à être soumis à ces spécificités langagières, l'aspect lexical est également influencé par la langue employée et les moyens mis à disposition, (Smith, 1990, p. 311) : « But perhaps, although *build a house* is telic in English, its translation *gai yisuo fangzi* has a different force in Mandarin. To deal with this question we must consider the delicate area of lexical patterns in different languages »¹⁸². La distinction aspectuelle d'une langue à l'autre semble être sensiblement différente. Comme Smith le remarque dans l'exemple cité supra, l'équivalence de l'aspect lexical entre "construire une maison" en mandarin et en anglais n'est pas équivalente du point de vue de la télélicité de l'action. *Build a house* est télélique, tandis que *gai yisuo fangzi* ne présente pas nécessairement une finalité et peut désigner l'activité seule, sans que le point final (la construction de la maison) ne soit jamais atteint.

Autres qualités aspectuelles

En fonction des langues, ces qualités aspectuelles sont grammaticales ou lexicales et concernent donc le temps interne de la situation. Un grand nombre de diverses qualités aspectuelles et dénominations sont utilisées pour décrire l'aspect avec précision : aspect itératif (habituel ou répétitif), aspect progressif (déroulement de l'action), aspect inchoatif (indique qu'une action commence), aspect extensif (l'action est accomplie), etc.

Selon les différentes langues de l'étude, ces différentes valeurs aspectuelles s'expriment à travers la conjugaison, le verbe, des particules ou le contexte. L'expression de l'aspect et du temps permettent d'exprimer une situation temporelle globale de façon interne et externe.

Conclusion

¹⁸² « Il est possible que malgré que l'expression en anglais *build a house* soit télélique, sa traduction *gai yisuo fangzi* ait une force différente en mandarin. Afin de répondre à la question, nous devons considérer la portée de la valeur lexicale dans les différentes langues ». Notre traduction.

L'aspect s'exprime à travers deux grandes catégories linguistiques : la grammaire (aspect grammatical) d'une part et la sémantique (aspect lexical). Des valeurs aspectuelles peuvent être attribuées à chaque catégorie (Smith, 1991, p. 3) :

Pour l'aspect lexical :

- Dynamisme¹⁸³
- Durativité (par opposition à ponctualité)
- Télicité (bornage ou non)

Pour l'aspect grammatical :

- Perfectif
- Imperfectif
- Neutre
- D'autres valeurs aspectuelles peuvent être catégorisées (itératif, inchoatif, accompli, égressif, progressif, etc.)

Le principe d'actualisation défini par Barcelo et Bres (2006, p22) est le suivant : « l'opération linguistique qui permet de passer des potentialités de la langue à la réalité du discours »¹⁸⁴ rappelle que l'interaction de ces différentes valeurs au sein du discours crée le sens voulu par l'interlocuteur et que ces valeurs ont une forte capacité à interagir (nous pouvons citer la coercition comme résultant de ces interactions)¹⁸⁵.

3. Les langues de l'étude, temps et aspect

Tout d'abord, le français sera présenté dans cette partie afin de dégager les spécificités de la langue et les différences par rapport aux autres langues de l'étude, principalement en matière de temps et d'aspect. Ensuite, nous avons sélectionné quatre langues qui sont

¹⁸³ En référence aux verbes d'état d'un côté, et aux activités de l'autre, dans la classification de Vendler.

¹⁸⁴ in Barbéris J.-M., Bres J. et Siblot P. 1998. *De l'actualisation*, Paris, CNRS-Éditions.

¹⁸⁵ La littérature et la poésie sont le point où les ambivalences des aspects se rencontrent et créent un discours dont la singularité et la discordance sont la base de la matière poétique « dont la règle est le dérèglement de la production de sens » (Barcelo et Bres, 2006, p. 22).

potentiellement capables d'influencer la production du français chez les apprenants malaisiens de l'étude : l'anglais, la langue véhiculaire de l'école, le malais, une des langues du pays, apprise obligatoirement à l'école¹⁸⁶, le mandarin, langue maternelle ou familiale de la plupart des apprenants, l'anglais malaisien, parlé par les apprenants principalement entre eux.

Nous avons vu précédemment que les marques d'aspect et de temps peuvent être présents sur différents éléments du discours en fonction de la langue. Cependant, concernant les descriptions qui suivent, nous allons nous attacher à présenter l'expression du temps et de l'aspect dans les langues du point de vue du verbe. Pour certaines langues, principalement le malais et le mandarin où le verbe n'est pas marqué grammaticalement, nous tenterons d'expliquer comment et quels éléments linguistiques situent le temps interne et externe de l'éventualité.

Nous présenterons tout d'abord le système temporel et aspectuel du français, puis de l'anglais, du malais et du mandarin, pour finir par l'anglais malaisien qui présente les caractéristiques de l'anglais, du malais et du mandarin.

a) Le français

Le français impose un marquage temporel grammatical autour sur le verbe. Ainsi, le français marque deux informations de façon syncrétique : le temps et l'aspect au niveau de la morphologie du verbe. Nous allons essayer de détailler dans les deux paragraphes suivant les deux notions.

- Le temps

En français, la conjugaison peut décrire trois époques chronologiques : le présent, le passé et le futur. Les différents temps interagissent entre eux afin d'exprimer aux mieux, par rapport au temps de l'énonciation ou au point de référence, la réalité de façon déictique ou anaphorique. C'est ce qui est exprimé chez Barceló et Bres (2006, p 12) : « les temps verbaux signifient donc le temps non pas chroniquement, mais déictiquement, ce qui ne les empêche pas, en fonction de l'aspect, d'avoir des fonctionnements anaphoriques ».

¹⁸⁶ Voir Chapitre 1, page 25, l'enseignement du malais est depuis récemment obligatoire pour tous les Malaisiens.

Passé	Présent / neutre	Futur
Passé simple	Présent	Futur simple
Passé antérieur	Passé composé	Futur antérieur
Imparfait		
Plus-que-parfait		

Illustration 26 - Les temps en français au mode indicatif

L'illustration n°26 présente les temps principaux en français pour le mode de l'indicatif. Le présent et le passé composé ont été classés dans la colonne « présent » en raison de la dimension neutre de leur valeur temporelle (Saillard, 2015, Barceló et Bres, 2006). En effet, pour ces temps « Temporal localization is operated by discourse structure rather than verbal morphology. »¹⁸⁷ (Saillard, 2015, p. 256) et l'instruction temporelle est ainsi qualifiée souvent de neutre puisque dépendante de la contextualisation.

- L'aspect

En ce qui concerne l'aspect grammatical ou *viewpoint aspect* en français, le verbe porte différentes instructions que nous allons présenter ci-dessous. Il s'agit tout d'abord de présenter quelques notions. Etant donné que l'aspect inscrit le temps interne du procès, l'instruction « + tension » décrit le procès comme se déroulant à part de sa borne initiale et l'instruction « + extension » inscrit le procès au-delà de la borne finale (Barceló et Bres, 2006, p. 14).

L'indication « Incidence » concerne également le temps interne de l'événement. Dans l'illustration n°27, *infra*, « + incidence » indique que l'événement est envisagé dans son ensemble et comme présentant une borne initiale, finale ou bien comme « saisissant une durée en un seul accomplissement » (Verine, 2005 / 2006, p. 174), tandis que « – incidence » indique que l'événement est vu dans son cours ou cursivement ou bien encore de façon sécante et qu'il n'est pas envisagé de façon globale. Verine (2005/2006, p. 174) décrit l'instruction « - incidence » et paraphrase Barcelo et Bres de la façon suivante : « Selon cette

¹⁸⁷ « la localisation temporelle est plutôt opérée par la structure du discours que par la morphologie verbale. ». Notre traduction (Saillard, 2015, p. 256)

instruction, le temps impliqué par le procès est représenté à la fois et pour partie comme effectivement accompli et en perspective d'accomplissement. Cela a pour corollaire la non-représentation des bornes initiale et terminale du temps impliqué par le procès, car la conversion de l'accomplissement en accompli ne peut être saisie qu'en un point situé au-delà de la borne initiale ». C'est la raison pour laquelle les instructions + / - incidence ne peuvent être données qu'à des temps du temps passé où l'éventualité a été accomplie. « ± incidence » indique que la forme temporelle est neutre vis-à-vis de cette instruction.

	+ tension	+ extension
+ incidence	Passé simple	Passé antérieur
- incidence	Imparfait	Plus que parfait
± incidence	Futur simple Présent Conditionnel présent	Futur antérieur Conditionnel passé Passé composé

Illustration 27 - Valeurs aspectuelles des temps français à l'indicatif¹⁸⁸

b) L'anglais

L'anglais impose, tout comme le français, un marquage aspectuel et temporel autour du verbe et sa conjugaison. Cependant le marquage temporel n'exprime que le passé et le présent.

Le temps

Si le français présente trois époques clairement exprimées avec des temps correspondants, plusieurs chercheurs présentent le temps linguistique anglais comme ne distinguant que le passé et le présent : « Many including Comrie (1985), view English as having a past-nonpast

¹⁸⁸ Basé sur Barceló et Bres, 2006, p. 15.

tense distinction. The rationale for this analysis comes from the supposition that the English present tense does not denote present time, since it is also used to express future events and temporarily unbounded situations, in particular generic ones¹⁸⁹. », (Michaelis, 2006, p. 240). “will” est en effet considéré comme un modal et la construction modale utilisant « will » ne serait donc pas un temps à part entière. De plus, l’utilisation du présent pour des événements futurs fait que le présent possède la capacité d’exprimer des événements qui ne sont pas encore arrivés (par exemple : I am buying flowers tomorrow / I am going to buy flowers tomorrow / I will come to see you if I buy flowers).

L’aspect

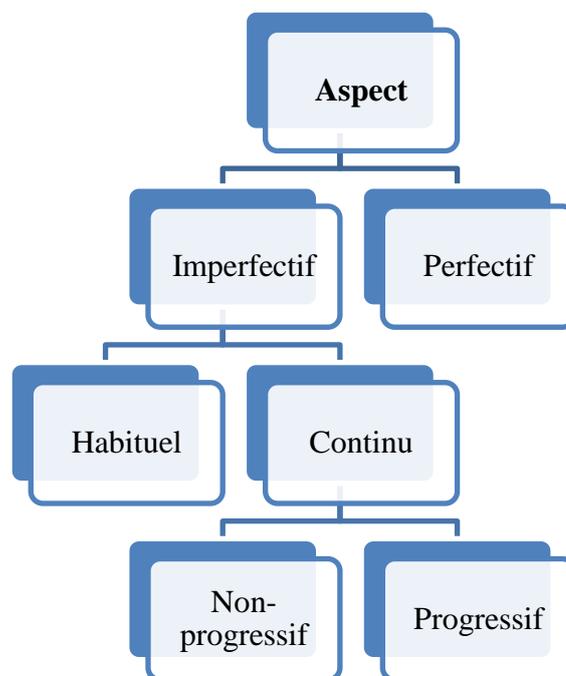


Illustration 28 - Tableau inspiré de la classification de Comrie (1976, p. 25) nommée « classification of aspectual oppositions »¹⁹⁰

L’Illustration n°28 décrit, selon Comrie (1976, p.25), une classification des différentes valeurs de l’aspect qui présente des oppositions entre elles et décrit assez précisément les forces aspectuelles en présence dans le système anglais. Nous donnerons *infra* des exemples de

¹⁸⁹ « Beaucoup de chercheurs dont Comrie (1985), considèrent l’anglais comme n’ayant pas de distinction entre passé / non-passé. La base de cette analyse provient de la supposition que le présent de l’anglais ne marque pas le présent puisqu’il est également utilisé pour l’expression des événements au futur et des situations atéliques, tout particulièrement les situations génériques. ». Notre traduction.

¹⁹⁰ Classification des oppositions aspectuelles. Notre traduction.

formes équivalentes dans le système grammatical et verbal anglais.

Opposition perfectif / imperfectif

L'opposition entre perfectif et imperfectif concerne la façon dont l'éventualité est envisagée par rapport à son ensemble : « perfectivity indicates the view of a situation as a single whole, without distinction of the various separate phases that make up that situation ; while the imperfective pays essential attention to the internal structure of the situation. »¹⁹¹ (Comrie 1976, p. 16).

La notion de perfectif et d'imperfectif pourrait s'apparenter, en ce qui concerne seulement les temps du passé en français, à l'instruction + / - incidence chez Barceló et Bres (2006, p. 15), dans la mesure où l'accomplissement vu dans son ensemble dénote +incidence (pour le passé simple) et la transformation de l'accomplissement en accompli dénote l'instruction – incidence (pour l'imparfait). Cependant, tous les temps français ne marquent pas l'opposition perfectif / imperfectif et seul le présent porte une valeur perfective¹⁹². Barceló et Bres (2006, p. 15) ajoutent que pour certains temps français, la notion d'incidence n'est pas pertinente car tous les temps n'expriment pas cette valeur (c'est notamment le cas du passé composé, mais pas celui de l'imparfait qui décrit une partie du procès de l'événement).

L'aspect lexical et l'aspect grammatical peuvent ainsi entrer en conflit, dès lors que ceux-ci s'opposent : « From the definition of imperfectivity, however, it follows that imperfective forms cannot be used to refer to situations lacking internal structure. »¹⁹³ (Comrie, 1976, p. 26). La raison est que l'imperfectif apporte une vue sur le déroulement de l'événement et est donc difficilement compatible avec des réalisations instantanées.

(4.13) I was receiving an award.

(4.14) * I was receiving an award for two hours.

¹⁹¹ « la perfectivité indique la vision d'une situation vue entièrement, sans distinction aucune, à travers les différentes phases qui la composent ; tandis que l'imperfectif apporte un focus sur la structure interne de la situation ». Notre traduction.

¹⁹² Sauf le passé simple et le passé composé lorsqu'il a valeur de passé simple.

¹⁹³ « Cependant, d'après la définition même de l'imperfectif, il suit que les formes imperfectives ne peuvent être utilisées pour faire référence à des situations qui ne présentent pas de structure interne. ». Notre traduction.

En effet, l'exemple (4.14) dénote une incohérence au niveau de l'aspect lexical du verbe et de l'aspect porté par le verbe, l'aspect grammatical¹⁹⁴. « Recevoir » étant une réalisation instantanée, celle-ci ne présente pas de structure interne et le focus ne peut se porter sur la phase interne de l'action.

Opposition habituel / continu

L'opposition entre « habituel » et « continu » concerne le déroulement de l'événement. La notion d'habitude n'est pas à confondre avec celle d'itérativité, car l'itératif décrit un procès qui se répète, alors que la notion d'habituel reprend la notion d'un procès qui se perpétue sans pour autant être téléologique (Comrie, 1976, p. 26). En revanche, la notion de continu s'emploie pour une action dont le procès n'est pas habituel (Comrie, 1976, p. 26) et qui pourra être ainsi soit progressif, soit non-progressif.

Opposition progressif / non-progressif

L'aspect progressif est défini comme une sous-catégorie de l'aspect continu : « The progressive is most commonly treated as a subcategory of the imperfective aspect, restricted to descriptions of ongoing events »¹⁹⁵ (Deo, 2012, p. 165). Caractérisé en anglais par la forme *be -ing*, l'aspect progressif peut être exprimé en français via l'expression périphrastique « être en train de + infinitif ». L'aspect grammatical contenu dans les tiroirs verbaux n'exprime pas cette valeur en français. La valeur aspectuelle progressive concerne un événement qui est en cours de déroulement ou qui s'intéresse à une phase du développement. L'aspect non-progressif rend compte de l'éventualité dans son intégralité.

Le parfait

L'illustration n°29 présente le parfait comme ne faisant pas partie de la catégorie « Aspect ». Le parfait apporte à la situation un point de vue qui met en exergue un état résultant d'un événement qui le précède et permet d'envisager l'événement dans son ensemble, du début à

¹⁹⁴ Voir Carlson (1977, p. 22), *supra*.

¹⁹⁵ « Le progressif est plus communément traité comme une sous-catégorie de l'aspect imperfectif, restreint aux descriptions des événements en cours ». Notre traduction.

la fin. C'est pour cette raison que, comme le note Comrie (1985), le parfait peut ne pas être considéré comme un type d'aspect ou bien être considéré comme une forme d'aspect à part entière : « the perfect indicates the continuing present relevance of a past situation. This difference between the perfect and the other aspects has led many linguists to doubt whether the perfect should be considered an aspect at all. » (Comrie, 1985, p. 52).

Aspect	Progressif / Imperfectif		Non-progressif / perfectif	
Parfait		Parfait		
Présent	<i>Present progressive</i> I am eating	<i>Present perfect progressive</i> I have been eating	<i>Present perfect</i> I have eaten	<i>Present tense</i> I eat
Passé	<i>Past progressive</i> I was eating	<i>Past perfect progressive</i> I had been eating	<i>Past perfect</i> I had eaten	<i>Past tense</i> I ate
Expression du futur	<i>Future progressive</i> I will be eating	<i>Future perfect progressive</i> I will have been eating	<i>Future perfect</i> I will have eaten	<i>Future tense</i> I will eat

Illustration 29 - Les temps grammaticaux en anglais

Le *present perfect* et le passé composé

Le *present perfect* et le passé composé présentent de grandes similitudes morphologiques, en raison de la présence d'un auxiliaire (« *have* » en anglais et « être » ou « avoir » en français). Le *present perfect* et le passé composé sont tous les deux considérés comme parfait (+ extension). Cependant, si le *present perfect* est clairement défini comme un imperfectif parfait (Cummins, 2002, p. 69), le passé composé présente une ambivalence en ce qui concerne sa valeur perfective : « The composite auxiliary + past participle functions both as a preterit and a perfect in French. », (Smith, 1991, p. 273). Cummins (idem) propose le passé composé comme présentant une polysémie aspectuelle « qui serait à la fois prétérit (perfectif ordinaire, non-étendu) et parfait (perfectif étendu). ». La valeur de prétérit trouverait son équivalence avec la notion + incidence, dans le système de Barceló et Bres, 2006, et dans sa valeur de passé simple. Lorsqu'il a une valeur de parfait ou de perfectif étendu, la valeur aspectuelle du passé composé coïncide avec celle du *present perfect*. Cette polysémie n'est pas prise en compte dans la méthode *Encore Tricolore* et ainsi une partie de la valeur aspectuelle du passé composé – la valeur de prétérit – est mise de côté lors de l'enseignement de ce temps.

c) Le malais

Il a été décidé dans cette étude pour la description linguistique et grammaticale de la langue malaise de se baser sur des documents qui traitent, parfois de la langue malaise, mais aussi de l'indonésien, les structures étant extrêmement similaires et les variations concernant principalement le lexique.

Le malais est une langue agglutinative de type SVO (Hickey, 2004, p. 565) qui incorpore autour d'une base, elle-même composée d'une racine, un certain nombre d'éléments qui permettent de créer de nouveaux mots, de marquer le pluriel, de changer l'aspect d'un verbe, etc.

Le verbe ne porte pas de marquage grammatical pouvant exprimer le temps et ne varie pas. En revanche, plusieurs éléments peuvent exprimer la dimension temporelle, qui est souvent considérée comme « une conséquence secondaire de l'aspect » (Labrousse, 2010, p. 1275). Nous avons relevé quatre éléments qui expriment et situent l'énoncé dans le temps et servent de référence déictique :

- le contexte, grâce à la situation donnée ;

- le co-texte, grâce à des marqueurs temporels clairs (demain, hier, maintenant) ;
 - les adverbes, appelés également « *aspect markers* » (Sneddon, 1996, p. 204) du type *sudah* et *telah*¹⁹⁶ (déjà) et *sedang* (en train de) qui ancrent grâce à leur valeur aspectuelle l'énoncé dans le temps¹⁹⁷ ;
 - les affixes qui dans certains cas, porte une valeur aspectuelle lexicale (exemple d'utilisation : le préfixe *men-*. *senang* / heureux – *menyenangkan* / rendre quelqu'un heureux et *putih* / blanc – *memutih* / devenir blanc, ce dernier exemple est tiré de Labrousse, 2010 (p. 1278).
- **L'expression du temps et de l'aspect en malais**

Nous avons décidé pour le malais, de présenter le temps et l'aspect dans la même section, l'expression de l'un et de l'autre étant interdépendante.

L'expression du temps existe en malais et se fait à travers les différents marqueurs qui pourront être ajoutés au verbe. Cependant, le verbe n'est pas marqué par une conjugaison et n'est pas porteur d'information temporelle, comme il peut l'être en français. L'expression du temps est donc liée au contexte et co-texte qui sont exprimés par des adverbes, indications temporelles, externes au verbe.

Un événement peut potentiellement être marqué dans le temps grâce à ces marqueurs aspectuels¹⁹⁸ qui se combinent dans un énoncé afin de faire sens par rapport à un point de référence spécifié ou suggéré par le contexte.

(4.15) Saya telah makan

¹⁹⁶ *Sudah* et *telah* ont la même valeur aspectuelle (parfait résultatif) cependant, la différence entre les deux est d'ordre modal : *sudah* exprime un événement attendu ou craint par le locuteur.

¹⁹⁷ Cet ancrage se fait pas défaut en fonction de la nature télique ou atélique du verbe. Si le verbe est atélique, alors *sudah* indique que l'action est commencée. Nous citerons en exemple la phrase : « air men sudah mendidih / la bouilloire est déjà en ébullition. », (Gonda, 1954, p. 251). Si le verbe est télique alors, *sudah* indique que l'action a été menée à son terme. Nous citerons en exemple la phrase : « kemarin saya sudah banun pukul enam / à 6 heures j'étais déjà levé(e). », (Gonda, 1954, p. 251). L'ancrage dépend donc de la valeur aspectuelle lexicale du verbe.

¹⁹⁸ Par exemple : *Belum* : pas encore, *sudah* : déjà, *sedang* : en train de. Ces marqueurs permettent au contexte et points de référence de situer dans le temps l'éventualité. L'expression du temps est donc liée à la valeur aspectuelle.

Je déjà manger

J'ai (déjà) mangé

(aucune indication temporelle n'est donnée pour cet exemple)

(4.16) Dia sedang tidur

Elle en train de dormir

Elle est en train de dormir

(aucune indication temporelle n'est donnée pour cet exemple)

(4.17) Ketika dia sampai rumahnya saya sudah makan

Quand elle arriver maison ma déjà manger

Quand elle est arrivée à la maison j'avais fini de manger

(indication temporelle, quand / au moment où / *ketika*)

(4.18) Ketika dia sampai kantor saya sedang makan

Quand elle arriver bureau je en train de manger

Quand elle est arrivée au bureau j'étais en train de manger

Dans les exemples n°(4.15), (4.16), (4.17) et (4.18)¹⁹⁹ la forme verbale ne change pas : *sempai* (arriver) et *makan* (manger) présentent une forme immuable. L'ajout de l'adverbe *sudah* (déjà) ou *sedang* (en train de) marque respectivement l'aspect : le parfait ou le progressif. L'événement « arriver », en fonction de sa marque aspectuelle se positionne dans le temps par rapport à *ketika* (quand) dans les exemples n°(4.17) et (4.18). Dans l'exemple n°(4.17), « manger » précède l'arrivée, tandis que dans l'exemple n°(4.18) les deux événements sont concomitants.

Sudah a ainsi une valeur perfective (apportant un focus sur le résultat de l'action) et *sedang* une valeur progressive, le contexte et co-texte de l'énoncé donnent la dimension temporelle et placent l'éventualité sur la ligne du temps. Les valeurs aspectuelles portées par les adverbes *sedang* et *sudah* se transcrivent en français par des tiroirs temporels différents en fonction des indications temporelles en malais ou de l'interprétation faite par le traducteur,

¹⁹⁹ Exemples inspirés de Grangé (2013, pp. 61-62).

puisque le marquage temporel n'est pas obligatoirement porté par le verbe. Dans les exemples n°(4.17) et n°(4.18), *ketika* (quand) permet de donner une idée de la succession chronologique des événements en les plaçant sur la ligne du Temps l'un par rapport à l'autre. En ce qui concerne l'expression du futur, elle se fait principalement à travers trois marqueurs aspectuels modaux : *belum*, *akan* et *bakal* : « the markers *belum*, *akan*, and *bakal* should not be labelled as future tense morphemes, but as aspect and modality markers. Indeed, *akan* can be used in narrative speeches located in the past.²⁰⁰ », (Grangé, 2013, p. 63). Ainsi, Grangé (2013) décrit *akan* comme le marqueur modal de l'incertitude et il est ainsi possible d'exprimer le futur.

Si les notions de perfectif, d'accompli ou d'inaccompli sont bien exprimés par les marqueurs cités *supra*, la notion de parfait n'est pas directement exprimé : « *Sudah / telah / pernah* indicates an action completed at the time of speaking, but M/I²⁰¹ has nothing corresponding to the English distinction between simple past and present perfect. Learners have considerable difficulty with English verb forms. »²⁰², (Yong, 2001, p. 286). L'absence de parfait en malais rend la correspondance avec le *present perfect* difficile à comprendre pour un public malayophone. Ainsi, la valeur de présent parfait du passé composé est également difficile à concevoir²⁰³.

Comme nous venons de le voir *supra*, dans l'introduction et dans la description du temps, l'expression du temps et de l'aspect sont intrinsèquement liés.

Le temps, comme il a été évoqué *supra*, s'exprime à travers l'utilisation d'adverbes, d'indications temporelles ou de marqueurs aspectuels libres²⁰⁴ à valeur aspectuelle grammaticale : *sedang*, *pernah*, *sudah*, etc dont la coordination pourra donner des indications quant à la succession, simultanéité des actions et sur leur succession chronologique. L'aspect qui peut aussi être marqué sur le verbe à travers un système d'affixes

²⁰⁰ « les marqueurs *belum*, *akan* et *bakal* ne doivent pas être définis comme des morphèmes marquant le futur en qualité de Temps mais plutôt comme des marqueurs d'aspect et de modalité. En effet, *akan* peut être utilisé dans des narratifs situés dans le passé ». Notre traduction.

²⁰¹ Malay / Indonesian (le malais et l'indonésien).

²⁰² « *Sudah*, *telah*, *pernah* indiquent un événement accompli au moment de l'énonciation, cependant ni le malais, ni l'indonésien ne présente de correspondance à la distinction anglaise qui existe entre le *simple past* et le *present perfect*. Les apprenants ont des difficultés considérables avec les formes verbales anglaises ». Notre traduction.

²⁰³ Surtout si, comme nous l'avons vu dans le chapitre 3, le manuel associe le *present perfect* au passé composé.

²⁰⁴ La terminologie « marqueurs aspectuels libres » est empruntée à Grangé (2013) et désigne les adverbes aspectuels (*sedang*, *pernah*, *sudah*, etc.) par opposition aux marqueurs liés ou affixaux qui expriment également une valeur aspectuelle, comme nous le verrons par la suite *di-*, *men-*, *ber-* sont des marqueurs liés qui expriment l'aspect et la voix (Grangé, 2013, p. 63).

(Labrousse, 2010 (p. 1278). Rafferty (1982, p. 67) montre l'importance du système affixal du verbe en malais et indonésien pour l'expression d'un aspect grammatical. Rafferty (1982, p. 67) étudie les valeurs aspectuelles des préfixes *men-* (déclinés parfois dans les exemples en *me-* ou *m-*) et *di-* dans une série de productions en indonésien :

(4.19) - Rafferty, 1982, p. 67

dia di-tindis me-delep
il di-oppresser men-cacher
il a été oppressé alors il s'est caché.

(4.20) - Rafferty, 1982, p. 67

ada alat di-situ buat meng-ukur ke-cepet-an.
il y a un instrument di-situer pour meng-mesurer la vitesse.
Il y a un instrument pour mesurer la vitesse.

Dans les exemples précédents, (4.19) et (4,20), le préfixe *di-* exprime un perfectif et le *men-* l'imperfectif progressif²⁰⁵. Dans l'exemple (4,19), *di-* exprime non seulement le perfectif mais également la voix passive et la passivité du sujet. *Men-* indique une action qui est en cours de déroulement. Dans l'exemple n°(4.20), il s'agit bien de l'action de mesurer. En anglais, cette phrase pourrait se traduire par le progressif : « used for measuring speed ». La valeur aspectuelle des affixes en malais est démontrée par plusieurs auteurs (Grangé, 2013 ; Winsted, 1913). Il est intéressant de noter que Grangé les appelle des affixes lexicaux qui marquent à la fois, la voix et l'aspect. Pour Winsted (1913), l'absence d'affixe exprime le phénomène en lui-même, l'aspect lexical du verbe et son interprétation dans le contexte priment alors pour l'interprétation du sens²⁰⁶.

- Particularités syntaxiques et néologismes

Il est aussi intéressant de noter, dans l'intérêt de l'étude, la capacité du malais à intégrer de

²⁰⁵ Winstedt (1913, p. 75) décrit le préfixe *meng-* de la façon suivante « (meng) denotes an activity or process ; a kind of finite participle (usually active) », (meng) dénote une activité ou un procès ; une sorte de participe fini (généralement actif) ». Notre traduction.

²⁰⁶ Il s'agit d'une forme par défaut que nous retrouver *infra* dans le mandarin.

nouveaux mots et à s'enrichir facilement au contact d'autres langues, au point d'intégrer des lexèmes dans la structure malaise et de créer des néologismes :

« Le malais est une langue particulièrement flexible à la réception d'une néologie étrangère qu'il neutralise, dans la mesure où il n'emprunte que des bases. La dérivation est ensuite assurée par ses moyens. »²⁰⁷

Le malais apparaît donc comme une langue perméable qui emprunte énormément aux langues étrangères, mais qui assimile les emprunts à son propre fonctionnement. Il est donc pertinent de voir comment des locuteurs malayophones, qui ont cette culture de l'emprunt et de l'assimilation, se comportent lors de l'apprentissage d'une langue étrangère et si l'interlangue française est également perméable à l'emprunt à d'autres langues²⁰⁸.

- Ellipse de la copule

D'un point de vue syntaxique, le malais se distingue également par la possibilité de produire des énoncés à prédicat verbal – tournure la plus courante – et à prédicat nominal (Labrousse, 2010, p. 1280)²⁰⁹. « Mother tongue interference and confusion over which for mis correct results frequently in the omission of forms of to be or errors in their use²¹⁰ » (Yong, 2001, p. 288), Yong note également des formes non-conformes en interlangue anglaise de la part de locuteurs malayophones en raison de l'ellipse de la copule « être ». Cette ellipse concerne également la copule « avoir ». En effet, des phrases nominales du type « Saya lapan », littéralement / je fais / ou en français « j'ai faim » sont ainsi possibles et l'utilisation d'un verbe n'est pas requise. Ces phrases à prédicat nominal peuvent également être négatives « Saya tidak lapan », *tidak* marquant ici la négation.

²⁰⁷ Labrousse, 2010, p. 1281.

²⁰⁸ Ce propos est à nuancer, car comme nous l'avons vu dans le Chapitre 3, la situation de l'examen n'encourage pas les apprenants à emprunter aux autres langues, mais bien à s'exprimer exclusivement en français.

²⁰⁹ Nous mentionnons cette pratique puisqu'elle sera pertinente dans le Chapitre 6 qui analyse les productions des apprenants. En effet, le verbe, et notamment l'auxiliaire être ou avoir, est plus souvent omis dans les productions des apprenants malaisiens que dans les productions des apprenants anglais ce qui peut montrer dans une certaine mesure qu'une influence des langues connues serait perceptible dans ces situations.

²¹⁰ « Les interférences avec la langue maternelle et les confusions concernant quelles formes sont correctes résultent souvent de l'omission des formes du verbe être ou bien d'erreurs dans leurs utilisations ». Notre traduction.

d) Le mandarin

Le terme de « langue(s) chinoise(s) » fait référence à une multitude de variétés linguistiques et de dialectes. Lorsque nous emploierons le terme « mandarin », nous référerons à la langue commune, également nommée *putonghua* et qui est la langue officielle de la République Populaire de Chine. Le mandarin est parlé par 900 millions de locuteurs, soit 71,5% de la population, ce qui en fait le groupe linguistique le plus important au monde (Paris, 2010, p. 997). C'est cette langue qui est enseignée en Malaisie dans les écoles chinoises²¹¹. Le mandarin est la langue de référence dans l'étude, puisque c'est la langue enseignée dans les écoles chinoises et internationales de Malaisie. Cependant, il est bon de rappeler que le cadre de l'étude se situe en Malaisie, à Penang, où plusieurs variétés de langues chinoises coexistent et plus particulièrement le hokkien qui est le dialecte le plus pratiqué sur l'île de Penang²¹² et qui n'est pas intercompréhensible avec le mandarin.

Le mandarin appartient à la famille des langues sino-tibétaines et présente les caractéristiques suivantes : pas de variations morphologiques flexionnelles (conjugaisons, genres, nombres, déclinaisons, etc.), l'ordre des mots est prépondérant dans l'élaboration du sens (Sun, 2012, p. 21).

- Le temps

Qiu et Zhou (2012) définissent le mandarin, dans le titre de leur article, comme une langue « sans temps », a *tenseless language*. En effet, le mandarin ne présente aucune conjugaison verbale à proprement parler, et une des caractéristiques du chinois est l'absence de marquage temporel à travers le verbe, ce qui provoque souvent une confusion : le mandarin n'exprimerait pas le temps. Or cet état de fait n'exclut pas qu'un marquage, autre que grammatical indiquant le temps, existe bien et que l'expression du temps soit possible dans cette langue. En mandarin, il existe d'autres modalités de marquage du temps : « a considerable number of adverbs in Mandarin Chinese are used to specify temporal references for verbs that are not morphologically marked for tense.²¹³ » (Qiu et Zhou, 2012,

²¹¹ Voir le Chapitre 1 qui traite de l'enseignement du mandarin à Penang et en Malaisie.

²¹² Voir le Chapitre 1 qui décrit l'importance du hokkien à Penang, tant la communauté est conséquente.

²¹³ « Un nombre considérable d'adverbes sont utilisés en mandarin afin de spécifier les références temporelles pour les verbes qui ne portent pas de marquage morphologique de temps. » Notre traduction.

p. 93).

En mandarin, trois principaux types de lexèmes permettent d'exprimer le temps et de situer une éventualité (Sun, 2012, p. 33) : les locatifs, les adverbes temporels et les affixes grammaticaux²¹⁴ (les affixes grammaticaux sont une large catégorie. Ces derniers expriment principalement l'aspect, cependant, comme nous le verrons *infra* dans la description de cette catégorie, ils peuvent parfois exprimer le temps, notamment lors de l'emploi du mode par défaut). A cela nous souhaitons ajouter dans la description ci-dessous : les noms temporels, les démonstratifs, les expressions avec 的时候 *de shi hou*, les prépositions, les verbes auxiliaires.

- Les locatifs qui se combinent avec des noms pour donner une indication temporelle

Les locatifs sont, à la base, des directions utilisées situer des éventualités dans le temps, potentiellement par rapport à un point de référence : (前 *qián* (devant) 后 *hòu* (derrière) 上 *shàng* (dessus) 下 *xià* (dessous), (Sun, 2012, p. 33). Les verbes directionnels (来 *lái* (venir) 去 *qù* (aller) présentent les mêmes caractéristiques combinatoires et peuvent ainsi exprimer le passé, le présent ou le futur en se combinant à des durées ou des lexèmes. Ainsi, ces verbes présentent des caractéristiques temporelles. Toutefois, il est bon de noter que cette expression du temps se fait par rapport à un point de référence, que ce point soit un moment de l'énonciation ou un point de référence exprimé dans la phrase.

Ces locatifs se combinent à des cardinaux et des périodes pour préciser une période spécifique dans le futur ou le passé, par exemple : 上个月 *shang ge yue* (le mois dernier).

- Les adverbes temporels qui expriment le passé, le présent et le futur

²¹⁴ Notre approche a tenté de simplifier l'expression du temps. Cependant, plusieurs grammaires trouvent dans le mandarin plusieurs leviers d'expression temporelle : « Lü Shuxiang (1980) et Lu Jianming (1991) ont proposé chacun de leur côté une classification du lexique temporel en huit catégories : noms temporels, noms spatio-temporels, adverbes temporels, structures adverbiales temporelles, mots d'approximation de temps, connecteur « ...的时候...de shi2hou » (quand), adjectifs démonstratifs + noms (ou numéraux + classificateurs) et les mots « / 那时候zhe4/na4 shi2hou » (ce moment ci/là). », (Zhang, 2014, p. 27), (Lu Jianming 陆俭明(1991). 现代汉语时间词说略. « 语言教学□研究», No.1. ; Lü Shuxiang 吕叔湘 (1980). 现代汉语八百词. 北京商务印书馆).

Certaines catégories d'adverbes permettent de situer sur la ligne du temps une éventualité. Ces adverbes font directement référence à un moment dans le passé, le futur ou le présent : 明天 *míng tiān* (demain), 现在 *xiàn zài* (maintenant), 昨天 *zuó tiān* (hier). Certains adverbes présentent une dimension déictique et ont besoin d'un point de référence, tel que 此时 *cǐ shí* (à ce moment) par exemple.

- Les affixes grammaticaux

Le débat (Saillard, 2015, p. 259) qui concerne le caractère non-grammatical de l'expression du temps en chinois est encore d'actualité. Le marquage grammatical qui s'insère dans la morphologie verbale avec les particules aspectuelles permet d'identifier « par défaut » une période de temps et de classer l'éventualité sur la ligne du temps. En effet, les éventualités présentant des particules exprimant le perfectif (suffixes *-le* et *-guo*) sont interprétées, sans marqueurs temporels identifiés, comme appartenant au passé (Saillard, 2015, p. 262). De la même façon, les particules exprimant l'imperfectif (*zai* et suffixe *-zhe*) réfèrent par défaut à une éventualité appartenant au présent.

- Les noms temporels

Paris (2010, p. 27) présente deux types de noms temporels. D'une part, ceux qui indiquent le temps de référence ou temps déictique : 星期一, *xīng qí yī* (lundi), 夏天, *xià tiān* (l'été) et ceux qui indiquent le temps relatif par rapport à un point de référence ou au moment de l'énonciation : 从前 *cóng qián* (autrefois).

- Les démonstratifs

En mandarin, les adjectifs démonstratifs couplés à des numéraux ou classificateurs 这 / 那时候 *zhe na shi hou* (à ce moment-là) permettent de définir une période donnée sur la ligne du temps de manière déictique, par rapport au locuteur (Paris, p. 29). Ces indicateurs évoquent une durée ou un intervalle de temps.

- **Les expressions avec 的时候 *de shi hou***

Les expressions utilisant 的时候, *de shi hou* permettent d'exprimer « quand » ou « à ce moment » et de placer un événement par rapport à un autre.

- **Les prépositions**

Certaines prépositions, 从 *cong* (depuis) et 直到 *zhi dao* (jusqu'à) par exemple, peuvent se combiner avec des noms temporels ou adverbes afin de définir l'intervalle temporel de l'événement.

Les tournures ci-dessus présentées permettent de montrer la façon dont le temps est exprimé de façon explicite sémantiquement en mandarin. Cependant, nous souhaitons également ajouter une citation Smith & Erbaugh (2005, p. 44). Cet extrait permet de voir que l'expression du temps en mandarin est également liée à la notion d'interprétation que les locuteurs peuvent en faire en fonction du contexte et du co-texte :

« The main pattern of temporal interpretation is deictic. The situations expressed linguistically are located relative to Speech Time: bounded events precede Speech Time, while unbounded events and states are located at Speech Time. The pragmatic principles that guide interpretation are the Bounded Event Constraint, the Simplicity Principle of Interpretation, and the Temporal Schema Principle. Lexical and adverbial information can determine a temporal interpretation that departs from the default.

»²¹⁵

²¹⁵ (En mandarin) « Le schéma de l'interprétation temporelle est déictique. Les événements exprimés linguistiquement sont situés en rapport avec le temps du Discours : les événements bornés précèdent le Temps du discours, tandis que les événements non-bornés et les états sont situés dans le Temps du Discours. Les principes pragmatiques qui guident l'interprétation temporelle sont la Contrainte de l'Événement Borné, le Principe de Simplicité et le Schéma de Principe Temporel. Les informations lexicales et adverbiales peuvent déterminer une interprétation temporelle qui se base sur le mode « par défaut ». ». Notre traduction.

Si en mandarin le verbe est par définition atemporel grammaticalement et ne présente pas de conjugaisons indicatives, comme en français ou en anglais, le discours et les marquages autour du verbe précisent le temps de l'événement de façon déictique, à travers différents marqueurs. En l'absence de marqueur, plusieurs chercheurs (Bohnemeyer & Swift, 2001, cités par Smith & Erbaugh, 2005, p. 20)²¹⁶ proposent une interprétation « par défaut » : passé perfectif pour les événements téliques et présent imperfectif pour les événements atéliques en mandarin. Il paraît donc possible de dériver une interprétation temporelle en l'absence d'indicateurs. Une des façons d'exprimer le marquage temporel se fait à travers l'expression de l'aspect – comme évoqué dans la citation supra – et des différentes interactions entre marquages aspectuels, comme nous allons le présenter ci-dessous.

- **L'aspect**

En mandarin, la notion d'aspect tient une place centrale, car les particules aspectuelles permettent également de situer l'occurrence dans le temps, comme nous venons de le voir supra, notamment par rapport à un point de référence (que ce point soit le moment d'énonciation ou un autre point de référence temporel). En mandarin, les deux notions, aspect et temps, s'avèrent donc liées.

Le perfectif et l'imperfectif

Nous présenterons tout d'abord la définition de Wang Li (Wang Li, 1959, p. 151)²¹⁷ de l'aspect en chinois : « En chinois contemporain, nous avons l'expression du commencement du procès, l'expression de la continuité du procès, l'expression de la progression du procès, l'expression de l'accomplissement du procès, aussi l'expression de l'instantanéité du procès, etc. Bien que tous ces procès concernent le passé, le présent et le futur dans le temps, ces derniers ne constituent pas un élément essentiel. Ils expriment l'état du procès, aussi dit, l'aspect » Cette citation permet de saisir l'importance donnée en mandarin à l'expression de

²¹⁶ Bohnemeyer, Jürgen and Mary Swift. 2001. Default aspect: the semantic interaction of aspectual viewpoint and telicity. Proceedings of perspectives on aspect, Utrecht Institute of Linguistics.

²¹⁷ Cité dans Sun, 2012, p.22. Wang, L. 1959. 中国现代语法 *zhōngguó xiàndà iyǔfǎ* (*Grammaire chinoise contemporaine*) Beijing: 商务印书馆 *shāngwù yìnshūguǎn* (La Presse Commerciale).

l'aspect, parfois même au détriment de l'expression du temps qui pourra justement être tributaire de ces informations.

Une des particularités de l'expression de l'aspect en mandarin est l'expression du perfectif qui n'inclut pas la notion d'accomplissement, mais uniquement celle de cessation. Comme l'explique Smith (1990), une action peut être bornée mais non-accomplie :

« The particularity of the Mandarin perfective is that it separates boundedness from completion. The perfective morphemes alone indicate simply that an event is bounded. The type of boundedness — termination or completion — is signalled independently by an optional morpheme that appears as complement to the verb; morphemes of this type are known as resultative complements.²¹⁸ », (Smith 1990, p. 312).

Smith (1990) cite ainsi l'exemple de la particule *-le* qui fait référence à une action bornée mais qui ne pourra exprimer seule que l'action a été menée à son terme. Pour ce faire, cette particule devra être combinée à un morphème qui précise l'accomplissement de l'action, le complément résultatif, (par exemple *-wan*, finir).

Klein & Al. (2000) présentent quatre marqueurs aspectuels et reprennent la classification aspectuelle de Smith (1991), dans un premier temps : *-le* et *-guo* sont des marqueurs perfectifs et *zai* et *-zhe* des marqueurs imperfectifs. *-le* met en exergue le résultat de l'événement avec un verbe télique tandis qu'avec avec un verbe atélique, il s'agit d'un événement borné. *-guo* est un marqueur qui insiste sur la dimension « expérientielle » et unique de l'expérience et correspond à un parfait, usuellement lié au passé (Klein & Al., 2000, p. 725). *Zai* marque une « action or event in progress »²¹⁹ (Klein & Al, 2000, p. 726) et –

²¹⁸ « La particularité du perfectif en mandarin est qu'il sépare le bornage de l'action et son accomplissement. Les seuls morphèmes exprimant le perfectif indiquent simplement qu'une action est bornée. Le type de bornage – finitude ou accomplissement – est signalé de façon indépendante par un morphème optionnel qui apparaît comme complément du verbe, les morphèmes de ce type sont connus sous le nom de compléments résultatifs ». Notre traduction.

²¹⁹ « une action ou un événement en cours ». Notre traduction.

zhe indique « a situation viewed as enduring or continuing »²²⁰ (i.e. durative), (Klein & Al., Id.). En l'absence de marquage, comme nous l'avons vu plus haut, une interprétation aspectuelle et temporelle, en fonction des éléments composant la phrase, est adoptée. Cependant Klein & Al. (2000) développent l'idée que ces particules fonctionnent également en interaction avec l'environnement temporel dans lequel elles s'inscrivent et que leur valeur aspectuelle n'est pas pré-définie, ni immuable : « aspect expresses a temporal relation between the time at which the situation described by the sentence obtains, on the one hand, and the time for which an assertion is made by this sentence, on the other.²²¹ ». Ainsi, l'environnement sémantique joue un rôle dans l'interprétation des marqueurs aspectuels.

Le perfectif

Il paraît pertinent d'ajouter un autre marqueur du perfectif révélé par l'évolution de la langue et dont l'utilisation dépend de plusieurs facteurs²²². L'utilisation de 有 *you* (dont la traduction dans ce cas pourrait être « avoir ») est de plus en plus répandue comme marqueur du parfait. Le développement de cet « auxiliaire du perfectif », comme le nomme Jing (Id.) est multiple, d'une part les dialectes minnan et cantonais et d'autre part l'influence de l'anglais, notamment à Hong Kong, en raison de la forme du perfectif anglais (*have + -ed*). Ceci pourrait renforcer l'utilisation de l'auxiliaire « avoir » lors de l'utilisation du passé composé en interlangue française. Nos apprenants étant fortement en contact avec le minnan de Taiwan (via la télévision ou les médias par exemple), le hokkien de Penang et le cantonais, il est possible que ce morphème influence fortement leurs productions et que les locuteurs l'utilisent en mandarin.

Le parfait est sinon noté par *-guo* qui n'est pas un marqueur exclusif du parfait mais qui en fonction du contexte pourra être traduit, en anglais par exemple, par un parfait (*have + verbe(-ed)*).

²²⁰ « indique une situation vue comme en cours ou qui continue (c'est-à-dire qui dure). » Notre traduction.

²²¹ « l'aspect exprime une relation temporelle entre, d'un côté, le temps obtenu par la situation décrite par la phrase et d'un autre côté, le temps pour lequel une assertion est affirmée par la phrase. » Notre traduction.

²²² Selon Jing (2005, p. 6), cela dépend de la région, de la classe sociale et l'âge du locuteur. Le phénomène concerne le mandarin actuel ou moderne, les locuteurs jeunes sont donc plus concernés. Les locuteurs de cantonais et de minnan (provenant des provinces du sud de la Chine et Hong Kong où l'influence de l'anglais, et donc du *present perfect*, est plus pregnante) sont plus concernés, ceci résultant de la structure de leurs langues respectives dans laquelle 有 apparaît comme un « auxiliaire aspectuel » (Jing, 2005, p. 6).

Conclusion

Si plusieurs morphèmes grammaticaux peuvent indiquer l'aspect en mandarin, ce dernier n'est pas toujours explicité grammaticalement et soit le contexte soit l'aspect lexical du verbe permettent de préciser l'aspect (Saillard, 2015, p. 260) : « Sentences in Chinese may include no temporal mark whatsoever, and no grammatical aspect mark. In this case, temporal interpretation will have to build on intrinsic (lexical aspect of the verb constellation) and / or extrinsic (discourse context) information alone. »²²³.

e) L'anglais malaisien

Pour cette partie, certaines études (Hickey, 2004, Bao, 2005, Platt, 1991) évoquent l'anglais singapourien. Cela ne pose pas de soucis majeurs pour cette étude étant donné que l'anglais singapourien et l'anglais malaisien présentent peu de différences.

L'anglais malaisien est très influencé par les langues parlées en Malaisie (Platt, 1991, p. 378) et le système temporo-aspectuel a été fortement influencé par le mandarin, le malais et le tamil²²⁴. L'influence de ces langues se voit de façon probante grâce aux *code-switching* et *code-mixing* qui caractérisent l'anglais parlé en Malaisie²²⁵. De façon plus subtile, la grammaire, l'expression du temps ou bien encore la syntaxe ont également été marquées par ces langues qui ont durablement teinté certaines expressions langagières. Bao (2005, p. 237) décrit l'expression de l'aspect en anglais singapourien de la façon suivante : « the aspectual system of Singapore English is essentially the Chinese system filtered through the morphosyntax of English. »²²⁶. L'anglais malaisien est donc une langue de contact dont la base lexicale est l'anglais, mais qui présente une influence du mandarin au niveau de l'expression de l'aspect et du temps.

L'anglais de Malaisie possède des particularités grammaticales, syntaxiques et lexicales

²²³ « Les phrases en mandarin peuvent n'inclure ni marquage temporel, ni marquage aspectuel. Dans ce cas, l'interprétation temporelle devra être construite uniquement sur la base d'informations intrinsèques (aspect lexical de la constellation verbale) et / ou extrinsèques (contexte du discours). ». Notre traduction.

²²⁴ Nous ne nous concentrerons pas sur le tamil étant donné qu'il n'est pas une des langues maîtrisés par nos apprenants.

²²⁵ Voir le Chapitre 1, sur la situation linguistique en Malaisie.

²²⁶ « Le système aspectuel de l'anglais singapourien est essentiellement le système chinois exprimé à travers le filtre de la morphosyntaxe de l'anglais. ». Notre traduction.

propres représentées de façon variable selon les sociolectes²²⁷ employés (Kirkpatrick, 2007, p. 122). Ces différences sont exprimées de façon plus ou moins forte en fonction d'un certain nombre de facteurs. Le passage d'un sociolecte à l'autre est relativement perméable et le même locuteur est souvent capable, en fonction de la situation ou de son interlocuteur, de pouvoir s'adapter et de passer d'un lecte à l'autre. L'anglais malaisien incorpore de façon plus ou moins forte, et en fonction des communautés linguistiques qui l'utilisent, des mots, des expressions, des tournures grammaticales et syntaxiques venant d'autres langues en présence (malais, mandarin, hokkien, tamil, etc.). Etant donné que tous nos apprenants sont anglophones et résident en Malaisie, il est évident que l'anglais malaisien est maîtrisé par tous, même s'ils sont pour la plupart capables de s'exprimer dans un anglais standard. Comme beaucoup de Malaisiens d'une classe sociale élevée, ils peuvent maîtriser différents sociolectes, notamment en fonction du cadre et de l'interlocuteur. Plusieurs traits pertinents pour l'étude sont caractéristiques de l'anglais malaisien et sont ici listés :

Les verbes ne présentent pas ou peu le marquage temporel

D'une façon générale, les verbes respectent les temps anglais et leurs marquages. Cependant, en fonction du sociolecte dans lequel se situe le discours, les marquages verbaux passent d'existants et conformes – comme en anglais standard – à inexistants (Hickey, 2004, p. 569). En ce qui concerne l'expression du passé, il s'agit principalement du marquage *-ed* et pour le *present perfect* de l'auxiliaire *have* et du participe passé (en *-ed* également). Dans l'acrolecte malaisien ou anglais malaisien formel, les verbes présentent ainsi des éléments grammaticaux temporels alors dans le mésolecte ou basilecte, version plus informelle de cette langue, le marquage se fait par le contexte ou bien ne se fait pas. En effet, plusieurs cas d'ellipses verbales ont été observés en anglais malaisien (Low et Hashim, 2012, p.64)²²⁸.

Il est observé que l'utilisation du morphème du passé se fait plus rare dès lors qu'une indication temporelle apparaît dans le discours (Platt, Weber et Ho, 1984, p. 67)²²⁹. Il est

²²⁷ Voir le Chapitre 1. L'anglais malaisien présente plusieurs variétés de sociolectes notamment une variété où plus l'influence des langues vernaculaires est forte, plus nous sommes en présence d'une variété familière (l'utilisation de langues vernaculaires dénotant un caractère populaire).

²²⁸ Les ellipses verbales citées par Low et Hashim (2012, p. 63 et 64) concernent l'auxiliaire *have*, souvent remplacé par *got* mais aussi l'opérateur *do* dans les questions.

²²⁹ Smith & Erbaugh (2005, p. 33) note cette particularité pour le mandarin également : les phrases qui ne présentent pas de marquage grammatical présentent un adjectif en majorité un adjectif temporel.

aussi intéressant de noter que l'utilisation du morphème du passé est plus fréquente avec des événements ponctuels, donc les activités, réalisations instantanées (le marquage représente 90% des occurrences) qu'avec les événements itératifs et états (Platt, Weber et Ho, 1984, p. 67). L'hypothèse aspectuelle pourrait expliquer cette situation. Cette hypothèse défendue par Andersen²³⁰ (1994) et citée dans Bardovi (2002, p. 130), suppose que les morphèmes grammaticaux exprimant le temps et l'aspect, font écho, au début de l'interlangue, à l'aspect lexical des verbes. Ainsi, le perfectif s'utilise pour les actions ponctuelles et l'imperfectif pour les états et les activités, un fait qui avait déjà été observé avec le créole anglais hawaïen et le créole guyanais (Kirkpatrick, 2007, p. 165)²³¹. L'utilisation du passé, comme il est attesté dans certains créoles (Hickey, 2004, p. 525), est souvent omise dans les récits au passé qui se font souvent de façon uniforme au présent. L'usage du présent pour un récit au passé constitue en effet une des caractéristiques de l'anglais malaisien, ainsi que de certains créoles et mésolectes (Platt, Weber et Ho, 1984, p. 68)²³².

L'ellipse du verbe *be*

Hickey (2004, p. 569) citant Platt (1982²³³) précise que la copule ou auxiliaire « *be* » peut être éliminée dans certaines situations :

- prélocatif (*my auntie in America*)²³⁴
- avant le verbe (*my sister also not working*)
- avant un prédicat nominal (*my car a Toyota*)
- avant un adjectif (*this coffee house very dirty*)

²³⁰ Andersen, Roger, W ; Shirai, Yasuhiro, 1994. «Discourse motivations for some cognitive acquisition principles», *Studies in second language acquisition*, 16, pp. 133-156.

²³¹ La réflexion concernant le créole guyanais concerne l'anglais malaisien qui présente dans ce cas les caractéristiques d'un créole, en ce qui concerne la grammaticalisation du temps, pour le lecte de base que nous avons évoqué.

²³² Si l'absence de marquage grammatical temporel est une des caractéristiques des créoles et langues en contact qui utilisent une langue de base dont ils suppriment les marquages dans certains cas (comme l'anglais qui marque grammaticalement le temps mais pas l'anglais malaisien), d'autres langues présentent également cette spécificité comme le mandarin, le malais ou même le français (avec le présent de narration ou présent historique). Comme évoqué supra, cette caractéristique n'est pas toujours systématique et concerne des événements dont le contexte chronologique est connu ou évident ou marqué dans le discours par des lexèmes temporels.

²³³ Platt, John. 1982. « English in Singapore, Malaysia and Hong Kong », in Bailey and Gorch (eds.), pp. 384-414.

²³⁴ Les exemples accompagnant les situations sont tirés de Hickey (2004, p. 569).

Ces occurrences peuvent être directement imputées à l'influence du malais dont la possibilité d'exprimer un prédicat purement nominal est avérée et où l'absence de la copule – en l'occurrence du verbe « être » – sera tout à fait conforme au malais (Labrousse, 2010, p. 1280), cependant les autres verbes ne sont pas omis.

La variété des modaux est limitée

L'utilisation des modaux est très répandue en malais afin d'exprimer un certain nombre de nuances : « Modals often called auxiliary verbs in Indonesian refer to such concept as possibility, ability and necessity »²³⁵ (Sneddon, 1996, p. 208). L'équivalent de *can – boleh*, en malais – permet en malais d'exprimer une variété de nuances (capacité, impossibilité, possibilité) qui peut également se combiner avec d'autres modaux et avec la négation, ce qui étend son champ sémantique (Sneddon, 1996, p. 208).

De manière similaire, *can* (pouvoir) est un des auxiliaires modaux qui pourrait se définir comme multifonction en anglais malaisien tant il permet d'exprimer tour à tour une quantité d'intentions et de requêtes et de se substituer à d'autres auxiliaires modaux du type : *could, must, would*, etc. (Low et Hashim, 2012, p.64).

Les exemples suivants sont tirés de Low et Hashim, p. 64). Les explicitations entre parenthèses ont été traduites par nos soins et sont également données par les auteurs cités.

(4.21) Can buy tickets at the counter. (possibilité)

(4.22) Can take the bag now. (permission)

(4.23) You maid can cook ah ? (capacité)

(4.24) Can lend me your book or not ? (volonté)

(4.25) Sure can. (accord)

(4.26) How can this happen ? (incrédulité)

Can est également le modal le plus utilisé dans le corpus de Mukundan et al. (2013, p.

²³⁵ « Les modaux, souvent appelés auxiliaires en indonésien, réfèrent à des concepts tels que la possibilité, la capacité et la nécessité ». Notre traduction. La citation concerne bien l'indonésien, mais nous l'utilisons pour la description du malais qui est dans ce cas très similaire.

102)²³⁶ ce qui montre, qu'avec *will*, il est le modal le plus utilisé en anglais malaisien²³⁷. En anglais malaisien, l'utilisation des modaux est souvent syntaxiquement simplifiée (Mukundan et al., 2013, p. 103), soit par l'absence de verbe suivant le modal (ainsi le modal ne semble définir que l'aspect et / ou le temps de la situation évoquée), soit par une conjugaison non-conforme du verbe destiné à faire suite au modal.

L'utilisation de *already*

Already (déjà) est souvent utilisé en anglais malaisien pour évoquer l'aspect perfectif. Son origine dans l'anglais malaisien pourrait provenir de *telah* ou de *sudah*²³⁸, en malais « déjà », et qui en malais marque en effet le perfectif : « In some varieties (Malaysian English) *already* is the only marker for past or perfective »²³⁹ (Van Gelderen, 2006, p. 261)²⁴⁰.

« In Singapore and Malaysian English, *already* is commonly used to mark completion. *Already* appears with, but also often without a verb marked morphologically for past »²⁴¹ (Williams, 1989, p. 121), Comme le note Williams, *already* s'utilise principalement avec un verbe marqué mais aussi avec un verbe non-marqué et indique que l'action a été menée à son terme. *Already* s'utilise avec une négation et pour une situation passée aussi bien que présente ou future (Williams, 1989, p. 121) ce qui démontre sa valeur aspectuelle²⁴². L'utilisation de *already* pourrait constituer une véritable influence translinguistique lexicale, mais aussi grammaticale du malais sur l'anglais malaisien.

Bao (2005, p. 241) présente trois valeurs aspectuelles pour *already* en fonction du contexte et du co-texte : aspect complétif, inceptif ou inchoatif.

²³⁶ Le corpus de Mukundan et al. Correspond à des récits écrits effectués par des apprenants de *form 5* au lycée (équivalent de la première) en classe d'anglais langue seconde.

²³⁷ Aucune étude ne vient ici attester du modal le plus utilisé en anglais standard mais il est avéré que *can* est communément très utilisé en anglais malaisien, à tel point que son utilisation prolifique est très souvent prise comme caractéristique type de l'anglais malaisien à la télévision, dans les publicités et montre ainsi sa dimension multifonctions.

²³⁸ *Sudah* est utilisé pour un événement accompli dans un passé éloigné du présent tandis que *telah* exprime un événement réalisé récemment.

²³⁹ « Pour certaines variétés, dont l'anglais malaisien, *already* est le seul marqueur du passé ou du perfectif ». Notre traduction.

²⁴⁰ L'association passé et perfectif n'est pas sans rappeler Bohneyer & Swift, 2001 (cité dans Smith & Ernaugh, 2005, p. 20) et Klein & al (2000) concernant le lien entre le passé et les marqueurs perfectif d'une part et le présent et les marqueurs imperfectifs en mandarin.

²⁴¹ « En anglais malaisien et singapourien, *already* est communément utilisé pour marquer la finitude. *Already* apparaît avec, mais aussi parfois sans, un verbe marqué morphologiquement par le passé ». Notre traduction.

²⁴² Tout comme nous l'avons montré en mandarin, la forme *already* + verbe pourrait, lorsque le verbe n'est pas marqué, constituer une forme qui s'ancre par défaut dans le passé.

(4.27) Exemple tiré de Bao (2005, p. 241) :

(1) Miss Lin eat cake already.

(a) 'Miss Lin a mangé le gâteau.' (parfait)

(b) 'Miss Lin est sur le point de manger le gâteau.' (ingressif)

(c) 'Miss Lin mange / se met à manger le gâteau (mais ne le mangeait pas avant).' (inchoatif)

(2.28) Exemple tiré de Bao (2005, p. 243)

(1) (a) Mary da le dan

Mary bat LE oeuf

'Mary a battu les oeufs.' (parfait)

(b) Mary da dan le

Mary bat oeuf LE

(i) 'Mary commence à battre les oeufs' (ingressif)

(ii) 'Mary s'est mis à battre les oeufs.' (inchoatif)

Comme le montre Bao (2005), *already* transcrit directement du mandarin trois types d'aspect qui sont présents en mandarin avec le suffixe *-le*, dont la position peut changer l'expression de l'aspect. L'anglais traduit l'aspect ces trois aspects par des modes d'expression différents : le parfait se traduit par *have*, l'ingressif à l'aide de périphrases verbales (*start to / be about to* – commencer à) et l'inchoatif par un non-marquage ou par une périphrase lexicale (par exemple : *turn red, reddened* – devenir rouge), (Bao 2005, p. 240).

L'habitude

En anglais malaisien, l'habitude est marquée par *used to* (avoir l'habitude de) pour les événements au passé et par *usually* ou *always* (habituellement) pour les événements au présent (Williams, 1989, p. 122 ; Kachru & Al., 2009, p. 135). L'emploi de *last time* est également observé pour marquer une habitude dans un passé lointain. La différence entre passé proche et passé lointain reprend une distinction qui est faite également en malais avec l'emploi de *pernah* (avant, il y a longtemps).

Conclusion

Kachru & Al. (2009, p. 135) résumant les spécificités autour du verbe en anglais malaisien de la façon suivante :

« Features connected with the verb:

1. Past tense and present tense are not morphologically marked.
2. Copula dropped to describe states.
3. Adverbials preferred to morphological marking of aspect.
4. Progressive aspect marked with *-ing*, sometimes with *still*.
5. Habitual aspect marked with *always*. »²⁴³

4. Conclusion

Comme nous l'avons vu supra, mais aussi dans le chapitre 1, le contact des langues en Malaisie se fait avec plusieurs langues, entre plusieurs communautés et au sein de plusieurs strates de la société malaisienne. Les exemples d'emprunts à d'autres langues dans l'anglais malaisien sont pléthore et il est possible de supposer une influence translinguistique dans l'anglais malaisien dont l'anglais serait la base. Il est à noter qu'il est également possible que le chinois malaisien (parlé par les Chinois en Malaisie) ou le malais malaisien subissent également l'influence des autres langues vernaculaires non-citées par les auteurs référents dans ce passage.

Chaque langue de l'étude permet d'exprimer temporellement et aspectuellement tout ce qui se déroule dans le temps chronologique. Après observation, chaque langue possède son propre système grammatical et lexical lui permettant d'exprimer l'éventail des possibles, en accentuant, avec un focus différent (le « *viewpoint* » ou point de vue) sur la durée, le bornage, les différentes phases de la situation. Ainsi, il est souvent difficile de trouver des

²⁴³ « Spécificités liées au verbe :

1. Le passé et le présent ne sont pas marqués morphologiquement.
2. La copule est éliminée lors d'une description des états.
3. Les adverbes sont préférés pour exprimer l'aspect au profit d'un marquage grammatical.
4. L'aspect progressif est marqué par *-ing*, parfois par *still*.
5. Le marqueur de l'habitude est *always*. ». Notre traduction.

équivalences exactes lors des traductions ou transpositions d'une langue à l'autre. L'analyse des différentes langues parlées en Malaisie a également permis de suggérer la possibilité, d'une part, d'un effet de nativisation de l'anglais, fortement influencé par les langues vernaculaires et un effet d'anglicisation des langues vernaculaires, elles-mêmes fortement influencées par l'anglais. Ce va et vient permanent entre ces langues est renforcé par le fait que tous les Malaisiens ne maîtrisent pas toutes les langues vernaculaires et que le besoin de création d'une langue de communication qui emprunte à plusieurs langues a constitué l'anglais malaisien.

Nous avons décidé de transcrire dans un tableau récapitulatif les correspondances entre les attentes en termes d'utilisation des tiroirs verbaux en français en vue de l'examen IGCSE et comment s'expriment dans les différentes langues ces différents marqueurs du temps et de l'aspect (Illustration n°30 *infra*).

	Français	Anglais	Mandarin	Malais	Anglais Malaisien
Présent déictique	Présent de l'indicatif	<i>Present progressive</i>	- Pas de marqueurs temporels. - Marquage de l'aspect : par des adverbess et particules verbales.	- Pas de marqueurs temporels. - Marquage de l'aspect par des adverbess et affixes. - Absence de verbe dans les locutions nominales.	- Par de marqueurs ou bien les mêmes temps que l'anglais avec des variations dans le degré de respect des conjugaisons et des temps. - Habitude et perfectivité marquées par des adverbess « <i>usually</i> », « <i>already</i> ». - Multifonction des modaux « <i>can</i> », « <i>got</i> ». - absence de verbes dans certaines locutions nominales.
L'habitude au présent	Présent de l'indicatif	<i>Simple present</i>			
L'habitude au passé	Imparfait	<i>Would / Used to</i>			
Les événements de l'avant plan dans le discours narratif	Passé composé	<i>Past tense</i>			
	Passé simple	<i>Present perfect</i>			
L'arrière-plan dans le discours narratif	Imparfait	<i>Past progressive</i>			
	Plus que parfait	<i>Past perfect progressive</i>			

Illustration 30 - Expression des différentes situations demandées dans le IGCSE français et leurs équivalences dans les différentes langues, en termes d'aspect et de temps

Chapitre 5 – Analyse du questionnaire distribué aux apprenants

1. Introduction

Ce chapitre présente la première partie de la présente recherche : le questionnaire distribué aux étudiants de POWIIS. Ces prémisses à la recherche en elle-même avaient pour objet de dresser un profil linguistique des étudiants à l'aide d'un questionnaire distribué en classe individuellement. Le questionnaire avait été distribué en amont des enregistrements afin de pouvoir connaître les apprenants qui ont produit le corpus mais également les apprenants de l'école et de pouvoir comparer les apprenants de français aux apprenants d'autres langues en termes de profils. Le questionnaire non-rempli est présenté en Annexe 12 de cette étude. Etant donné la diversité linguistique des apprenants, il est apparu important de pouvoir approfondir la connaissance de ces apprenants de façon précise.

Le questionnaire comprend quatre axes principaux de développement :

- profil linguistique des apprenants (nationalité, langues maîtrisées, etc.)
- psychotypologie (perception de la langue apprise)
- perception de l'apprentissage des langues et du plurilinguisme
- mesure de la production écrite des apprenants

Au total 154 questionnaires ont été collectés. Ces questionnaires ont été remplis par quatre groupes : Year 7 (33 questionnaires), Year 8 (25 questionnaires), Year 9 (22 questionnaires), Year 10 et 11²⁴⁴ (74 questionnaires qui constituent un groupe). Les apprenants ont répondu plusieurs fois car en effet ils peuvent se trouver dans plusieurs classes de langues différentes. Par exemple un apprenant en cours de mandarin et de français répondra deux fois au

²⁴⁴ Voir le Chapitre 1 pour la configuration des classes. Les Year 10 et 11 correspondent en général à la troisième et à la seconde dans un lycée français, les apprenants ont donc entre 14 et 16 ans habituellement.

questionnaire, une fois pour le mandarin et une fois pour le français.

Nous nous concentrerons sur les Year 10 et 11 principalement. Les données enregistrées correspondent aux apprenants de Year 11 mais les Year 10 et 11 préparant le même examen, nous avons souhaité les grouper pour le questionnaire afin d'avoir plus de données à analyser. Nous évoquerons également les autres années à titre de référence lorsqu'un comparatif pourra être pertinent et pour avoir des données plus importantes. Au total, pour les années 10 et 11, 49 étudiants différents ont répondu au moyen de 74 questionnaires.

L'objectif de ce chapitre se décompose en trois phases d'études :

- L'analyse des réponses et la conversion de ces réponses en statistiques.
- L'analyse de l'imaginaire linguistique par rapport à la langue en cours d'acquisition, le français dans cette étude.
- La comparaison de l'imaginaire linguistique des apprenants entre le français et les autres langues apprises.

Le questionnaire se compose de quatre grandes parties :

- I. Your Language background / votre histoire linguistique
- II. The language you learn at school / la langue que vous apprenez à l'école
- III. What do you think about learning languages / ce que vous pensez de l'apprentissage des langues
- IV. Use your imagination! / utilisez votre imagination !²⁴⁵

La première partie du questionnaire interroge l'étudiant sur des renseignements personnels : année d'étude, date de naissance, nationalité et pays dans lequel il a résidé. Les questionnaires ne sont pas anonymes afin de pouvoir vérifier les renseignements avec

²⁴⁵ Les apprenants sont invités à dessiner ce que la langue apprise leur inspire naturellement. Les dessins sont analysés à la fin de ce chapitre.

l'étudiant ou de pouvoir lui demander des précisions en cas de réponse peu explicite. Cette partie interroge l'apprenant sur son passé linguistique et d'identifier les langues maternelles ou secondes qu'il maîtrise. Nous traçons donc un profil linguistique de ces étudiants basé sur leurs connaissances acquises.

La deuxième partie se concentre sur les L3 qui sont les langues en acquisition à l'école (le malais, le mandarin ou le français). Ne sont prises en compte que les langues qui sont de véritables L2 pour l'apprenant, c'est-à-dire qui n'ont pas le statut de langue maternelle pour ce dernier et qui sont enseignées à l'école (mandarin, français et malais).

La troisième partie concerne la façon dont l'apprenant se représente l'apprentissage d'une langue: les techniques d'enseignement, le professeur et les buts de l'apprentissage en général d'une langue étrangère, notamment en Malaisie, terre natale ou d'accueil plurilingue pour les apprenants.

La quatrième partie s'intéresse à l'imaginaire de l'étudiant autour de la langue cible et à la représentation de cette langue. Cette partie analyse des phénomènes épilinguistiques (des mots préférés dans la langue cible, des dessins la représentant). Ces techniques utilisent la mémoire sémantique immédiatement disponible et les concepts directement liés à la langue d'apprentissage. Cet aspect de l'analyse essaie de mesurer l'implication affective de l'étudiant en analysant les stéréotypes culturels, les éléments de rejet ou les incompréhensions auxquels il pourrait faire appel dans sa représentation de la langue ainsi qu'en jouant sur la spontanéité des réponses. Les résultats de cette partie devront être mis en parallèle avec les résultats des parties 1 à 3 afin de trouver s'il existe une correspondance entre le profil langagier et la représentation mentale de la langue.

Puisque notre étude se base sur la production orale, la problématique principale dans cette partie est d'analyser la place de la production orale pour les apprenants dans la classe de langue française et quels sont leurs représentations de la langue cible à l'oral. Nous avons donc laissé de côté la production écrite de la quatrième partie qui consistait en une présentation rapide de l'apprenant dans la langue cible.

Nous évoquerons tout d'abord les profils des apprenants à travers leur histoire linguistique et leur perception et conception du multilinguisme. Puis, nous nous concentrerons sur la perception que les apprenants peuvent avoir du français, notamment en comparant leurs réponses sur les trois langues apprises.

2. Profil des apprenants

Cette partie présente les profils linguistiques des apprenants, notamment à travers les diverses langues maîtrisées puis leurs a priori par rapport au plurilinguisme.

a) Profils linguistiques

Nous présenterons tout d'abord les profils linguistiques des apprenants dans l'illustration 31 :

	Apprenants de mandarin	Apprenants de français	Apprenants de malais	Total
Year 10	19	11	18	48
Year 11	4	9	13	26
Total	23	20	31	74

Illustration 31 - Nombre de réponses au questionnaire par groupe de langue

Les étudiants en Year 11 ayant répondu au questionnaire sont plus rares que les étudiants de Year 10 car moins d'apprenants étaient inscrits dans cette année-ci lors du recueil des questionnaires. Ainsi, puisque les apprenants en Year 10 et 11 préparent le même examen, il a été décidé, pour avoir des statistiques plus complètes, de compiler les résultats des deux années.

Il est également intéressant de noter que la proportion des élèves étudiant le malais est élevée, puisque le malais est obligatoire pour les apprenants malaisiens.

Niveaux	Mandarin	Français	Malais
Grand débutant	2	6	3
Débutant	1	10	2
Débutant confirmé	2	2	3
Intermédiaire	4	2	5
Intermédiaire confirmé	7	0	3
Avancé	4	0	9
Courant	0	0	3

Illustration 32 - Les apprenants évaluent leur propre niveau dans la langue cible

Selon l'illustration n°32, le français apparaît comme étant la seule véritable langue étrangère

enseignée dans l'école, puisque les apprenants sont très rarement grands débutants en malais et en mandarin et que ces deux langues sont des langues secondes de la Malaisie. La majorité des apprenants en français s'estime d'un niveau débutant et ont donc une connaissance limitée de la langue. De plus, la majorité des apprenants de français a appris cette langue à l'école et à l'alliance française²⁴⁶ – dans un cadre institutionnel – alors que les apprenants de mandarin et de malais nous informent qu'ils apprennent ces langues à la maison ou dans le pays où ils résident, ce qui crée une différence majeure entre le français et les deux autres langues. Les niveaux donnés en mandarin et en malais correspondent donc à différentes classifications de la langue apprise, comme évoqué supra, dans le chapitre 2 avec l'interprétation de Cenoz et Jessner (2000, p. 40) :

L1 (anglais ou mandarin ou malais) → **Lx / Ly** (deux langues : mandarin / malais / anglais) → **L4** (français)

Lx / Ly (deux langues : mandarin / malais / anglais) → **L3** (anglais ou mandarin ou malais) → **L4** (français)

Selon ce schéma inspiré de Cenoz et Jessner, plusieurs cas de figure sont possibles, cependant le français est toujours la L4 apprise à la suite des autres. Ce schéma ne prend pas en compte les langues vernaculaires (hokkien, cantonais, etc.), souvent maîtrisées en plus par les apprenants en tant que L1 ou L2.

Toujours concernant les Year 10 et 11, 90 % des apprenants sont malaisiens. Les 10% des apprenants restant représentent des nationalités variées (deux Britanniques, une Allemande, une Norvégienne et un Nigérien) dont les tendances ne sont pas pertinentes pour l'étude. Beaucoup²⁴⁷ d'apprenants sont binationaux, comme le prouve par la suite l'analyse des langues maternelles, malaisiens et une autre nationalité, mais ceux-ci se sont tous présentés en tant que Malaisiens dans le questionnaire.

²⁴⁶ Mis à part Nicole qui vient d'une famille bilingue et biculturelle (suisse / malaisienne).

²⁴⁷ Il est difficile de donner un nombre exact car, si les apprenants ont renseigné leurs nationalités, aucun n'a renseigné les deux nationalités qu'ils possèdent (Omar est aussi Portugais, mais il ne le mentionne pas, Nicole ne mentionnent pas qu'elle est Suisse non plus).

Les langues « officielles »

Nous nommons les langues officielles celles qui correspondent au cadre théorique : langues maternelles et langues secondes.

Langues maternelles	Total général		Cantonais	Anglais	Mandarin
Anglais	22	Dont 8 apprenants ayant déclaré avoir une seconde langue maternelle			4
Mandarin	17		1	1	
Hokkien	2			1	
Français	1				
Iban	1				
Japonais	1				
Malais	1			1	
Norvégien	1				
Tamil	1				
Thaïlandais	1				

Illustration 33 - Les langues maternelles des apprenants

L'illustration n°33 présente la réponse à la question : « What is / are your mother tongues? » (quelle(s) est / sont votre / vos langues maternelles ?²⁴⁸). La langue maternelle la plus représentée, dans le tableau *supra* est l'anglais (Illustration n°33), mais elle est suivie de très près par le mandarin avec 21 apprenants, si l'on inclut les quatre apprenants qui ont pour langue maternelle l'anglais. Ces quatre apprenants déclarent avoir également le mandarin comme seconde langue maternelle.

Les dialectes chinois sont peu représentés avec seulement deux apprenants maîtrisant le hokkien et un seul pour le cantonais en tant que langue maternelle. Viennent ensuite des langues qui ont peu de poids en termes de statistiques et qui ne représentent qu'un pourcentage faible de la population analysée dans cette étude. Il est intéressant de noter que le malais n'est mentionné qu'une seule fois en tant que langue maternelle.

²⁴⁸ Les questions posées aux apprenants dans le questionnaire ouvrent la possibilité à l'apprenant de citer plusieurs langues à chaque fois.

Langues Secondes	Total général		Allemand	Hokkien	Mandarin	Malais
Anglais	8	Dont 22 apprenants ayant déclaré avoir une seconde langue seconde				8
Mandarin	7					7
Malais	5		1	1	3	
Français	2				1	
Cantonais	1			1		
Hokkien	1					
Aucune	1					

Illustration 34 - Les langues secondes des apprenants

La lecture des résultats qui concernent la maîtrise des langues secondes, l'illustration n°34 *supra*, donne également une place importante à l'anglais et au mandarin. La question a été posée de la façon suivante aux apprenants : « What is / are your second languages? » (quelle(s) sont votre / vos langue(s) seconde(s) ?). Il s'agit donc de recenser les langues en dehors de leurs langues maternelles qu'ils considèrent comme langue seconde de communication.

Le malais se dégage comme la première des secondes langues maîtrisées par les apprenants avec 20 apprenants avouant la posséder comme langue seconde. Deux apprenants mentionnent avoir le hokkien comme troisième langue seconde, ce qui rend compte de 5 étudiants au total qui maîtrisent le hokkien en langue seconde.

Utilisation des langues connues

Cette partie tente d'analyser si en plus des langues maternelles et secondes que les apprenants disent maîtriser, les apprenants ne peuvent pas, dans des situations spécifiques utiliser ou comprendre (les questions restent vagues sur le niveau de maîtrise de ces langues situationnelles) d'autres langues et en effet le questionnaire a pu, à travers cette série de question, mettre au jour des langues qui n'étaient pas citées précédemment.

Cette partie tente également de comprendre dans quelles situations les langues maternelles et langues secondes évoquées *supra* interviennent dans la vie de l'apprenant : « In stable

bilingual communities the two languages employed have different functional allocations; they are used for at least partially unique situations, topics, role relations, or interactions. To the extent that this functional uniqueness is preserved and protected, their separate functional continuity is maintained »²⁴⁹, (Fishman, 1980, p. 51).

Langue parlée à la maison	Total		Anglais	Hakka	Hokkien	Malais	Mandarin	Cantonais
Anglais	30	Dont 18 apprenants ayant déclaré parler une autre langue chez eux		1	3	2	9	1
Mandarin	6		3					
Cantonais	1							
Hokkien	1		1					
Japonais	1				1			
Norvégien	1							
Thaïlandais	1							

Illustration 35 - Langues parlées à la maison

L'illustration n°35 permet d'en apprendre plus sur le profil linguistique des apprenants en présentant la réponse à la question : « Which language(s) do you use at home with your parents? », (Quelles langues parlez-vous à la maison avec vos parents ?).

Si les deux langues maternelles principales sont le mandarin et l'anglais, les langues parlées à la maison sont plus diverses qu'il n'y paraît au regard de la L1. Cette question paraît ambiguë puisqu'elle interroge les apprenants sur la langue utilisée avec la famille proche. Or, ces langues diffèrent, en partie, des langues maternelles citées. Cela nous informe sur le fait que la langue de la maison n'est pas forcément une langue maternelle (ni même parfois une langue seconde puisque certaines langues n'étaient citées ni en tant que langue maternelle, ni en tant que langue seconde) et qu'une langue seconde peut également être une langue véhiculaire au sein d'un même foyer. Les « langues de la maison » peuvent donc inclure des

²⁴⁹ « Dans les communautés bilingues stables les deux langues employées sont allouées à différentes fonctions ; elles sont utilisées pour au moins et partiellement des situations uniques, des sujets, des relations à rôles définis ou des interactions. Dans la mesure où la spécificité de ces fonctions est préservée et protégée, leur continuité fonctionnelle est maintenue séparée. ». Notre traduction.

langues qui pourraient être considérées comme des L3 ou des L4, des langues connues, mais dont le statut reste circonscrit à un certain cadre.

Tout d’abord, la plupart des apprenants admettent parler l’anglais à la maison mais en plus de l’anglais ils parlent souvent plusieurs dialectes (hokkien, hakka, cantonais, avec une faible majorité de hokkien) et parfois le mandarin. Seulement deux affirment parler le malais chez eux, mais même pour ces deux apprenants, selon le questionnaire, le malais coexiste avec l’anglais dans le foyer. Un peu plus de la moitié des apprenants, soit 31 sur 49, admettent utiliser au minimum deux langues à la maison, principalement l’anglais et le mandarin, prouvant le bilinguisme de leur situation.

Langues parlées avec les amis	Total général	Dont 38 apprenants ayant déclaré parler une autre langue avec leurs amis	Anglais	Hokkien	Malais	Mandarin	
Anglais	23				1	5	17
Mandarin	13		13				
Hokkien	1		1				
Japonais	1				1		

Illustration 36 - Langues parlées avec les amis

Les langues parlées avec les amis, dans l’Illustration n°36 confirment le bilinguisme de la situation et la suprématie de l’anglais et du mandarin. Le malais est cité un peu plus mais reste très à la marge, juste devant le hokkien. Le japonais reste une réponse très à la marge.

Ce tableau (Illustration n°37 - *infra*) met en exergue l’absence de diversité de la sphère « sociale » ou « amicale » en comparaison de la diversité des langues dans les foyers malaisiens. Le terrain des amis semble rechercher des langues dont la fonction est plus véhiculaire, alors qu’en famille l’accès à des langues plus rares peut se faire.

Langue préférée pour la	Total général	Dont 5 étudiants	Anglais	Malais	Mandarin

communication		qui ont également			
Anglais	35	une		1	3
Mandarin	11	seconde	1		
Japonais	1	langue			
Thai	1	préférée			

Illustration 37 - Les langues préférées par les apprenants pour communiquer

L'illustration n°37 présente les langues choisies par les apprenants pour communiquer spontanément : leur langue de communication préférée. 73% des apprenants choisissent spontanément et uniquement l'anglais en grande majorité de façon unique. 7 des 17 apprenants ayant déclaré avoir le mandarin comme L1 admettent être plus à l'aise en anglais pour s'exprimer. La question demandait aux apprenants de préciser si la langue de communication préférée concernait l'écrit et l'oral mais très peu d'étudiants ont précisé leurs réponses. Les réponses sont restées incomplètes car la question restait vague et ne précisait pas les interlocuteurs pour la langue préférée. Cependant, les apprenants ayant répondu à la langue préférée pour l'écrit ont tous choisi l'anglais, même ceux qui avaient choisi le chinois comme langue préférée à l'oral.

Conclusion

L'anglais et le mandarin se dégagent clairement comme étant les langues utilisées par le plus grand nombre d'apprenants et comme étant connu par beaucoup, en dépit de leur connaissance d'un certain nombre d'autres idiomes. En effet, les apprenants sont pour la plupart bilingues et maîtrisent majoritairement, en plus de ces deux langues, un dialecte ou le malais, ou bien les deux. Les étudiants qui ne sont pas malaisiens ne sont pas la norme dans ce corpus et ceux-ci maîtrisent tous l'anglais dans les Year 10 et 11. Le profil des apprenants correspond au profil des habitants de Penang décrits dans le premier chapitre, maîtrisant l'anglais et le mandarin, parlant également d'autres dialectes et maîtrisant – avec des degrés divers – plusieurs autres langues.

Enfin, et comme nous allons le voir par la suite, l'anglais et le mandarin apparaissent déjà

comme des langues véhiculaires que les apprenants aiment utiliser et sont assorties d'un certain prestige²⁵⁰ : « a vernacular language or non-standard speech variety may become linked to a stigmatized ethnic identity so that a subordinate group may abandon their language in favor of the dominant one, invested with a greater symbolic capital. Whilst most of this discussion has expressed the symbolic value of dominant languages and prestige varieties in terms of their supposed economic value on the linguistic market-place, recent work has paid attention to ideology on femininity and masculinity²⁵¹ », (Romaine, 2000, p. 250). La langue dominante présente une plus grande valeur communicative, étant donné qu'elle est parlée par un plus grand nombre de locuteurs et permet ainsi de toucher un plus grand nombre de personnes. Sa valeur dominante apporte au locuteur un certain prestige également – professionnel et social. Nous allons nous pencher maintenant sur la conception qu'ont les apprenants du plurilinguisme, ce qui nous permettra de revenir à cette notion de prestige.

b) Perception du plurilinguisme

Dans un pays tel que la Malaisie, où plusieurs langues coexistent, les apprenants de l'étude sont en grande majorité favorables à l'égard de la situation linguistique de leur pays : 84% des apprenants interrogés pensent que la situation plurilingue en Malaisie est un bienfait et 55% des apprenants interrogés en Year 10 et 11 pense que l'on doit apprendre plusieurs langues à l'école.

Les raisons principales en faveur du plurilinguisme sont : la possibilité d'être naturellement bilingue, la possibilité de communiquer facilement avec les autres, l'accès à d'autres cultures et enfin, le fait que cela fait de la Malaisie un pays unique. Les apprenants sont d'accord pour

²⁵⁰ La notion de prestige que nous utilisons réfère à une langue qui présente un « riche héritage littéraire, un haut degré de modernisation, un standing international d'envergure ou bien dont les locuteurs sont entourés de prestige », notre traduction, (« rich literary heritage, high degree of language modernization, considerable international standing, or the prestige of its speakers », Kloss, 1966, p. 143). Aujourd'hui, le prestige sera économique, culturel, littéraire et nous pensons que le mandarin et l'anglais font partie des langues de prestige en Malaisie dont la maîtrise des variétés hautes appartient à l'élite.

²⁵¹ « une langue vernaculaire ou une variété non-standardisée peut devenir liée à une identité ethnique stigmatisée jusqu'à ce qu'un groupe subordonné abandonne leur langue au profit de la langue dominante, investie d'un capital symbolique plus puissant. Alors que cette discussion a exprimé la valeur symbolique des langues dominantes et des variétés de prestige en termes de leur valeur économique sur le marché linguistique, de récents travaux ont prêté attention à la dimension masculine et féminine de ces langues. ». Notre traduction. Il s'agit ici de mettre en exergue la dimension symbolique des langues dominantes en termes de prestiges principalement et non d'entamer une discussion sur la dimension masculine et féminine de la reconnaissance de ces langues en tant que langues dominantes.

expliquer que le plurilinguisme est une preuve d'ouverture d'esprit et de respect de l'autre. Cette attitude positive est contrebalancée par quelques aspects négatifs, notamment la confusion créée par le plurilinguisme, la difficulté de communiquer, mais le faible taux de 16% reflète un avis positif très général.

En dépit de cette perception très positive du multilinguisme en Malaisie, lorsque les apprenants doivent préciser pour eux ce que représente l'apprentissage d'une langue, voici les résultats que nous obtenons :

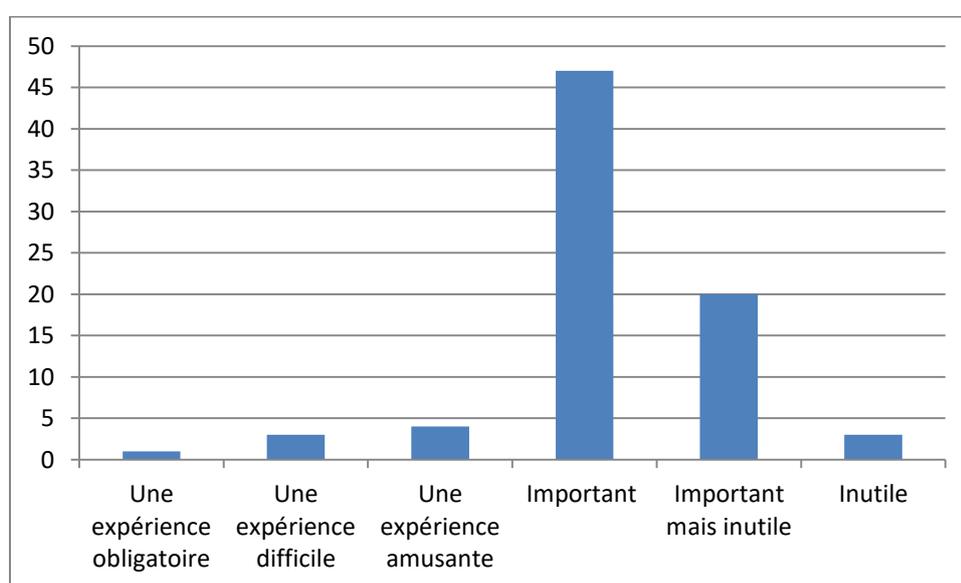


Illustration 38 - Perception de l'apprentissage des langues secondes

Les résultats de l'illustration n°38 présentent le nombre de cases le plus cochées par les apprenants, en sachant qu'ils peuvent cocher plusieurs cases. La réponse la plus plébiscitée est « c'est important », soit un total de 47 réponses favorables évoquées. Si nous ajoutons à cela les réponses positives « une expérience amusante », nous comptabilisons 51 réponses. Les réponses à connotations négatives « important mais inutile », « inutile », « expérience obligatoire », « expérience difficile », constituent 27 réponses. Si le multilinguisme est un bienfait en Malaisie selon les apprenants, ils restent très positifs quant à l'apprentissage des langues en milieu guidé et même s'ils sont conscients de l'importance de cet apprentissage, il n'en reste pas moins obligatoire et laborieux.

Expliquez votre choix	Nombre de croix
Communication	16
Communication pour les affaires	4
Les langues ne devraient pas être obligatoires	3
Culture	3
Les autres langues ne sont pas utilisées en Malaisie	2
Vie sociale	2
Pour les voyages	2
La carrière (travail et études)	2
Difficile à apprendre (je suis débutant)	2
Difficile à apprendre	2
Apprendre des langues en classe est dur	1
L'anglais est la langue mondiale (pas besoin des autres)	1
Mes langues maternelles me suffisent	1
Je ne suis pas bon en langues	1
Le mandarin est la prochaine langue mondiale	1
C'est amusant	1

Illustration 39 - Expliquez votre perception de l'apprentissage des langues secondes

Les réponses du tableau précédent (Illustration n°38) sont explicitées dans l'illustration n°39 : les apprenants sont sollicités pour justifier leur choix par une phrase libre. La plupart des apprenants insistent sur le fait que le besoin de communiquer est la première raison qui fait de l'apprentissage des langues un enjeu important. Avec 22 réponses, en compilant les différentes explications ayant trait à la communication, il s'agit de l'explication la plus plébiscitée et donnée même dans des cas où l'apprenant juge l'apprentissage des langues

comme non-nécessaire. Les autres explications positives vis-à-vis des langues considèrent la culture et la civilisation (3 apprenants), les voyages (2 apprenants), le travail et la carrière (2 apprenants) comme des moteurs d'apprentissage importants.

Ensuite, l'explication la plus donnée pour expliquer un choix négatif est le fait qu'une langue n'est pas nécessaire si le besoin ne se fait pas ressentir ou si les langues maîtrisées par l'apprenant lui suffisent. Ce type de réponse lie également les langues à un besoin de communication, mais qui est inexistant et implique un libre arbitre quant au choix de l'apprentissage d'une langue. Ces explications négatives représentent 5 réponses et restent relativement faibles.

Par la suite, plusieurs raisons sont évoquées pour expliquer les choix à connotations négatives. Ces raisons sont toutes très diverses et correspondent à des situations différentes et personnelles : « je ne suis pas bon en langues », « c'est difficile à apprendre (je suis débutant) », « mes langues maternelles me suffisent », « les autres langues ne sont pas utilisées en Malaisie », « les langues ne devraient pas être obligatoires » et il est difficile de repérer dans ces réponses assez disparates une tendance particulière.

De façon globale, les apprenants semblent sensibles au fait que les langues sont liées à la communication et permettent de s'exprimer et d'interagir avec les autres.

Langue souhaitée	Total de voix
Français	13
Espagnol	13
Japonais	11
Coréen	10
Mandarin	7
Allemand	5
Italien	4
Anglais	3
Non renseigné	3
Cantonais	2

Malais	2
Néerlandais	1
Grec	1
Zimbabween	1
Portugais	1
Russe	1
Arabe	1
Thaïlandais	1

Illustration 40 - Langues que les apprenants souhaiteraient apprendre

Le tableau *supra* (Illustration n°40) présente les langues que les apprenants souhaitent apprendre. Dans la colonne « total de voix », est inscrit le nombre de fois que la langue a été citée. Les langues citées en premier et arrivant en tête sont le mandarin et le français, suivies du japonais et de l'espagnol. Le français et l'espagnol sont les deux langues les plus plébiscitées par les apprenants, deux langues européennes et latines²⁵², aux antipodes des langues maternelles des apprenants, suivies de près par le japonais et le coréen. La mention de ces deux langues asiatiques peut être expliquée par une présence japonaise très forte à Penang, accompagnée de nombreuses actions culturelles entreprises localement²⁵³. En ce qui concerne l'engouement pour la langue coréenne, l'omniprésence de la *Kpop* ou de la culture pop coréenne chez les adolescents, la popularité des séries coréennes en Asie auprès des jeunes publics pourraient être une des raisons pour cet attrait. La réussite, l'aura économique au plan international et asiatique de ces deux pays ainsi que la proximité géographique pourraient également être une explication.

3. Perception de la langue apprise

Cette partie s'attache à décrire la façon dont les apprenants envisagent la langue apprise, en termes de différence avec les langues connues, mais également quelle représentation ils peuvent avoir de cette langue. Bien entendu, il leur a été demandé s'ils appréciaient cette

²⁵² L'espagnol présente également une dimension sud-américaine et internationale.

²⁵³ Les Coréens et les Japonais étant très présents sur l'île de nombreux festivals, fêtes religieuses et autres manifestations culturelles sont organisés régulièrement et contribuent à la visibilité de ces communautés, très intégrées.

langue.

a) Affinités avec la langue cible

Dans l'illustration n°41, il est intéressant de noter que seuls 55% des apprenants en français en Year 10 et Year 11 disent ouvertement apprécier le français alors qu'ils sont près de 100% à aimer le français en Year 7, 8 et 9. Les apprenants apprécient en grande majorité le mandarin et le malais, de façon beaucoup plus unanime que pour le français. La réponse « oui et non » a été ajoutée par les apprenants, pour le malais et le mandarin uniquement, avec des commentaires souvent ajoutés à la main de cet acabit : « it's okay », « it's a normal language », etc. Le fait que le malais ou le mandarin soient des langues secondes ou maternelles rend leur apprentissage une évidence.

	Mandarin	Français	Malais
Oui	85%	55%	64%
Non	0%	45%	11%
Ni l'un, ni l'autre	15%	0%	25%

Illustration 41 - Appréciez-vous la langue que vous apprenez ? (Year 10 et 11)

La pression de l'examen, le IGCSE, peut être évoquée afin d'expliquer cette réponse et pourrait être la raison du changement de position en Year 10 et 11, puisque c'est au cours de ces deux années que l'examen se prépare et que la pression se fait le plus ressentir. En effet, quand nous demandons aux apprenants des Year 10 et 11 s'ils apprécieraient plus la langue cible s'il n'y avait pas la pression de l'examen, ils sont 86% en mandarin et 71% en malaisien à répondre positivement (Illustration n°41). Pour le français, les réponses sont plus pondérées, ils sont 65% à avouer que sans l'examen ils apprécieraient plus la langue. Cela peut s'expliquer par deux facteurs : soit l'examen ne change rien au fait qu'ils aiment ou non la langue, soit ils apprécient vraiment le français et l'examen n'y change rien. Dans les trois situations, la majorité des apprenants avoue malgré tout que l'examen est un poids non-négligeable sur la représentation de la langue cible.

Il est à noter également que l'obligation de choisir deux secondes langues en Year 10 et la limitation des choix possibles (malais, mandarin ou français) force les apprenants à se rabattre sur le français. C'est surtout le cas pour les non-sinophones, pour qui la langue est

plus facile à préparer pour le IGCSE, notamment en seulement deux ans – en raison de la difficulté de l'écriture en mandarin. Les Malaisiens ayant pour obligation de choisir le malais, la loi obligeant tous les Malaisiens à apprendre désormais la langue nationale, choisir le français est ainsi une obligation pour les apprenants qui ne souhaitent pas apprendre le mandarin.

Les explications des apprenants qui avouent ne pas aimer le français	Nombre d'apprenants
Il y a trop de devoirs	6
Les temps et les verbes	5
La grammaire	4
C'est difficile	3
Ne comprend pas la langue	2
Les examens	2
N'est pas capable de s'en sortir (dans cette langue)	1
C'est trop différent (par rapport aux langues que je maîtrise)	1
C'est trop confus	1
Ce n'est pas amusant	1
Les prépositions	1
Je ne veux pas apprendre le français	1
Trop peu de temps pour apprendre	1

Illustration 42 - Les 21 apprenants de français en Year 10 et 11 expliquent pourquoi ils n'aiment pas le français

Selon le tableau *supra* (Illustration n°42), l'explication la plus citée par les apprenants est le fait qu'il y a trop de devoirs, suivi des temps et des verbes et de la grammaire, le cadre institutionnel de l'apprentissage de la langue semble ainsi être souvent la cause du manque d'affinité avec le français. Comparés aux réponses des apprenants de mandarin et de malais en Year 10 et 11 (32 et 6 respectivement) qui expliquent ce qu'ils n'aiment pas dans ces deux langues, la réponse « grammaire » apparaît trois fois pour le malais et une seule fois pour le mandarin. Les verbes et les temps ne sont jamais jugés spontanément trop difficiles dans ces deux langues, ce qui montre bien la spécificité française de la conjugaison et du système

verbal complexe.

Toujours pour les Year 10 et 11, pour la majorité des apprenants, la compétence qu'ils préfèrent en classe est « parler », suivie d' « écouter » et « culture et civilisation » pour la langue française, comme le montrent les tableaux ci-dessous (Illustrations n°43, n°44 et n°45) :

Compétence	Nombre d'apprenants
Parler	8
Culture et civilisation	6
Ecouter	6
Lire	4
Ecrire	0

Illustration 43 - Compétences préférées par les apprenants de français

Compétence	Nombre d'apprenants
Ecouter	9
Ecrire	7
Parler	7
Culture et civilisation	7
Ecrire	5

Illustration 44 - Compétences préférées par les apprenants de malais

Compétence	Nombre d'apprenants
Ecouter	4
Lire	3
Parler	2
Ecrire	0
Culture et civilisation	0

Illustration 45 - Compétences préférées par les apprenants de mandarin

Pour les apprenants de malais et de mandarin, la compétence « parler » apparaît en troisième position et leurs réponses, « écouter », « lire » et « écrire », montrent à la fois une attitude passive et dénuée d'intérêt pour les interactions orales. Cela peut s'expliquer certainement par le cadre quotidien où ces interactions sont plus fréquentes et plus habituelles.

L'attrait pour l'expression orale n'est pas explicité outre mesure mais une grande majorité des

apprenants en Year 10 et 11 admettent que la principale différence entre leur(s) langue(s) maternelle(s) et le français concerne les sons. L'expérience empirique de s'exprimer directement dans une langue étrangère, dont le système phonologique est différent, semble être pour la plupart une véritable source d'intérêt. La culture et la civilisation sont également bien placées, certainement en raison d'un attrait « exotique » puisque qu'on ne retrouve pas cet intérêt culturel pour le malais et le mandarin dont les cultures et civilisations sont déjà familières des apprenants.

b) Pratique de la langue en classe

La question 1 de la seconde partie (Pratique de la langue) évalue l'attitude de l'apprenant en classe. Il est à noter que la majorité des apprenants de Year 10 et 11 dit ne pas trouver les cours de langue ennuyeux. Ils sont en effet 63% à ne pas s'ennuyer en cours, même si la tendance est plus faible en français, 50%. Le tableau ci-dessous (Illustration n°46) montre bien la tendance inversée de l'attitude des apprenants vis-à-vis du français et des langues vernaculaires, mandarin et malais. En classe de mandarin, les apprenants parlent beaucoup plus spontanément la langue cible, tandis qu'en français, ils avouent majoritairement ne s'exprimer qu'occasionnellement, notamment lorsqu'ils sont sollicités par le professeur.

En classe,	Etudiants de français	Etudiants de malais	Etudiants de chinois
Vous parlez dans la langue cible tout le temps	4	15	17
Vous parlez mais seulement quand cela est requis par le professeur	12	11	3
Vous n'essayez pas c'est trop difficile	3	2	1
Autre	/ J'essaie à l'extérieur mais c'est difficile /		/ J'essaie mais j'utilise une autre langue si c'est trop difficile /

Illustration 46 - Attitude face à la langue cible en classe

Le tableau ci-dessus (Illustration n°46) présente ce que l'apprenant ressent lorsqu'il s'exprime dans la langue cible. La plupart des apprenants en français avouent ne pas penser dans langue cible directement, mais plutôt avoir besoin de plus de temps pour formuler leurs réponses. Pour le malais et le mandarin, ils pensent presque majoritairement directement en malais, même si un certain temps de réflexion, notamment en malais, leur est également nécessaire. 21% des apprenants de français traduisent vers leur langue maternelle avant de s'exprimer en français et 21% pensent que parler français « ne sonne pas bien » à leur oreille²⁵⁴.

Étiquettes de lignes	Malais	Français	Mandarin
Cela ne sonne pas bien, je n'aime pas cela	2	6	2
Vous devez réfléchir à ce que vous allez dire avant de parler	12	17	4
Vous traduisez depuis votre langue maternelle	6	6	1
Vous pensez directement dans la langue cible	16		9
Vous aimez parler cette langue, c'est différent	1		1
Autre		Je me sens à l'aise	Je sais déjà parler (1), je le comprends (1), c'est normal (1), je pense dans la langue (2)

Illustration 47 - Quand vous parlez la langue cible, que ressentez-vous ?

Enfin, la question 4 de la partie III demande à l'apprenant d'évaluer sur une échelle de 1 à 5 s'il est d'accord ou non avec la phrase proposée : « *totally agree* », « *agree* », « *do not really agree* », « *dont agree* », « *totally disagree* »²⁵⁵ (Illustration n°47). En ce qui concerne les apprenants de français en Year 10 et 11, 70% préfèrent quand le professeur utilise l'anglais pour enseigner le français, montrant ainsi le besoin de passer par une langue médiane (la

²⁵⁴ Il est difficile de donner une explication, mais nous pouvons supposer que c'est certainement le manque d'habitude, l'incongruité des sons qui ne leur sont pas familiers et qu'ils ne trouvent pas naturels.

²⁵⁵ « complètement d'accord », « d'accord », « partiellement d'accord », « en désaccord », « pas du tout d'accord ».

politique de l'école est l'utilisation de l'anglais pour l'enseignement des langues étrangères, c'est donc ce qui est pratiqué lors de l'enquête). En mandarin et malaisien, ils représentent respectivement 75% et 79% à préférer l'utilisation de l'anglais dans la classe de langue, ce qui crée peu de différence avec le français et renforce ainsi l'idée que l'anglais est la langue véhiculaire des apprenants. 70% préfèrent que l'enseignant soit natif de la langue enseignée.

Perspectives d'apprentissage après le IGCSE et le lycée

Le système éducatif malaisien public propose une éducation en malais principalement, mais certains cours à l'université sont en anglais et les universités et écoles privées peuvent proposer des cours en mandarin ou en malais. L'anglais et le mandarin restent les langues principales de l'enseignement privé supérieur. Beaucoup d'apprenants de classe aisée étudient à l'étranger, dans des pays anglophones principalement, mais aussi dans d'autres pays. Il apparaît important de présenter les perspectives de carrière et d'étude qu'envisagent les apprenants avec les langues cibles, car le facteur économique reste une part importante de la motivation des apprenants (Unesco, 2013, p. 59). Ceci n'est pas sans rappeler la notion de langue de prestige de l'anglais et du mandarin évoquée supra (Kloss, 1966, p. 143).

En ce qui concerne les langues de l'étude, 50% des apprenants de mandarin pensent qu'ils auront un jour à étudier dans cette langue contre 52% pour les apprenants de malais et 25% seulement pour les apprenants de français. Les apprenants ne se dirigent donc pas vers les pays francophones pour poursuivre leurs études. En effet, selon le rapport de l'Unesco (2013, p. 59), les pays les plus plébiscités par les apprenants malaisiens sont anglophones. Le premier pays est l'Australie, suivi du Royaume-Uni / Irlande, puis des Etats-Unis. La motivation pour le français reste donc, d'un point de vue scolaire, limitée en termes de débouché. Cependant, il est surprenant de noter qu'en Year 10 et 11, 69% des apprenants de français déclarent souhaiter lire un livre dans la langue cible, contre 50% pour les apprenants de mandarin et 32% pour les apprenants de malais. Il est intéressant que les apprenants de français se sentent plus intéressés par la perspective de la lecture d'un ouvrage en français qu'en malais ou en mandarin²⁵⁶.

En termes de voyage touristique, 65% des apprenants de Year 10 et 11 de chinois affirment

²⁵⁶ Cet intérêt pourrait être motivé par une perception du français en tant que langue littéraire et un intérêt pour la littérature française.

qu'ils visiteront le pays de la langue cible contre 80% pour le français (les apprenants de malaisien habitant déjà dans le pays, le pourcentage n'est pas pertinent). La France affirme ici son statut touristique et l'intérêt porté au pays de ce point de vue est conséquent.

c) Représentation de la langue et de la culture

Cette section s'intéresse à la représentation qu'ont les apprenants des trois langues cibles. Afin d'analyser cette partie du questionnaire, nous nous baserons sur la représentation des fonctions primordiales du langage de Jakobson (Jakobson, 1971, p.703) : métalinguistique (code), conative (destinataire), référentielle (contexte), expressive (destinateur), phatique (contact), poétique (message). Cette partie du questionnaire permet d'analyser, à travers la spontanéité des réponses des apprenants leur représentation de la langue cible, quelles fonctions du langage sont concernées.

Analyse des dessins représentant la langue cible

L'avant dernière question demande aux apprenants de remettre un dessin qui représente la langue apprise. Pour les apprenants de français, de malais et de mandarin des Year 10 et 11, voici les réponses qui sont majoritairement ressorties (Illustration n°48) :

Etudiants de français	Etudiants de malais	Etudiants de mandarin
un drapeau français : 9	un drapeau malaisien : 5	un homme chinois : 6
la tour Eiffel : 3	une fille portant un foulard : 5	le professeur de chinois : 5
un cœur : 2	un durian : 3	un drapeau chinois : 3 un drapeau taïwanais : 1
un français : 2	une mosquée : 3	un bol de riz : 1
un homme qui peint une tour Eiffel et qui porte un béret : 1	un cerf-volant malais : 3	culture (en chinois) : 1

un visage angoissé : 1	(écrit) Bahasa malaysia ²⁵⁷ : 3	un panda qui mange du bambou : 1
un fromage : 1	(écrit) Satu Malaysia ²⁵⁸ : 2	un bol de tang yuan (soupe de boules de riz glutineux) : 1
une rose : 1	un cœur : 1	bonheur (en chinois) : 1
je t'aime : 1	les tours de Kuala Lumpur : 1	deux palmiers : 1
un croissant : 1	une église : 1	une personne disant « imagination » :1
un macaron : 1	un petit-déjeuner malaisien : 1	des raviolis : 1
un train : 1	maison malaisienne : 1	un couple chinois : 1
une orange : 1	une enveloppe Hari-Raya ²⁵⁹ (ramadan) : 1	des pétards chinois : 1
un Airbus A380 : 1	un coréen : 1	des lions qui dansent : 1
un dessin effacé : 1	PSY (le chanteur Coréen) : 1	un chapeau chinois : 1
	un étudiant tenant une feuille d'examen avec une note de 88% : 1	le soleil : 1
	Deux personnes en pleine discussion ne se comprenant pas (une bulle en anglais et une bulle avec des mots incompréhensibles) : 1	un livre : 1
		un avion : 1

²⁵⁷ Bahasa malaysia signifie « langue malaise ».

²⁵⁸ Satu malaysia signifie « une malaisie », en rapport avec le slogan politique du gouvernement « Satu Malaysia » qui visa à unifier le pays, voir le Chapitre 1.

²⁵⁹ Pour Hari-Raya, nom donné au Ramadan en Malaisie, les Malaisiens offrent des enveloppes vertes et dorées avec de l'argent à l'intérieur aux enfants.

		un bol de nouilles : 1
		des pommes : 1

Illustration 48 - Dessine quelque chose qui pour toi, représente la langue que tu apprends

Le dénominateur commun reste un symbole très institutionnel et symbolique : le drapeau des pays que la langue représente (France, Malaisie, Chine et Taiwan). Le drapeau arrive en tête pour les apprenants de français et les apprenants malaisiens. Par la suite, viennent des symboles très stéréotypés : la Tour Eiffel, une mosquée, une jeune fille avec foulard et des personnes chinoises (habillées avec des vêtements chinois).

En deuxième position, viennent les dessins représentant la nourriture sont très stéréotypiques et présentent des éléments qui représentent symboliquement le pays concerné (croissant, fromage, durian, *tang yuan*, riz, un durian, etc.). Ces dessins montrent à quel point la nourriture est symbolique du pays et de sa culture et que la gastronomie tient une place prépondérante dans la découverte de la langue et dans la représentation du pays. Ces réponses lient également la langue avec la gastronomie et la culture, de façon plus généralisée. Par extension, cela peut également montrer que la gastronomie est une composante importante dans la société malaisienne, puisque tous les apprenants ont évoqué de la nourriture pour les trois langues.

Plusieurs allusions sont également faites à la possibilité de communiquer plus facilement (des personnes qui échangent, des mots, etc.) et aussi au milieu scolaire (feuille d'examen, livre, résultats d'examen, etc.).

Ainsi, les symboles représentés par les étudiants peuvent se classer en quatre thèmes principaux, donnant, par ordre de grandeur :

- Les symboles institutionnels (drapeaux par exemple).
- Les symboles culturels, sociaux (monuments et caractéristiques sociales du pays, dont la jeune fille portant un voile, le cerf-volant malais qui est un grand symbole de la culture malaise) et économiques (l'avion et Airbus pour la France par exemple).
- Les symboles gastronomiques²⁶⁰ (nourriture ou boissons).

²⁶⁰ L'aspect gastronomique, très culturellement marqué, a été séparé des éléments culturels en raison de l'importance des réponses.

- Les symboles scolaires (ayant trait à la classe de langue ou aux examens de langues).
- Les symboles représentant une interaction verbale.

En ce qui concerne la représentation de la langue cible à travers les dessins, le cadre institutionnel et les symboles sociétaux apparaissent comme prépondérants. A ce propos, la question 4 de la troisième partie demande aux apprenants s'ils sont d'accord ou non avec la phrase suivante : « apprendre une langue me permet de mieux comprendre la culture ». 60% des apprenants de français et de malais sont d'accord avec cette idée et pour les apprenants de mandarin ils sont 75% à penser que la langue permet d'accéder à la culture. L'idée de la culture et de la langue, même si la réponse n'est pas unanime, sont donc bien liées l'une à l'autre. La représentation picturale de la langue passe ainsi principalement par la visualisation du pays, de la culture et des habitants. Les apprenants sélectionnent des symboles positifs, mis à part ceux évoquant la pression des examens, nous retrouvons des symboles de prestige et de réussites économiques (Airbus pour la France, par exemple). La fonction communication et langagière apparaît malgré tout mais avec une présence beaucoup plus timide, en dernière position²⁶¹.

Analyse des mots préférés des étudiants en français

Afin de tenter de dégager une analyse de la perception du français chez les apprenants de la langue, nous leur avons demandé de lister deux mots qu'ils préfèrent (les mots ont été corrigés lorsqu'ils présentaient des formes non-conformes, puisque seules leurs significations avaient ici de l'importance et qu'il ne s'agit pas d'une analyse d'erreurs). Afin d'avoir un panel plus important, nous avons choisi dans le tableau ci-dessous (Illustration n°49) de présenter les résultats de tous les apprenants, des Year 7 au Year 11. Ces mots constituent en grande majorité des expressions, la consigne étant, de choisir les mots qu'ils préfèrent dans la langue cible :

Year 11 / 10	Year 9	Year 8	Year 7
--------------	--------	--------	--------

²⁶¹ Il s'agit également de la plus difficile à représenter. Cependant, un plus grand nombre d'apprenants ont dessiné des bulles et des personnes parlant.

La pomme, l'orange, le livre, libre, santé, rêve, quelquefois, excusez-moi, amour, belle, je ne sais pas 2, jolie, tu as, je suis, merci, tir, je t'aime, lire, bonjour, bibliothèque, fromage, pâtissière, gâteau, fruits de mer, pourquoi, avoir	Manger, poisson, devoir 3, chaud, aller 2, ami, merci, aime, devoir, aimer, crêpe, être, tourisme, j'adore, je m'appelle, octobre	Fleur, ordinateur, beaucoup, délicieux, fatiguant, poulet frit, manger 2, Tour Eiffel, nourriture, chat, Champs Elysées, Occupe-toi de tes affaires, Salut, bonjour, tais-toi	bon weekend, attendez, au revoir, merci 2, sœur, écoutez, fromage, bonjour 2, le chat 2, anniversaire, natation, chut, content, Miss Esteve, Mr. Watson, zut, merci beaucoup 3, frère
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Illustration 49 - Cite deux mots que tu aimes dans la langue cible

A première vue, les réponses apparaissent très disparates et peu d'apprenants citent plusieurs fois exactement le même mot ou la même expression, montrant à quel point l'utilisation de la langue et les préférences linguistiques peuvent être personnelles. La classe des noms communs, suivie des verbes est la plus représentée : 24 noms et 21 verbes, suivis de 18 adverbes, 4 adjectifs et 4 noms propres.

En termes de thématique mise en exergue, la fonction phatique (salutations, politesse et expressions visant à maintenir et entretenir la conversation dont les commérages, la banalité²⁶²) permettant de garder le contact avec l'autre dans une interaction verbale est particulièrement bien représentée : 19 expressions et mots concernent cette fonction. La fonction phatique présente les caractéristiques d'une fonction langagière se dénotant par « a profuse exchange of ritualization formulas, by entire dialogues with the mere purport of prolonging conversation »²⁶³ (Jakobson, 1981, p. 24). Le lien entre les mots préférés et le besoin de communiquer, d'engager le contact et de le maintenir est ainsi particulièrement évident. Ces mots sont également très employés dans la classe de langue et correspondent à des expressions qui sont très familières aux apprenants.

²⁶² Jakobson, 1981, p. 24.

²⁶³ « un échange prolifique de formules rituelles, de dialogues entiers dont le seul objectif est de prolonger la conversation ». Notre traduction.

De plus, seulement deux mots sont à connotation clairement négative (fatigant, zut) tandis que 14 mots sont clairement mélioratifs (le reste des expressions a été qualifié de neutre, lorsque les mots ou expressions ne présentaient pas de parti pris : 18 mots ont été identifiés comme neutres). 14 mots concernent la nourriture, ce qui avec les expressions mélioratives, est le deuxième type de thématique trouvée.

4. Conclusion

Ce questionnaire a permis de mettre en exergue le profil linguistique des apprenants, leur représentation de l'apprentissage des langues secondes et des langues cibles de l'étude. Tout d'abord, les deux langues les mieux maîtrisées par les apprenants, en termes de langues secondes ou maternelles sont l'anglais et le mandarin, avec la totalité des apprenants qui confirment maîtriser l'anglais.

Ensuite, viennent les dialectes chinois et le malais, même si ces derniers se situent en marge, loin derrière les deux langues premières. L'anglais reste la langue préférée pour la communication de tous les jours, devant le mandarin. L'anglais s'affirme ainsi comme la langue véhiculaire de préférence, avec la famille et avec les amis, mais aussi la langue intermédiaire qui permet l'accès à la langue cible : 71% des apprenants de Year 10 et 11 préfèrent que l'enseignant utilise l'anglais pour enseigner les langues étrangères.

Le questionnaire permet également de dégager les angoisses des apprenants face à la pression de l'examen, notamment à travers les réponses libres (dessins et mots préférés choisis librement font référence aux examens et aux devoirs). L'objectif de l'examen reste une composante importante de la classe de langue.

Les réponses peuvent, à première vue, apparaître parfois paradoxales, notamment sur la pratique de l'oral en langue cible. Les apprenants préfèrent « parler » en termes de compétence, mais en majorité ils trouvent également que lorsqu'ils parlent en français « cela ne sonne pas bien »²⁶⁴. Il est possible que leur statut de débutant les bloque dans leur perception de la langue et qu'ils n'aient pas un niveau assez confirmé pour apprécier parler, même si c'est une compétence qu'ils souhaiteraient développer, comme le montre la dernière partie du questionnaire sur les mots préférés qui dégage clairement un intérêt pour

²⁶⁴ Voir supra, dans la partie profils linguistiques, les apprenants se sentent déstabilisés lorsqu'ils parlent français, en raison des sons.

la fonction phatique de la communication. De plus, la compétence « communication » apparaît comme l'élément le plus important pour eux lorsque la question de l'importance de l'enseignement des langues étrangères est posée. La majorité des apprenants est favorable au plurilinguisme de leur pays (84%) et ils estiment tous que pouvoir communiquer avec l'autre est essentiel afin de pouvoir échanger et se comprendre. Ils apparaissent très conscients de l'avantage de leur pays sur d'autres pays plus monolingues et apparaissent très intéressés par l'apprentissage des langues étrangères.

La France a également une image touristique, représentée par les nombreux symboles culturels évoqués dans les dessins produits par les apprenants mais également par le fait que 80% des apprenants souhaitent visiter la France. Le rayonnement culturel est donc très important, même si le pays reste éloigné pour des raisons linguistiques, géopolitiques, l'attrait pour le découvrir est bien présent.

Chapitre 6 – Analyse de l’interlangue française des apprenants malaisiens et anglais

1. Introduction

Cette partie présente l’analyse des données orales récoltées sur le lieu de l’étude. Les données ont été recueillies en 2013 à l’école Prince of Wales Island International School à Penang, en Malaisie auprès des Year 11. Tous les fichiers concernent les étudiants en Year 11, ceux qui sont destinés à présenter en fin d’année le IGCSE. Le professeur – nous-même – fait office de jury et d’interlocutrice dans les dialogues et jeux de rôle. Les sessions enregistrées constituent des sessions de pratique de l’examen oral en situation réelle et utilisent des annales de l’examen du IGCSE²⁶⁵. Plusieurs fichiers présentant des enregistrements sont présentés dans cette étude, répartis de la façon suivante (Illustration n°50) :

	Bande son 1	Bande son 2	Bande son 3	Bande son 4	Bande son 5	Bande son 6	Total
Date	04/02/2013	18/03/2013	26/04/2013	22/10/2013	23/10/2013	22/03/2013	
Durée	00.39.28	00.51.57	01.52.03	00.31.50	01.25.25	00.30.01	6 heures

Illustration 50 - Durée des enregistrements recueillis avec les apprenants malaisiens

Les fichiers des apprenants malaisiens ont été transcrits pour les besoins de l’étude et sont présentés en Annexes 2, 3, 4, 5, 6 et 7. La base de données représente donc 17 apprenants de français préparant l’oral de l’IGCSE en Year 11. Les enregistrements qui durent au total 6 heures représentent 6 sessions différentes de préparation au IGCSE. Nous ne nous concentrerons que sur les productions qui concernent le groupe verbal : **893** groupes verbaux ont été totalisés. Sur ces **893** groupes verbaux, tous temps confondus, **257** occurrences non-conformes ont été répertoriées, ce qui représente 1/3 du total (28%).

Les erreurs ont été catégorisées selon le temps utilisé, le temps qui aurait dû être utilisé et le

²⁶⁵ Les annales des examens sont disponibles en Annexes 13, 14 et 15 de cette étude et concernent, respectivement, les années 2011, 2012 et 2013.

type de non-conformité pour les occurrences non-conformes. En effet, certaines occurrences ne sont pas conformes pour différentes raisons – morphologie, syntaxe, lexicale, prononciation, etc. C'est la raison pour laquelle chaque occurrence non-conforme pourra présenter plusieurs explications et cumuler les déviations par rapport à la norme : non-conformité 1 et non-conformité 2. Dans les éléments qui composent l'extrait, ont été sélectionnés le sujet, le verbe et parfois le complément si ce dernier apportait du sens à l'extrait. Les phrases présentant une forme verbale non-conforme ont été transcrites en français, puis traduites en anglais, en mandarin – avec le pinyin correspondant – et malais²⁶⁶. Il est possible que la transcription ne reflète pas toujours avec exactitude l'intention première du locuteur étant donné que certaines phrases sont inintelligibles et que beaucoup d'occurrences – classées comme non-conformes – ne sont pas identifiables du point de vue du temps ou même parfois du lexème choisi²⁶⁷. Les occurrences non-identifiables sont liées au temps qui est requis dans le segment.

Nous avons choisi de présenter les occurrences au passé composé, à l'imparfait²⁶⁸ et au présent étant donné la valeur de « présent / temps neutre » que peuvent présenter le présent et le passé composé (Barceló et Bres, 2006, voir Chapitre 4). De plus, le présent est le temps qui présente pour les apprenants des deux corpus le plus de confusion avec le passé composé (passé composé dans un contexte requérant le présent et inversement).

Nous présenterons tout d'abord le corpus malaisien, objet de l'étude, puis analyserons des extraits de ce corpus. Afin de contrebalancer l'analyse des données provenant de Malaisie, plusieurs enregistrements d'apprenants anglais préparant le IGCSE ont été transcrits et une analyse de la production des temps du passé dans ce corpus sera présentée en quatrième partie de ce chapitre à la lumière de ce qui aura été observé chez les apprenants malaisiens. Enfin, nous proposerons dans une cinquième partie : une comparaison des données malaisiennes et anglaises.

²⁶⁶ Les annexes 2, 3, 4, 5, 6 et 7 fournissent la transcription des 6 enregistrements. Les traductions ont été faites dans un fichier excel séparé, non-présentées en annexe mais pourront être présentées dans ce chapitre quand cela s'avèrera nécessaire.

²⁶⁷ C'est la raison pour laquelle la traduction du corpus reste indicative dans ce chapitre. La transcription ne pouvant être fiable à 100%, la traduction pourra en effet être parfois hasardeuse.

²⁶⁸ Nous présentons également l'imparfait puisque celui est confondu régulièrement par les apprenants avec le passé composé et qu'il appartient au passé.

2. Présentation des données du corpus malaisien

L'analyse de ces données se déroule en deux temps et concerne exclusivement la formulation d'éventualités qui sont ou auraient dû être situées dans le passé ce qui représente 78 occurrences conformes ou non (temps requis : imparfait et passé composé) et celles qui sont conjuguées au passé (imparfait ou passé composé) mais dont le temps requis n'est pas le passé, ce qui représente 15 occurrences. Pour ce faire, chaque éventualité est classée selon le temps utilisé ou requis. Tout d'abord, grâce à une analyse détaillée de la base de données soumise à plusieurs tableaux croisés dynamiques, nous avons pu dégager des statistiques reflétant les pourcentages de non-conformité, l'utilisation des temps, l'aspect des verbes, l'utilisation des pronoms et la prononciation de certains segments (notamment des pronoms sujets et des terminaisons du participe passé).

Nous présenterons tout d'abord le corpus en entier et tous les temps qui sont utilisés puis l'aspect lexical de tous les verbes en fonction des temps utilisés. En troisième point de cette sous-partie, nous présenterons les pronoms utilisés dans le corpus pour tous les temps. Puis, nous présenterons quelques traces d'influences translinguistiques dans le corpus, celles qui sont les plus flagrantes afin de montrer qu'une influence translinguistique existe bien. Ensuite, nous présenterons les trois temps de l'étude (passé composé, présent et imparfait). Enfin, nous présenterons une analyse phonétique des phonèmes pertinents pour l'étude, notamment du pronom personnel « je ».

a) Temps utilisés

Les temps utilisés représentent les marquages grammaticaux du verbe tel qu'ils sont employés dans les productions par les apprenants. Les occurrences dites non-identifiables présentent des formes verbales non-complètes qui peuvent prêter à confusion et où la prononciation ne permet pas de se prononcer sur un temps en particulier. Il est à noter que l'imparfait a été très peu utilisé dans les dialogues, mais qu'il est également très rarement attendu dans les séquences produites par les apprenants malaisiens. Nous reviendrons sur ce détail plus tard.

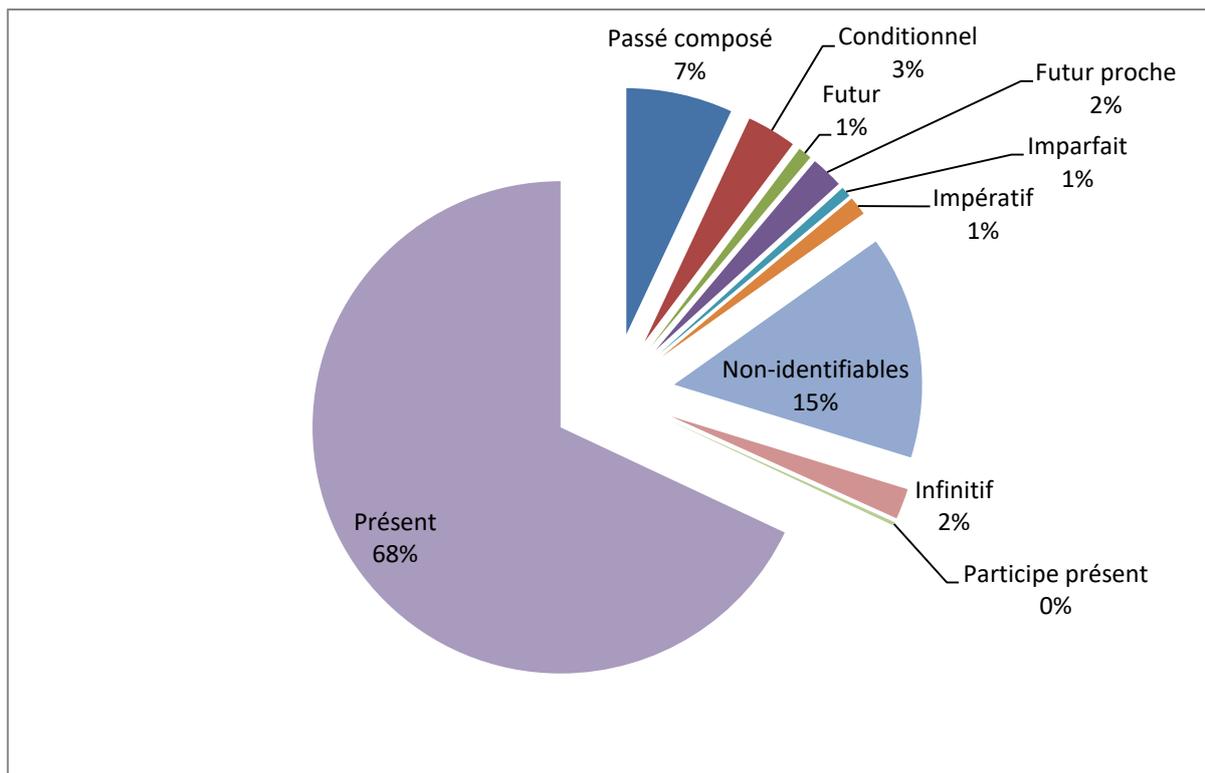


Illustration 51 - Temps utilisés dans l'extrait

Le graphique *supra* (Illustration n°51) présente les 893 groupes verbaux (formes correctes et incorrectes) répartis selon les temps utilisés. L'utilisation la plus forte concerne le présent pour 68% (607 occurrences conformes).

Le présent est donc le temps le plus utilisé de façon spontanée par les apprenants et il est le temps le plus sollicité par les interactions. En effet, il est à noter que seulement 3 occurrences verbales sur l'ensemble des verbes auraient dû être conjuguées au passé composé quand le présent est utilisé et 6 occurrences auraient dû être conjuguées à l'imparfait. Le présent semble être le temps le plus utilisé dans les échanges notamment parce que les éventualités se situent majoritairement dans le présent²⁶⁹. De plus, le présent est potentiellement le temps le mieux maîtrisé par les apprenants. Le second temps le plus utilisé est le passé composé avec 7 % d'occurrences (61 occurrences), ce qui suit, jusqu'ici, l'ordre de progression et de présentation des temps dans le manuel *Encore Tricolore 4*.

Après cela, les formes verbales les plus utilisées ne suivent plus la progression du livre et apparaissent dans l'ordre suivant : le conditionnel présent²⁷⁰ (29 occurrences), le futur (19

²⁶⁹ 607 occurrences verbales conformes sont conjuguées au présent et 122 occurrences non-conformes auraient dû être conjuguées au présent, ce qui fait que le présent est le tiroir verbal de l'échange le plus sollicité.

²⁷⁰ Nous choisissons dans cet inventaire de parler du conditionnel comme d'un temps verbal puisqu'il correspond à une entité morphologique spécifique qui s'oppose aux autres temps verbaux pour les apprenants. Toutes les

occurrences conjuguées au futur proche et 8 au futur simple), l'infinitif (18 occurrences), l'impératif (11 occurrences) et enfin l'imparfait (6 occurrences). *Encore Tricolore 4*²⁷¹ suit la progression temporelle suivante : présent, passé composé, imparfait, futur, plus-que-parfait, conditionnel présent et le participe présent. Il est intéressant de noter l'apparition tardive du conditionnel présent dans le manuel ; son utilisation comme forme de politesse aura été introduite auprès des élèves plus tôt que dans le manuel, en classe de langue notamment. Enfin, 15% des groupes verbaux utilisés présentent une forme verbale non-identifiable en raison d'une mauvaise prononciation ou de la création d'une forme non-conforme aux normes de la conjugaison française (132 occurrences dont 107 dont le temps requis de l'extrait est le présent). Parmi ces formes non-identifiables, seulement 10% auraient dû être conjugué au passé composé (15 occurrences).

b) L'aspect lexical

A la lumière de Andersen et Shirai (1996, p. 259) et de l'hypothèse du mécanisme de coercition aspectuelle, nous avons voulu présenter les différents aspects lexicaux des verbes de l'étude.

« It has been consistently observed that L1 and L2 learners, in the early stages of acquiring verbal morphology, use tense-aspect markers selectively according to the inherent lexical aspect of the verb to which the tense-aspect marker is attached or with which it is associated [...]. This phenomenon of limiting tense-aspect marker to a restricted class of verbs, according to the inherent aspect of the verb, is known as the Primary of Aspect (POA) ». (Andersen et Shirai, 1996, p. 229).²⁷²

Andersen et Shirai (1996) suggèrent une influence de l'aspect lexical sur le choix de l'aspect

occurrences concernent le verbe « vouloir », exceptée une occurrence qui concerne le verbe « pouvoir ». En grande majorité, le conditionnel exprime le souhait, puis la politesse en seconde position.

²⁷¹ Pour une description détaillée du contenu et de la progression du manuel, consulter le Chapitre 3.

²⁷² « Il a été observé de façon récurrente que les apprenants de L1 et de L2, lors des premières étapes de l'apprentissage de la morphologie verbale, sélectionnent des marqueurs temporels et aspectuels en fonction de l'aspect lexical inhérent du verbe auquel le marqueur temporel/aspectuel est rattaché ou associé [...]. Ce phénomène limitant le marquage temporel/aspectuel à une classe spécifique de verbe est connu comme l'Primary of Aspect (POA) ». Notre traduction.

grammatical, comme nous l'avons vu au Chapitre 2 : le perfectif passé est utilisé en majeure partie avec des accomplissements et réalisations instantanées. De plus, le perfectif apparaît plus rapidement dans l'apprentissage (ce qui semble se confirmer avec l'utilisation grandement majoritaire du passé composé face à l'imparfait), le progressif est dédié à l'utilisation du présent. Nous reviendrons sur les mécanismes de coercition *infra*, avec l'analyse des Illustrations n°52, n°53 et n°54. Nous souhaitons analyser les aspects lexicaux des verbes afin de déceler si l'effet de coercition est présent dans l'utilisation des temps et donc si un lien existe dans le corpus entre l'aspect lexical et le choix de l'aspect grammatical par les apprenants.

Nous avons souhaité classer les 893 verbes de l'étude en fonction de leur aspect lexical. Les statistiques présentent, *infra* le nombre de verbes par catégorie lexicale aspectuelle. Dans l'illustration n°52, nous présentons toutes les occurrences conformes et dans l'illustration n°53, toutes les occurrences non-conformes. Le présent et le passé présentent à première vue une répartition très différente en termes d'aspects lexicaux des verbes employés – ce qui renforce l'hypothèse selon laquelle les apprenants malaisiens sont bien soumis à l'effet de coercition – que les occurrences soient conformes ou non. Les occurrences conformes et non-conformes au présent présentent une utilisation plus forte de verbes d'état et d'activité. Les occurrences conformes et non-conformes du passé composé présentent une grande majorité de réalisations instantanées et d'accomplissements.

Considérant les occurrences au passé composé, nous constatons en effet que les éventualités dynamiques sont essentiellement associées au passé composé, temps associé à la description du premier plan et de l'« action » dans le manuel *Encore Tricolore 4*²⁷³. Le pourcentage de verbes d'état utilisés au passé composé est très faible, tant pour les occurrences conformes, que pour les occurrences non-conformes, alors qu'au présent les verbes d'état sont utilisés en majorité.

²⁷³ « C'est l'Aktionstart du verbe qui, dans un premier temps, détermine les choix du temps passé, les verbes dynamiques étant majoritairement utilisés au passé composé, tandis que les verbes non-dynamiques, de façon plus tardive, sont utilisés à l'imparfait », Gündüz (2005, p. 8) rappelle ici l'association entre le passé composé et l'aspect lexical dynamique pour les apprenants. Cette mise en relation entre le passé composé et les verbes dynamiques est d'ailleurs adoptée par *Encore Tricolore 4* à travers l'opposition entre passé composé (temps de l'activité au passé) et l'imparfait (temps de la description et du contexte au passé).

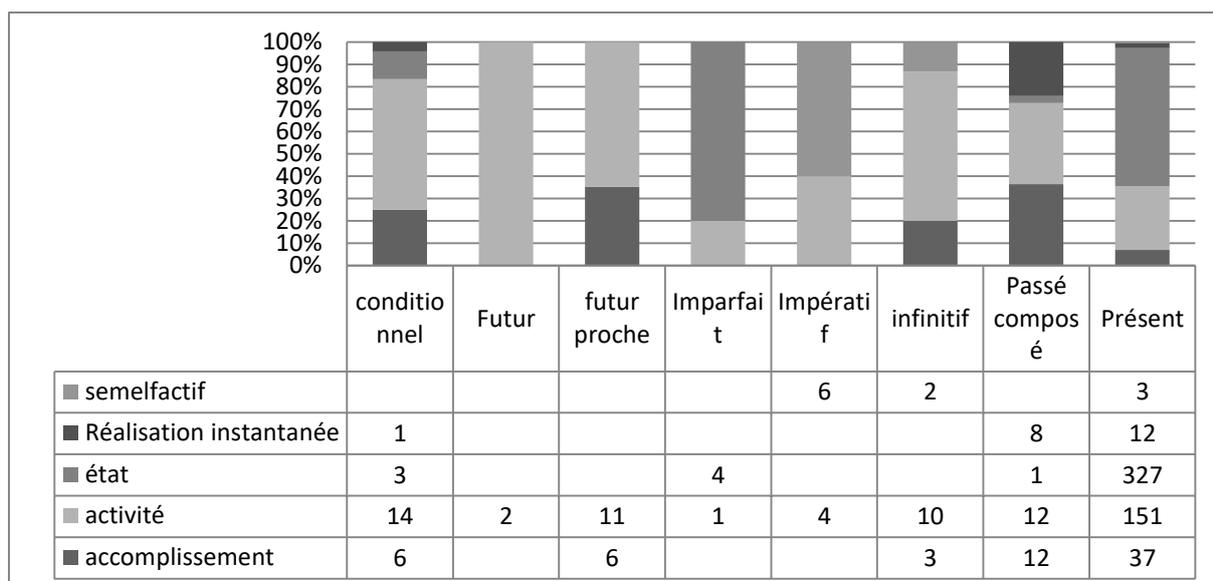


Illustration 52 - Aspect lexical des verbes conformes du corpus

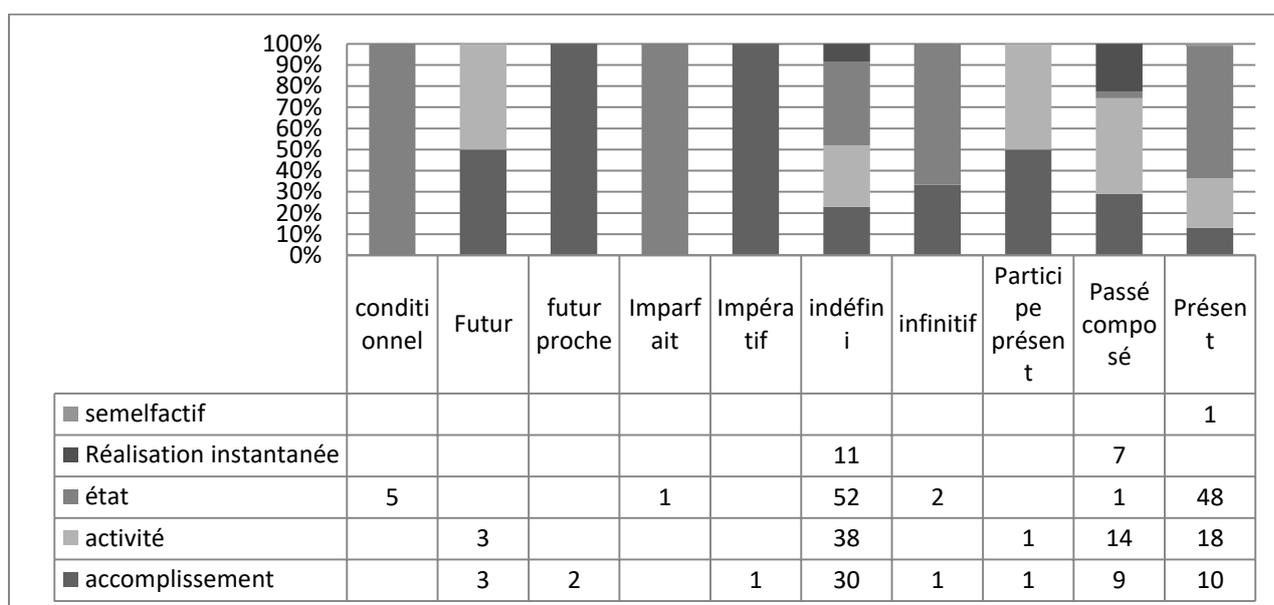


Illustration 53- Aspect lexical des verbes non-conformes du corpus

Selon les Illustrations n°52 et n°53, une tendance semble se confirmer : les verbes d'état sont très fortement représentés au présent et à l'imparfait et la majorité des verbes utilisés au passé composé sont des accomplissements, des réalisations instantanées et des activités. Ce qui semble se confirmer serait le lien très fort qu'il existe entre la notion d' « événement » ou de verbes dynamiques avec le passé composé, opposée à la notion d' « état » ou de verbes d'état en lien avec le présent et l'imparfait, tel que Gündüz (2005) le présente. Cette situation rappelle également que le manuel *Encore Tricolore 4* lie les notions de passé

composé et d'événement, notamment en les opposant à l'imparfait qui est le temps de l'arrière-plan de l'action²⁷⁴. Par ailleurs, nous observons que la majorité des verbes utilisés à l'imparfait (4 verbes sur 6) représente des états, même si statistiquement cette observation ne constitue pas une preuve en raison du nombre d'occurrences assez faible, cette observation permet de vérifier dans une certaine mesure l'influence de la méthode *Encore Tricolore 4* sur l'utilisation de l'imparfait et du passé composé en fonction de l'aspect lexical du verbe. Parallèlement le passé composé est surtout représenté par des activités, accomplissements et réalisations instantanées.

Au vu de ces deux illustrations, n°52 et n°53, une analyse plus détaillée est proposée dans ce chapitre, à l'aide de diverses occurrences, représentant différents cas de figure, afin de savoir si l'effet de coercition existe bien pour les apprenants malaisiens ou si d'autres facteurs influençant les productions existent.

Apprenants	Niveaux	Accomplissement	Activité	Etat	Réalisation instantanée	Total général
Sandy (SN)	A1	1				1
Occurrences conformes		1				1
Alicia (A)	B1		4		3	7
Occurrences conformes			3		3	6
occurrences non-conformes			1			1
Cassandra (C)	A2	1				1
Occurrences non-conformes		1				1
Corrina (CO)	A2	1	1		1	3
Occurrences non-conformes		1	1		1	3
Eibhlin (E)	A2	3	7	1	7	18
Occurrences conformes		1	2		2	5
Occurrences non-conformes		2	5	1	5	13
Eugénie (EU)	A2	4	1			5
Occurrences conformes		4				4
Occurrences non-conformes			1			1
Genevieve (G)	A2	4	4	1	2	11
Occurrences conformes		3	1	1	2	7

²⁷⁴ Voir Chapitre 3.

Occurrences non-conformes		1	3			4
Jia Ying (JY)	A2	3				3
Occurrences conformes		1				1
Occurrences non-conformes		2				2
Kitty (K)	B1				1	1
Occurrences non-conformes					1	1
Nicole (N)	B1	1	3		1	5
Occurrences conformes		1	3		1	5
Sabrina S (S)	A2	1	1			2
Occurrences conformes		1	1			2
Sabrina C (SC)	B1		1			1
Occurrences non-conformes			1			1
Zhi ling (ZL)	A2	2	4			6
Occurrences conformes			2			2
Occurrences non-conformes		2	2			4
Total général		21	26	2	15	64

Illustration 54 - Aspect lexical concernant les occurrences conjuguées au passé composé utilisées par les apprenants du corpus malaisien²⁷⁵

Grâce au tableau *supra* (Illustration n°54), nous avons voulu savoir si les productions des apprenantes de niveau plus élevé présentaient la même distribution en termes d'aspect lexical que pour la moyenne observée avec les Illustrations n°52 et n°53 et voir si l'utilisation de verbes à l'aspect lexical borné (accomplissements et réalisations instantanées) avec le passé composé avait baissé. Si l'effet de coercition est bien présent, il concerne également les apprenantes d'un niveau plus élevé puisqu'aucun verbe d'état n'est utilisé par ces apprenantes au passé composé. La distribution par apprenant présente donc bien la même distribution que dans les Illustrations n°53 et n°52.

c) Les pronoms utilisés

Le corpus malaisien présente une forte utilisation de la première personne (pronom « je »), suivi des pronoms « il » et « elle », comme nous pouvons le voir dans le Graphique *infra*, Illustration n°55. A cela, nous proposons deux explications : les apprenants utilisent principalement la première personne, car les entretiens sont centrés exclusivement sur eux

²⁷⁵ Certaines apprenantes ne présentent pas d'occurrences conformes ou bien d'occurrences non-conformes étant donné qu'elles n'en produisent pas dans le corpus.

et sur leurs expériences personnelles et scolaires, que ce soit dans les interactions à travers le jeu de rôle ou l'entretien guidé mais aussi à travers le monologue qui présente souvent un souvenir ou un épisode de vie.

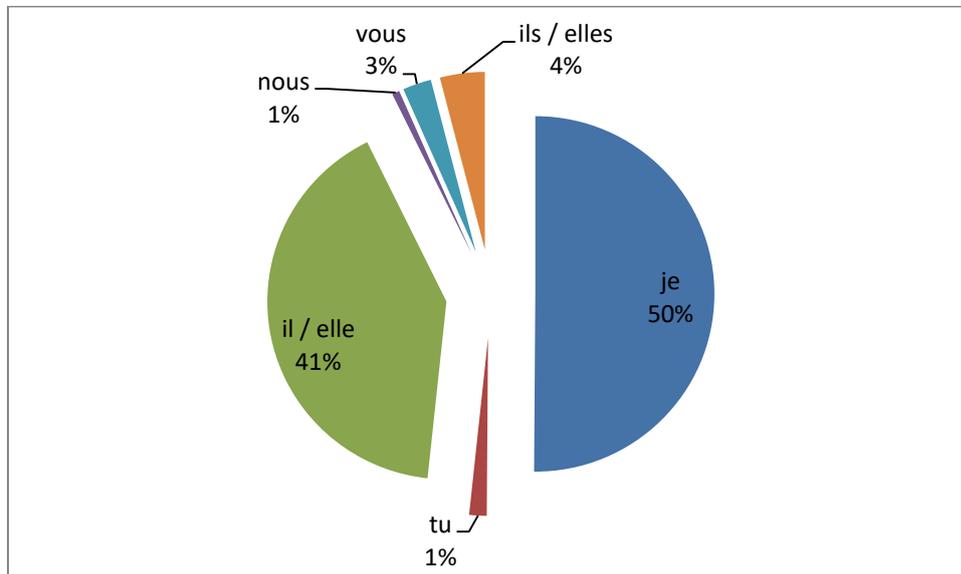


Illustration 55 - Les pronoms sujets utilisés dans le corpus malaisien

La présence du pronom « je » en association avec des syntagmes verbaux est une source de confusion pour l'interprétation de l'auxiliaire et entraîne une certaine confusion quant à l'utilisation du passé composé. En effet, en raison de la liaison avec l'auxiliaire « avoir », de la différence de prononciation du pronom sujet (variation phonétique de différents allophones), il est parfois difficile d'identifier le temps du verbe et la présence de l'auxiliaire, comme nous le verrons par la suite.

d) Influence des langues connues sur les productions et le noyau verbal

L'influence des langues connues par les apprenants – malais, anglais, mandarin et anglais malaisien – sur les productions du corpus malaisien est visible sur plusieurs occurrences spécifiques. En effet, une des caractéristiques de ce corpus est l'ellipse verbale. Elle concerne 10% des occurrences non-conformes. L'ellipse verbale est la situation où le verbe principal n'est pas présent, mais le sujet et / ou le complément sont présents.

Même si cette ellipse ne concerne que le présent et non pas le passé, il paraît pertinent de la

noter car elle montre une certaine caractéristique du noyau verbal dans l'interlangue française des apprenants sur laquelle nous pourrions revenir par la suite. Cette ellipse verbale concerne à 95% le verbe « être »²⁷⁶ ce qui n'est pas sans rappeler la facilité avec laquelle l'anglais malaisien, inspiré du malais (Labrousse, 2010, p. 1280) occulte le verbe « être » quand la relation entre le sujet et le prédicat est évidente²⁷⁷. Cette caractéristique soutient également bien la possibilité d'une influence des langues connues quand pour le corpus anglais, seulement 4% des occurrences présentent une ellipse totale du noyau verbal. Voici quelques exemples de l'influence potentielle des langues connues de l'apprenant sur la production en français (Annexe 4 – Practice 3) :

(6.1) ZL : Il Ø très facile

Français - C'est très facile

Zhi Ling est une apprenante d'origine chinoise et de langue maternelle chinoise dont le malais et l'anglais sont courants. L'exemple (6.1) se rapproche très clairement du chinois, puis en second lieu du malais. En mandarin, l'expression « c'est facile » se traduit par 很简单 (hěn jiǎn dān) c'est-à-dire un prédicat statif. L'utilisation de l'adverbe « très » (很, hěn) est obligatoire pour l'expression de l'adjectif « simple » (简单, jiǎn dān) et pourrait trouver une correspondance dans le « très » utilisé dans la production en français. Cependant, la présence d'un sujet dans la production en français éloigne cette production du mandarin.

En anglais malaisien, plusieurs possibilités seraient envisageables en fonction du lecte choisi par le locuteur : « this very easy », « very easy », « so easy ». En effet, le calque pourrait être visible à travers l'absence de copule qui est tout à fait autorisée et compréhensible en anglais malaisien. Cependant, le sujet en anglais malaisien ne correspond pas non plus directement au pronom (« il ») utilisé dans l'interlangue française, le rapprochement avec l'anglais malaisien s'arrête donc à l'ellipse verbale. Ce phénomène elliptique avait déjà été observé dans Platt (1991, p. 378) et avait été attribué aux langues vernaculaires : « in these

²⁷⁶ Seulement deux occurrences concernent le verbe « avoir », suivi des verbes « coûter », « ouvrir » et « vouloir ».

²⁷⁷ Le reste des occurrences concerne les verbes « avoir », « couter », « vouloir » et « ouvrir ». Pour les verbes « avoir » et « couter », le sens de la phrase apparaît évident, même sans le verbe. La phrase pourrait donc se passer du verbe, l'intelligibilité de l'occurrence ne serait pas affectée. Il semble donc que lorsque la relation entre le sujet et le prédicat soit évidente, les apprenants malaisiens aient plus de facilités à éluder le verbe.

languages²⁷⁸, there is typically no copula-like verb in pre-adjective position, at least in the spoken varieties, and it is a variable in spoken Malay (including bazaar Malay and Baba Malay) before a predicate nominal or locative »²⁷⁹. Dans cette production, deux influences translinguistiques pourraient ainsi être prises en compte : d'une part le mandarin et d'autre part l'anglais malaisien²⁸⁰.

Un autre exemple suggère l'influence de l'anglais malaisien, l'utilisation de « pouvoir », comme modal, non-suivi du verbe, ce qui est une des caractéristiques de l'anglais malaisien (Mukundan et al., 2013, p. 103 et supra Chapitre 4). En exemple, l'Annexe 3 (Pratice 2)

(6.2) G : Je **peux** la taille M ?

Français - Je **peux** essayer / avoir la taille M ?

Anglais malaisien - size M can (try) ?

- can (try) size M ?²⁸¹

Genevieve a le même profil que Zhi Ling, elle parle mandarin comme langue maternelle, mais maîtrise également couramment le malais et l'anglais. L'absence du verbe à la suite du semi-auxiliaire pouvoir ne constitue donc pas pour elle une faute à l'oral, mais une simplification possible par le contexte de la situation (elle achète un pull et discute avec la vendeuse de la taille). L'exemple (6.2) suggère également l'influence de l'anglais malaisien (*Manglish*) sur les productions notamment avec l'utilisation du modal « pouvoir » / « can » qui est souvent en anglais malaisien un substitut pour le verbe principal de la phrase et une ellipse du verbe principal est souvent rencontrée dans les corpus oraux (Mukundan et al., 2013, p. 103 et supra Chapitre 4). En exemple, l'Annexe 3 (Practice 2) :

(6.3) E – où \emptyset les toilettes ?

²⁷⁸ Il s'agit du mandarin, du malais et du tamil.

²⁷⁹ « Ces langues ne présentent aucun verbe copule en position pré-adjectivale, pour le moins dans les variétés orales, et il s'agit pour le malais parlé d'une variable (de même que pour le malais bazaar et le baba malais), avant un prédicat nominal ou locatif ». Notre traduction.

²⁸⁰ En anglais malaisien, l'anglais agit comme un filtre morphosyntaxique à partir du système du mandarin (Bao, 2005, p. 237), l'influence du mandarin n'est peut-être pas directe, car l'anglais malaisien pourrait avoir la même influence que le mandarin d'un point de vue grammatical.

²⁸¹ Plusieurs variations sont possibles en fonction du degré de formalisme de l'intervention. Ainsi le locuteur pourrait tout à fait ajouter le pronom sujet « je ».

Français – où **sont** les toilettes ?

Anglais malaisien - bathroom where ?

- where bathroom ?²⁸²

Dans ce dernier extrait, la copule est également éliminée. Le français et l'anglais exigeraient un verbe, tandis que le malais pourrait se satisfaire d'une phrase sans verbe « Di mana tandas? » (*di* : dans, *mana* : où, *tandas* : toilettes). L'ordre des mots et l'absence de copule rapprochent la question de l'apprenante de la construction syntaxique en malais. Cependant, l'influence n'est que partielle, puisque « où » est exprimé par deux mots en malais, tandis qu'en français l'apprenante n'en utilise conformément qu'un. L'influence du malais se limite donc au verbe et à son ellipse. En anglais malaisien, il est possible d'envisager une phrase telle que : « where bathroom ? » ou « bathroom where ? » et dans ce cas, l'influence paraît plus frappante. Le mandarin utilise le verbe locatif « 在 », *zài* dans les questions locatives (pour ce cas, par exemple : 厕所在哪里 ? *cèsuǒ* : toilettes, *zài* : être (locatif), *nǎli* : où) et l'ordre des mots diffère de la production de l'apprenante.

Pour résumer, dans cette situation, l'influence translinguistique du malais ne serait que partielle (absence du verbe locatif), puisque l'apprenante place tout de même l'article défini « les » devant le nom.

Une autre caractéristique de l'anglais malaisien est le marquage adverbial, préféré à un marquage grammatical, pour exprimer l'aspect et le temps (Kachru & Al., 2009, p. 135 ; voir Chapitre 4). En effet, le marqueur « *always* » en anglais malaisien exprime l'habitude et a parfois une valeur de parfait. Nous avons noté deux situations où « toujours » en français est utilisé avec le sens du « *always* » habituel en anglais malaisien (les occurrences sont produites respectivement par Genevieve et Nicole dans les Annexe 4 et Annexe 3) pour deux occurrences : « j'apprends toujours (le français) » et « je suis toujours là », qui dans le contexte auraient pu être produites et interprétées de cette façon : « j'apprends (le français) depuis toujours » et « j'ai toujours habité ici (depuis mon enfance) ». En effet, à la lumière de Kachru & Al. (2009), nous pouvons interpréter les occurrences de la façon suivante : « j'apprends souvent / régulièrement » et « je vis ici habituellement » / « j'ai toujours habité

²⁸² En fonction de l'interlocuteur, on peut également imaginer qu'un des deux mots serait en bahasa melayu : « tandas where ? », « mana toilet ? ».

là ». Ce qui semble être plus proche de la réalité, étant donné que Genevieve n'apprend pas le français depuis toujours et que Nicole a habité plusieurs pays auparavant, mais que le pays qu'elle a le plus habité est la Malaisie.

Enfin, l'influence de l'anglais est également très forte dans le corpus. Dans l'Annexe 6, Cassandra utilise le verbe « être » au lieu du verbe « avoir » : *« je suis un peu faim ». Cette non-conformité provient bien directement de l'anglais qui utilise le verbe « être » dans l'expression « *to be hungry* » (avoir faim). Dans l'Annexe 3, Nicole utilise également le verbe « être » pour une expression où le verbe « avoir » devrait être requis : *« elle est treize ans ». En anglais le verbe « être » correspond bien à l'expression consacrée : « *to be X years old* » qui en français se traduirait par « avoir X ans ».

e) L'utilisation du passé composé, du présent et de l'imparfait

Comme nous l'avons noté, le passé composé est très peu utilisé dans le corpus malaisien, même si celui-ci représente le second temps le plus utilisé (7% des productions sont au passé composé, contre 68% au présent). Nous avançons pour expliquer cela plusieurs hypothèses :

- Soit les apprenants ne le maîtrisent pas assez pour l'utiliser.
- Soit les apprenants ne produisent pas assez d'énoncés où celui-ci serait nécessaire. Ainsi l'absence de ce dernier relève d'un déficit de production et de situation discursive où il pourrait être utilisé (manque d'intérêt ou peur de produire en français²⁸³ ? manque de maîtrise de structures complexes ? création de contexte où le passé n'est pas nécessaire afin de ne pas l'utiliser ?²⁸⁴).
- Soit les apprenants mettent en place des stratégies d'évitement afin de ne pas l'utiliser pour éviter d'être en situation difficile.

²⁸³ Comme évoqué dans le Chapitre 5, les apprenants éprouvent une certaine appréhension à s'exprimer en français, tant la langue leur paraît éloignée des langues qu'ils ont l'habitude d'utiliser.

²⁸⁴ Plusieurs explications sont possibles et nous ne souhaitons pas en relever une en particulier mais il pourrait en effet s'agir d'une stratégie d'évitement discursive telle qu'elles peuvent être décrites par Bange (1992, p. 5).

Le passé composé

Le passé composé est utilisé de façon conforme ²⁸⁵	Le passé composé est utilisé, mais un autre temps devrait être utilisé	Le passé composé n'est pas utilisé et devrait l'être (les formes non-identifiables sont répertoriées sous ce pourcentage)	Le passé composé est bien utilisé dans un contexte requérant le passé composé, mais la forme (grammaticale, morphologique, etc.) n'est pas conforme
43% 33 occurrences	19% 15 occurrences (dont 11 occurrences non-conformes grammaticalement également ²⁸⁶ et 4 présentant une non-conformité lexicale)	20% 18 occurrences dont 3 sont conjuguées (au présent) – le reste des occurrences sont des formes non-identifiables (15 occurrences)	18% 13 occurrences

Illustration 56 - Les quatre catégories d'occurrences concernant le passé composé dans le corpus malaisien

Les quatre situations reprises dans le tableau supra présentent toutes les productions concernant le passé composé²⁸⁷ : 79 occurrences au total (Illustration n°56). Le Graphique ci-dessous (Illustration n°57) reprend ces quatre catégories en mettant en exergue les occurrences conformes et non-conformes. Les occurrences peuvent être soit conformes en

²⁸⁵ Le passé composé est ici conforme tant morphologiquement que contextuellement.

²⁸⁶ Les occurrences non-conformes en raison du temps et de la forme grammaticale sont regroupées uniquement sous la catégorie des verbes utilisant le passé composé dans un contexte requérant un autre temps.

²⁸⁷ Ces quatre situations reprennent le passé composé dans des situations où il est utilisé, mais également dans les situations où il est requis. Ainsi le nombre d'occurrences totales ne correspond pas seulement aux occurrences où nous retrouvons le passé composé.

tous points, soit non-conformes grammaticalement, soit non-conformes au contexte. Dans le dernier cas, le contexte appelle un autre temps que le temps utilisé : soit le passé composé aurait dû être utilisé, soit il n'aurait pas dû être utilisé. Cette catégorisation nous permettra par la suite de définir un catalogue d'analyse pour les productions des apprenants, chaque situation pouvant par la suite être à nouveau découpée en plusieurs sous-catégories (notamment en termes d'occurrences non-identifiables, classées dans la catégorie « occurrences où le passé composé n'est pas utilisé, mais est requis).

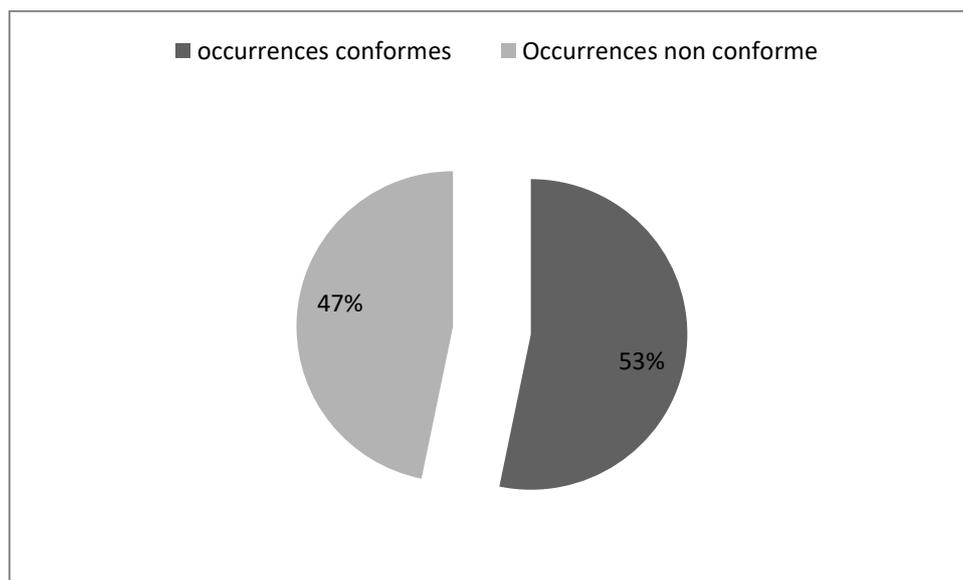


Illustration 57 - Occurrences conformes (47%) et non-conformes au passé composé (53%)

Dans cette étude, environ la moitié des formes au passé composé sont conformes d'un point de vue grammatical et sont utilisées à bon escient dans une situation passée. Le passé composé présente ainsi un pourcentage d'occurrences non-conformes légèrement majoritaire – il est de 53% (33 occurrences). Cela est beaucoup plus élevé que pour le présent : 13% d'occurrences non-conformes (77 occurrences non-conformes) et beaucoup plus élevé que pour la moyenne du corpus : 29% des occurrences verbales du corpus ne sont pas conformes. Cette première observation confirme bien la première hypothèse présentant le passé composé comme étant moins bien assimilé et moins bien maîtrisé que le présent.

Le présent

Le présent représente 607 occurrences conformes auxquelles nous pouvons ajouter 122

occurrences non-conjuguées au présent, mais qui se situent dans un contexte où le présent est requis.

Le présent est utilisé de façon conforme ²⁸⁸	Le présent est utilisé, mais un autre temps devrait être utilisé	Le présent n'est pas utilisé et devrait l'être (les formes non-identifiables sont répertoriées sous ce pourcentage)	Le présent est bien utilisé, mais la forme (grammaticale, morphologique, etc.) est incorrecte
73% 531 occurrences	2% 14 occurrences	17% 122 occurrences dont 15 ont une forme verbale aboutie (2 à l'infinitif et 13 au passé composé) – les 107 autres sont non-identifiables ²⁸⁹	8% 63 occurrences

Illustration 58 - Les quatre catégories d'occurrences concernant le présent dans le corpus malaisien

Comme nous pouvons le voir dans le tableau *supra* (Illustration n°58) le présent semble mieux maîtrisé que le passé composé (73% des formes sont conformes grammaticalement et contextuellement). De plus, les occurrences non-conformes se manifestent de différentes manières. Ainsi la grande majorité des occurrences non-conformes devrait être au présent, mais ne présentent pas le bon temps ou ne sont pas identifiables. Sur les 107 occurrences non-identifiables, 70 occurrences sont des formes en *-[e]*, sur lesquelles nous reviendrons par la suite.

²⁸⁸ Le passé composé est ici conforme tant morphologiquement que contextuellement.

²⁸⁹ 70 occurrences représentent des formes en *-[e]*.

Dans *Encore Tricolore 4*, le passé composé est largement présenté comme étant équivalent au *present perfect* en anglais (voir *supra* Chapitre 3). Même si cette équivalence peut dans certains cas être trompeuse, elle est dans certaines situations avérée et le lien entre les deux temps a certainement pu être fait par les apprenants. Kwan & Wong (2016) ont mené une étude sur l'apprentissage du *present perfect* par des apprenants malaisiens d'origine chinoise. Les productions, à l'écrit et à l'oral, de 30 apprenants divisés en deux groupes, avancés et intermédiaires, ont été analysées en comparant le taux de maîtrise du *present perfect* et du *simple past*. Or, il en a résulté que les apprenants, au niveau avancé, comme au niveau intermédiaire, présentaient des taux d'occurrences non-conformes beaucoup plus importants pour le *present perfect* que pour le *simple past* et que ce dernier temps était choisi en majorité par défaut, notamment pour des occurrences où l'environnement aurait dû être entièrement au *present perfect*.

Kwan & Wong (2016, p. 884) imputent la difficulté des apprenants à utiliser de façon conforme le *present perfect* à la différence de marquage temporel et aspectuel en mandarin et en anglais : « The verb in Chinese encodes [+/- perfect], but it does not encode a [+/- past] tense distinction²⁹⁰ » (Kwan & Wong, 2016, p. 874). L'explication donnée par les auteurs dans leur étude et inspirée par Liszka (2004)²⁹¹ est que la fonction [+ *current relevance*]²⁹² indiquant le parfait et comprise dans le *present perfect* indique pour le locuteur chinois une association aspectuelle (- accompli). Un événement ainsi commencé dans le passé avec le *present perfect* ne pourra pour un locuteur de mandarin avoir été mené à terme dans le présent puisque l'idée du perfectif accompli est associé au *past simple* (Kwan & Wong, 2016, p. 882)²⁹³.

Ainsi le *simple past* représenterait la marque d'un aspect perfectif dans les situations où le *present perfect* devrait être utilisé. Kwan & Wong (id) renforcent cette hypothèse en prenant l'exemple du marqueur *-le* en mandarin situé, comme le marqueur *-ed* en anglais, en post position du verbe et marquant la perfectivité. D'autres facteurs, comme l'ordre d'apprentissage des temps (présent, *simple past*, *present perfect*) pourraient aussi suggérer

²⁹⁰ « le verbe en mandarin encode [+/- perfect], mais il n'encore pas la distinction [+/- past] ». Notre traduction.

²⁹¹ Liszka, Sarah., 2004. Exploring the effects of first language influence on second language pragmatic processes from a syntactic deficit perspective. *Second Language Research*, 20(3), pp. 212-231.

²⁹² « Current relevance » est la qualité temporelle qui situe un événement dans le passé, mais le lie au présent (Bardovi-Harlig, 1997 cité dans Kwan et Wong, 2016 : Bardovi-Harlig, K, 1997. Another piece of the puzzle: The emergence of the present perfect. *Language Learning*, 47, pp. 375-422.

²⁹³ La théorie développée par Kwan & Wong (2016) établit que les apprenants mandarin repère les événements passé en fonction de leurs valeurs aspectuelles et non de leur valeur temporelle.

une meilleure connaissance du *simple past* mais l'étude de Kwan and Wong ne permet pas de valider cette supposition.

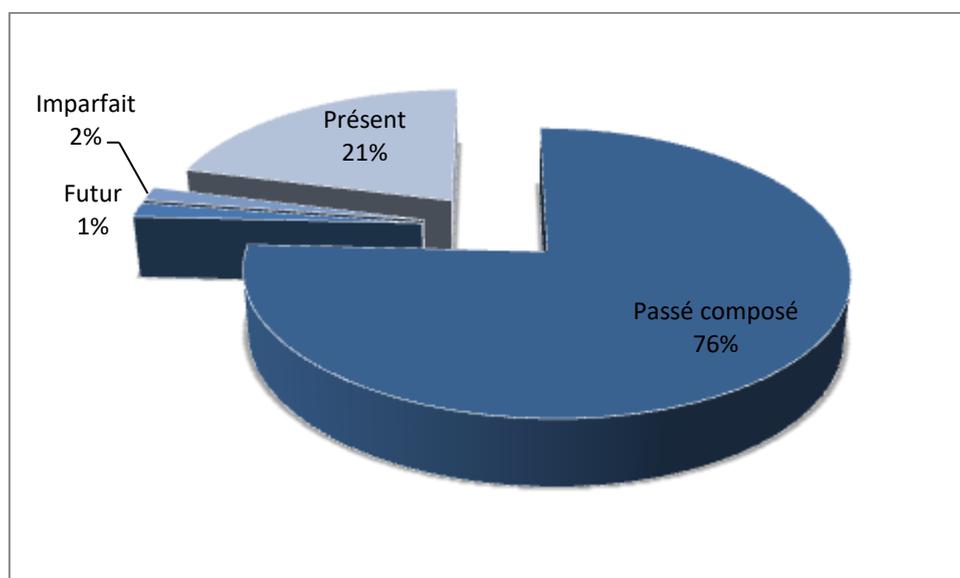


Illustration 59 - Production au passé composé : temps demandé par le contexte

Dans le graphique *supra* (Illustration n° 59), nous n'avons considéré que les formes où le verbe est conjugué au passé composé (formes conformes et non-conformes). 76% des occurrences verbales requiert le passé composé²⁹⁴. Sur ces 76% ou 61 occurrences, 28 occurrences ne sont pas conformes dont 13 ne sont pas conformes grammaticalement et sont conjuguées au passé composé. 15 occurrences sont conjuguées au passé composé dans un contexte requérant un autre autre temps mais seulement 4 de ces occurrences seraient conformes grammaticalement dans un contexte requérant le passé composé.

En dehors du passé composé, les autres situations requièrent en majorité le présent. Le présent est donc le temps que les apprenants confondent le plus avec le passé composé. Le passé composé est très peu utilisé dans des contextes requérant le futur et l'imparfait (seulement une fois dans un contexte futur et une fois dans un contexte requérant l'imparfait).

**Occurrences au PC
grammaticalement non-**

**Occurrences au PC situées dans un
contexte requérant un autre temps**

²⁹⁴ 63 verbes sont conjugués au passé composé (conformes et non-conformes grammaticalement) sur 893 groupes verbaux produits au total dans le corpus.

conformes (13 occurrences)		(15 occurrences) mais présentant une non-conformité d'une autre nature (14 occurrences)	
Autre Auxiliaire	4	Autre auxiliaire	9
Autre auxiliaire / Participe passé	1	Lexique	4
Lexique	2	Prononciation	1
Erreur discursive	2		
Syntaxe	2		
Alternance codique	1		
Participe passé	1		

Illustration 60 - Occurrences non-conformes grammaticalement

Dans le tableau ci-dessus (Illustration n°60), nous présentons dans la colonne de gauche les occurrences non-conformes grammaticalement conjuguées au passé composé dans un contexte où le passé composé est requis. Dans la colonne de droite, nous présentons les occurrences au passé composé non-conformes grammaticalement, mais dont le contexte requiert un autre temps. Le but de ce graphique est d'analyser dans les deux cas la cause de non-conformité la plus fréquente grammaticalement.

Sur ces 28 occurrences au total, 15 occurrences présentent un auxiliaire qui n'est pas conforme. Ainsi, la source de non-conformité en ce qui concerne les occurrences au passé composé est d'abord morphologique et concerne l'utilisation de l'auxiliaire.

En prenant en compte toutes les sources de non-conformité, quel que soit le temps qui aurait dû être utilisé, l'utilisation de l'auxiliaire concerne alors la majorité des occurrences non-conformes. A première vue, les apprenants maîtrisent peu l'utilisation de l'auxiliaire, ce qui pourrait bien correspondre à un modèle inspiré des langues connues, l'anglais n'utilisant que l'auxiliaire « avoir ». Le malais et le mandarin n'utilisent jamais d'auxiliaire verbal. 10 occurrences sur les 15 occurrences présentant un autre auxiliaire utilisent l'auxiliaire « avoir » au lieu de « être », suggérant une influence à partir du *present perfect*.

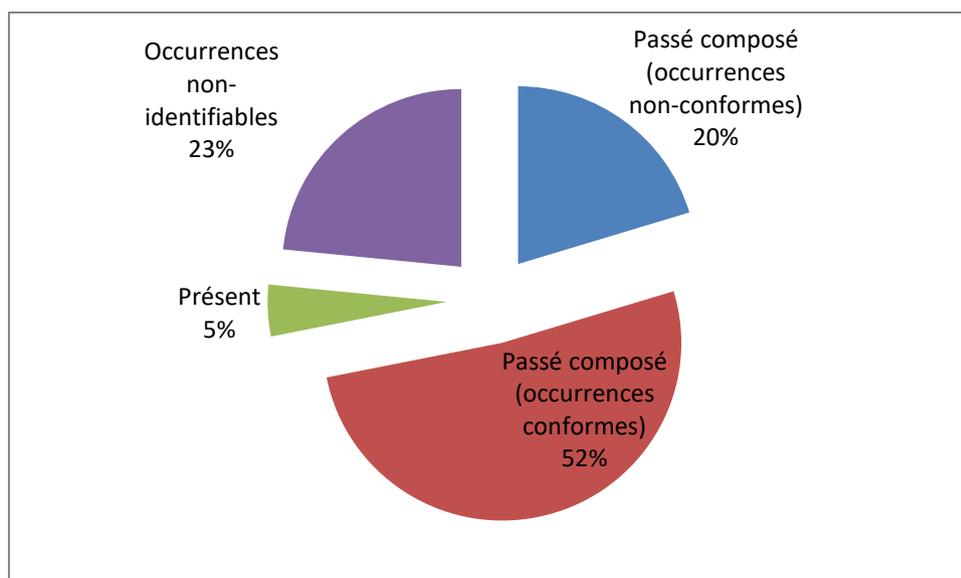


Illustration 61 - Temps et formes des occurrences verbales quand le passé composé est requis

La majorité des occurrences se situant dans un contexte où le passé composé est requis est conforme grammaticalement et contextuellement, 52% ou 33 occurrences (Illustration n°61). 20% présentent le temps conforme à la situation, le passé composé, même si elles ne sont pas conformes grammaticalement. Concernant les occurrences non-conformes qui devraient être conjuguées au passé composé, mais ne le sont pas, 5% des occurrences sont conjuguées au présent (3 occurrences) et 23% présentent des formes qui ne s'apparentent à aucune norme existante et n'ont ainsi pas été classifiées (15 occurrences).

Ces formes non-identifiables destinées à être conjuguées au passé composé présentent pour la majorité une potentielle absence d'auxiliaire ce qui dans cette situation pourrait être dû à une influence du malais ou du mandarin où il n'existe pas de temps composé²⁹⁵. Nous reviendrons plus tard sur une analyse plus détaillée de ces formes non-identifiables.

Les formes non-identifiables représentent 14% du total des syntagmes verbaux du corpus. Les temps qui auraient dû être utilisés sont majoritairement le présent (concernant 106 verbes), puis le passé composé (concernant 11 verbes) puis l'infinitif, le subjonctif, le futur et l'imparfait.

L'imparfait

²⁹⁵ L'utilisation de 有 (yǒu, « avoir ») est de plus en plus fréquente de nos jours, en partie grâce aux locuteurs de cantonais et de hokkien dès lors qu'ils s'expriment en mandarin (Sun, 2005, p. 8 ; Jing, 2005, p. 6). 有 présente la valeur du perfectif anglais (have + -ed) et présente une valeur temporelle passée et présente, puisqu'elle inscrit un événement commencé dans le passé continuant dans le présent (voir Chapitre 4).

En ce qui concerne l'imparfait, il est souvent absent des contextes où il serait requis (9 occurrences sur 15 occurrences au total liées à l'imparfait).

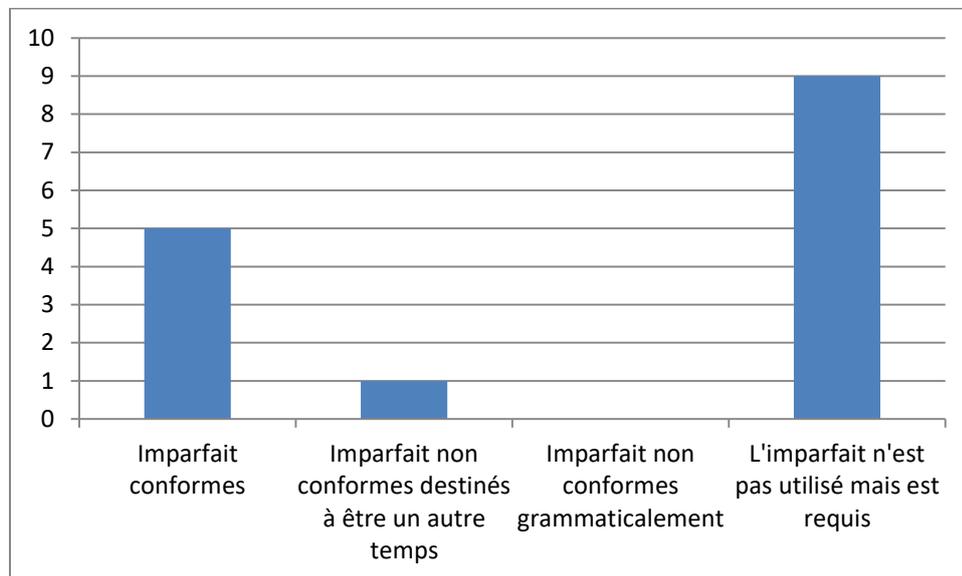


Illustration 62 - les occurrences concernant l'imparfait dans le corpus

Comme le présente le Graphique ci-dessus (Illustration n°62), les occurrences à l'imparfait sont en majorité conformes dès lors que celui-ci est utilisé (5 occurrences). En ce qui concerne l'utilisation de l'imparfait lorsque le contexte requiert un autre temps, c'est le cas pour une seule occurrence et le temps requis est le conditionnel. Aucune forme non-conforme n'apparaît, mais il reste plus difficile de transcrire les occurrences de l'imparfait (qui pourrait se confondre avec les formes en [-e]). Seulement une occurrence est au passé composé alors que le contexte requérait un imparfait : « avant j'ai allé à un école nationale », nous l'analyserons *infra*.

L'utilisation de l'imparfait reste donc très marginale dans le corpus. Ceci semble confirmer les stades initiaux de Bartning & Schlyter (2004, p. 295) qui suggèrent l'utilisation du passé composé (Stade II) avant celle de l'imparfait (Stade III) dans l'interlangue. Nous supposons que les récits au passé ne voient l'apparition de l'imparfait que de façon tardive en raison de sa dimension descriptive. Le passé composé constitue la structure de base des récits au passé tandis que l'imparfait permet de créer un arrière-plan qui n'est pas indispensable, d'où le peu d'utilisation de l'imparfait dans le corpus (15 occurrences concernant l'imparfait sur 893 occurrences). De plus, Andersen & Shirai (1996) proposent une utilisation du perfectif

avant celle du progressif, ce qui expliquerait également que le passé composé soit utilisé avant l'imparfait et de façon plus extensive.

f) Analyse phonétique des phonèmes liés au passé composé et à l'imparfait

Comme nous venons de le voir, l'utilisation du pronom « je » peut s'avérer problématique pour l'interprétation des données. Les jeux de rôle et les scénarii de l'oral de l'IGCSE placent l'apprenant au cœur de la production et il lui est difficile d'utiliser d'autres pronoms étant donné les situations puisqu'il doit parler de lui et que la conversation tourne autour de sa vie et de ses activités. Les monologues sont en majorité des descriptions des activités de l'apprenant ou de sa vie à l'école, bien que l'apprenant soit libre de choisir le thème du monologue.

La liaison entre « je » et l'auxiliaire « avoir » rend difficile l'identification du phonème. En effet, plusieurs allophones du même phonème sont entendus dans le corpus lors de l'utilisation du pronom sujet de la première personne « je » : [ʒə], [ʒɛ], [ʒœ], [ʒei], [ʒɛ:]. Ce qui fait que beaucoup de formes non-identifiables sont potentiellement des formes conformes, simplement prononcées de façon non-conforme et difficiles à identifier. Même dans le cas où elles ne seraient pas conformes, il reste difficile d'attribuer une prononciation spécifique tant que la graphie n'est pas confirmée par les apprenants.

Nous allons comparer les différents systèmes phonologiques des voyelles dans les différentes langues du corpus. Nous nous concentrerons sur les voyelles non-nasales en français car ces dernières ne sont pas utilisées dans la conjugaison²⁹⁶.

Afin de déterminer si la prononciation du français influence les apprenants et notamment rend le passé composé non-identifiable, nous allons présenter les systèmes phonologiques des voyelles dans les cinq langues en présence : français, anglais, malais, mandarin et anglais malaisien.

Le français

²⁹⁶ Excepté pour le participe présent et la forme -ons, mais ces formes ne font pas partie de notre étude.

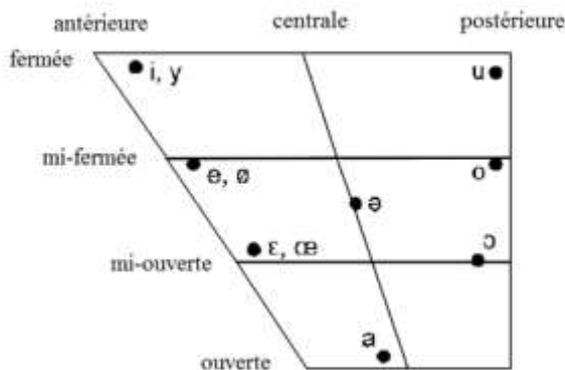


Illustration 63 - Voyelles orales françaises (schéma adapté de Deschamps et al. 2004 : 12 in Capliez, 2011, p. 45)

Le français (Illustration n°63) comprend 11 voyelles orales. Sur ces 11 voyelles, nous allons nous concentrer sur les équivalences de [ɛ], [ə] et [e] dans les autres systèmes phonologiques, puisque les deux premiers phonèmes correspondent respectivement à « j'ai » et à « je » et [e] permet d'exprimer le participe passé des verbes en -er en français.

L'anglais

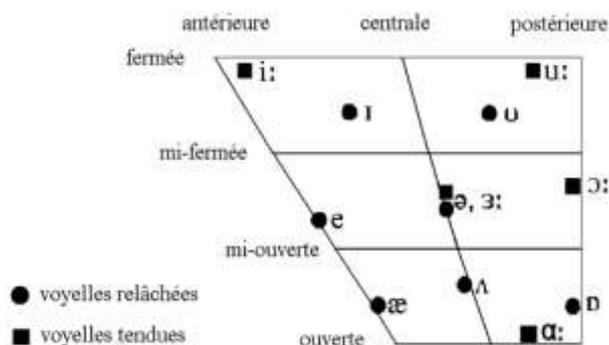


Illustration 64 - Voyelles « pures » anglaises (schéma adapté de Roach 2009 : 13 ; 16 in Capliez, 2011, p. 45)

Les schémas ci-dessus (Illustrations n°63 et n°64) montrent que certaines voyelles du français pourraient potentiellement causer quelques confusions aux anglophones. Le [ɛ] français, utilisé dans « j'ai » ne trouve pas de correspondance directe en anglais. La difficulté de prononciation est donc bien réelle et un allophone pourra être substitué. Ainsi, si l'apprenant éprouve des difficultés de prononciation, il pourra utiliser un autre phonème ou une autre diphtongue (par exemple [ə], [e] ou [ɜ:]) et il sera mal aisé d'attribuer à la production

phonétique le morphème : « je » ou « j'ai » (qui impliquent soit l'absence de l'auxiliaire, soit sa présence). Il en va de même pour la prononciation de la terminaison de l'imparfait à la première, deuxième et troisième personne du singulier et à la troisième personne du pluriel, un autre phonème pourrait être utilisé, notamment [e] ce qui entraînerait une confusion avec un participe passé par exemple²⁹⁷.

Le malais

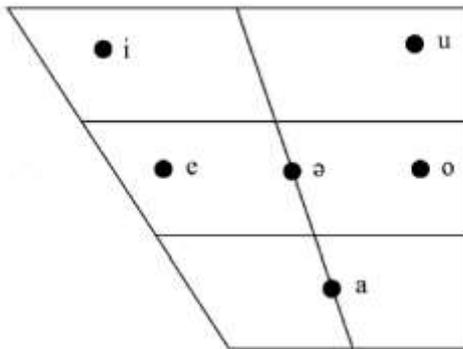


Illustration 65 - Voyelles du malais tirées de Clynes et Deterding, 2011, p. 263

Dans le Schéma *supra* (Illustration n°65), Clynes et Deterding (2011, p. 263) proposent un schéma à six voyelles pour décrire la langue malaisienne : [a, e, i, o, u, ə]. Pour les Malaisiens, les deux possibilités pour prononcer le [ɛ] français sont le [e] ou le [ə], ce qui expliquerait le nombre de [ʒə] et [ʒe] repérés dans le corpus malaisien et pouvant correspondre de façon ambiguë à [ʒə] mais aussi à [ʒɛ].

Le mandarin

²⁹⁷ Nous pouvons d'ors et déjà indiqué qu'une seule forme non-identifiable ne se situe dans un contexte où l'imparfait est requis et il ne s'agit pas d'une forme en -[e]. La majorité des formes non-identifiables se situe dans un contexte où le présent et le passé composé sont requis.

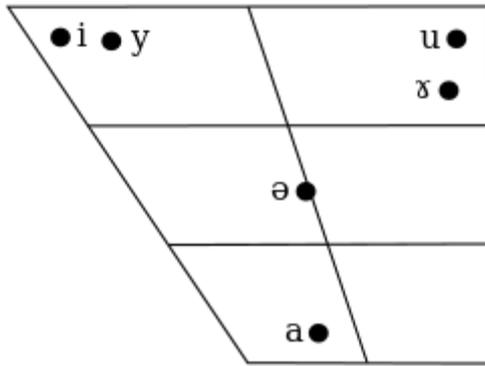


Illustration 66 - Voyelles « pures » du mandarin (suite) tirées de Lee et Zee, 2003, p. 110

L'observation la plus évidente à partir du schéma *supra* (Illustration n°66) est l'absence de [o] et [e]. Il existe en revanche quantité de diphtongues et cela peut être la première difficulté pour les apprenants de mandarin : l'utilisation de voyelles pures. [ə] pourra être utilisé comme allophone de [e] et expliquer ainsi le nombre d'ellipses de l'auxiliaire « avoir », car en substituant le son [ɛ] par [ə], nous obtenons l'effet d'une ellipse de l'auxiliaire avoir au passé composé.

Les schémas ci-dessous (Illustrations n°67 et n°68) présentent les diphtongues en mandarin. Parmi ces diphtongues, [ei] est utilisé deux fois dans le corpus malaisien sur 161 pronoms « je » faisant partie de groupes verbaux non-conformes par deux apprenantes différentes. Les deux apprenantes étant des locutrices de mandarin il est possible que l'influence provienne du mandarin. La première utilisation de [ei] remplaçait « j'ai » dans le segment « j'ai un ticket » et la seconde « je » dans le segment « je travaille ».

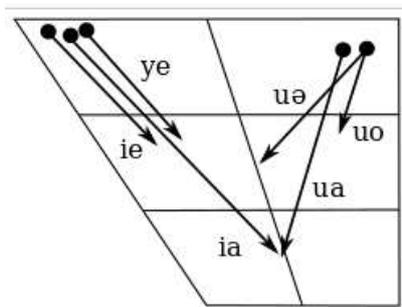


Illustration 67 - Diphtongues du mandarin tirées de Lee et Zee, 2003, p. 110

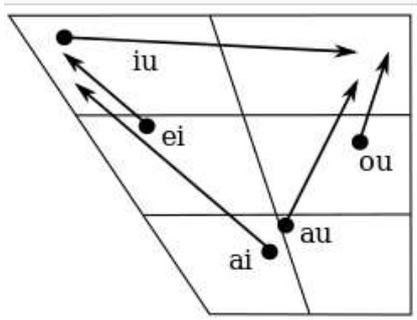


Illustration 68 - Diphtongues du mandarin tirées de Lee et Zee, 2003, p. 110 (suite)

La diphtongue se rapprochant le plus de « j'ai » / [ʒɛ] serait ainsi [ʒei] ou en isolant la première partie de la diphtongue : [ʒɛ]. Ainsi, le mandarin présente, tout comme le malais ou l'anglais, diverses voyelles qui auront une proximité plus ou moins importante avec « j'ai » et l'utilisation massive de la prononciation [ʒɛ] pourrait relever en plus du malais également du mandarin. Une analyse plus détaillée des systèmes phonologiques des différentes langues et des productions des voyelles des apprenants serait nécessaire pour pousser l'analyse. Nous retiendrons donc simplement que les systèmes phonologiques des différentes langues, en termes de systèmes vocaliques, ne sont pas superposables et qu'il peut être difficile de transcrire les corpus, la prononciation d'une voyelle ne correspondant pas forcément à l'intention de l'apprenant.

L'anglais malaisien

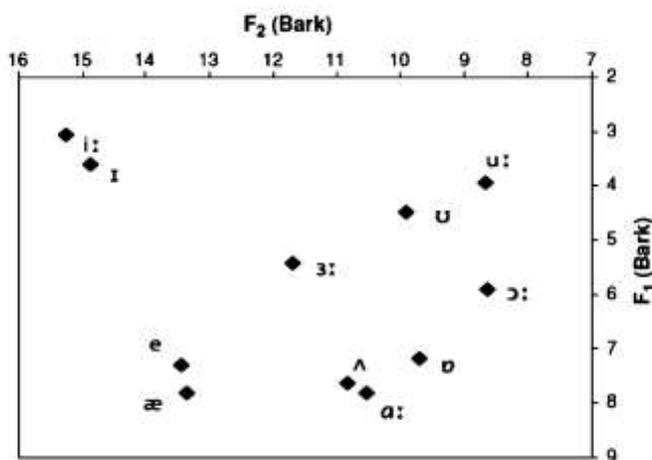


Illustration 69 - voyelles de l'anglais malaisien (Pillai & co, 2010, p. 165)²⁹⁸

²⁹⁸ Pillai & co (2010) présentent trois autres tableaux vocaliques pour les malais, les Malaisiens d'origine chinoise et les Malaisiens d'origine indienne. Cependant, pour les phonèmes concernés dans cette étude, il n'y a pas de variation phonétique excepté pour les Malaisiens d'origine indienne, une catégorie d'apprenant qui n'est

L'analyse du tableau phonétique des voyelles de l'anglais malaisien, présentée dans le schéma *supra* (Illustration n°69) confirme les hypothèses évoquées supra. L'absence du phonème [ɛ] renforce la perception allophonique entre [ɛ] et [e] pour les apprenants malaisiens. Enfin, l'absence de [ə] rend en apparence l'interprétation de ce dernier phonème ambigu pour les apprenants. Cependant, le pronom sujet de la première personne du sujet en français est prononcé en grande majorité conformément et nous pouvons rappeler que le malais, le mandarin et l'anglais possèdent le son [ə]. Les seules occurrences où le pronom « je » ne serait pas prononcé conformément sont les formes non-identifiables destinées à d'autres temps que le passé composé (futur, temps indéfini et présent²⁹⁹) où quatre formes sont retrouvées : [ʒɛ], [ʒei], [ʒe], [ʒɛ:]³⁰⁰. Ces allophones montrent qu'en effet [ə] est parfois problématique pour les apprenants malaisiens.

Conclusion

L'absence de [ɛ] dans les tableaux phonétiques décrivant le malais, l'anglais, le chinois et l'anglais malaisien rend difficile l'identification de l'auxiliaire avoir puisque les apprenants tendent à palier l'absence de ce phonème par l'utilisation d'allophones. D'autre part, l'absence de [ə] dans le tableau phonétique de l'anglais malaisien peut également remettre en cause l'utilisation de ce phonème, notamment dans le cas de certaines interprétations du passé composé présentant notamment l'auxiliaire avoir. En effet, le pronom « je » ne pouvant être prononcé conformément, les apprenants doivent trouver une substitution et pourront utiliser notamment le phonème [ɛ], pouvant être assimilé à « j'ai » de façon erronée.

3. Analyse détaillée du corpus malaisien

Nous allons tout d'abord présenter les apprenants malaisiens à la lumière des

pas retrouvée dans notre étude. Nous ne présentons donc que le tableau qui met en avant les voyelles générales de l'anglais malaisien.

²⁹⁹ Ces occurrences sont présentes seulement 13 fois dans le corpus malaisien.

³⁰⁰ Les formes indéfinies au passé composé ayant été sélectionnées justement parce qu'elles ne présentaient pas d'ambiguïtés sur le pronom sujet.

questionnaires, puis leurs niveaux de maîtrise du français en analysant les notes qu'ils ont reçues au IGCSE français.

Puis, nous présenterons une analyse de plusieurs échantillons des productions représentatifs de l'utilisation du passé composé. La façon dont les productions ont été classées a permis de définir plusieurs classifications concernant le passé composé :

- Les occurrences devraient être conjuguées au passé composé, mais le temps verbal utilisé n'est pas identifiable.
- Les étudiants utilisent le passé composé pour une éventualité passée de façon conforme aux règles de la langue cible.
- Les étudiants utilisent le passé composé pour une éventualité requérant le passé composé, mais la forme ne correspond pas aux normes grammaticales et morphologiques de la langue cible.
- Les étudiants utilisent le passé composé pour une action requérant un autre temps que le passé composé (il s'agit principalement de trois temps, par ordre d'importance : présent (13 occurrences), futur (1 occurrence), imparfait (1 occurrence)³⁰¹. Dans ce cas, certaines occurrences peuvent également présenter une non-conformité grammaticale ou morphologique (11 occurrences sur 15 ne sont pas conformes d'un point de vue grammatical).
- Les étudiants utilisent le présent pour une action passée³⁰² (3 occurrences).

Ces catégories présentent plusieurs types de non-conformité : d'une part grammaticale et d'autre part temporelle (un temps non-conforme avec le contexte est utilisé). Nous allons tenter de préciser dans cette partie, à l'aide d'une analyse plus détaillée des productions, les

³⁰¹ Comme nous l'avons noté dans le Chapitre 5, le passé composé peut s'insérer dans des contextes au présent et avoir une valeur de présent parfait. Le présent de même peut avoir une valeur de futur dans certains contextes. Nous laisserons de côté ces situations discursivement acceptables et nous nous concentrerons sur les situations où le passé composé ne serait pas une valeur recevable conformément aux attentes de la langue.

³⁰² Nous ne pensons pas aux présents historique et narratif, des valeurs acceptables en français pour l'utilisation du présent dans un contexte passé.

origines et raisons de ces non-conformités.

a) Présentation des apprenants

Le corpus malaisien a été produit par 17 apprenants dont un seul garçon, l'étudiant qui vient du Nigéria, comme nous allons le voir dans le tableau ci-dessous (Illustration n°70) :

Nationalité Langue maternelle	Total
Britannique	3
Anglais	2
Français	1
Allemand	1
Anglais	1
Malaisien	10
Anglais	6
Iban	1
Mandarin	5
Nigérien	1
Anglais	1
Norvégien	1
Norvégien	1
Inconnu	2
Inconnu	2

Illustration 70 - Les nationalités et langues maternelles des apprenants du corpus (la nationalité est présentée en gras, tandis que la langue maternelle est présentée sous la nationalité)

Les 17 apprenants présentent, à l'image des écoles internationales, des nationalités variées : 5 nationalités au total. 10 apprenants ont pour langue maternelle l'anglais et 5 apprenants le mandarin. Deux apprenantes malaisiennes déclarent avoir deux langues maternelles, l'anglais et le mandarin. Deux apprenants possèdent une autre langue maternelle, le norvégien et l'iban, un dialecte de Sarawak, une langue austronésienne proche du malais. Deux des apprenantes britanniques ont un parent malaisien et l'apprenante allemande a également une mère malaisienne d'origine malaise.

--	--

Nationalité Langues secondes	Nombre de sujets parlant la L2
Britannique	3
Français	1
Mandarin	1
Malais	3
Allemand	1
Allemand	1
Tamil	1
Malais	1
Malaisien	10
Anglais	3
Mandarin	1
Français	1
Inconnu	1
Malais	5
Nigérien	1
Aucune	0
Norvégien	1
Anglais	1

Illustration 71 - Les langues secondes connues par les apprenants du corpus malaisien (la nationalité est présentée en gras, tandis que la langue seconde est présentée sous la nationalité)

Lorsque les étudiants doivent répondre à la question « quelles sont les secondes langues que vous maîtrisez, mais qui ne sont donc pas des langues maternelles ? » (Illustration n°71), le malais apparaît pour tous les apprenants, sauf les apprenants nigérien et norvégien.

A l'aide du tableau *supra* (Illustration n°71), nous constatons également la présence du français d'une part et de l'allemand et du tamil pour une même apprenante. La raison pour laquelle le malais est renseigné pour les apprenants de nationalité britannique et allemande, est que ces apprenants sont binationaux et possèdent par l'un de leurs parents la nationalité malaisienne, même s'ils ne l'ont pas renseignée dans les fiches. Le malais arrive donc en tête des langues secondes citées, ce qui correspond aux profils des apprenants de l'école, comme cité dans le Chapitre 5, lors de l'analyse du questionnaire, où le malais est bien la langue seconde de la majorité des apprenants.

Pour la langue d'utilisation de prédilection, tous les apprenants choisissent l'anglais, sauf un

qui ne se prononce pas. Les apprenants suivent également la typologie linguistique des apprenants de l'école, analysée dans le chapitre 5, la langue de prédilection avec les amis et à la maison étant également majoritairement l'anglais. Un seul apprenant choisit l'anglais et le mandarin.

Langues parlées à la maison	Total
Anglais	14
Mandarin	5
Malais	2
Norvégien	1
Hakka	1
Cantonais	1
Sans réponse	2

Illustration 72 - Les langues parlées à la maison

Le tableau ci-dessus (Illustration n°72) dessine une vue des langues parlées à la maison par les apprenants. La langue la plus citée est ici encore l'anglais, suivi du mandarin et du malais, très loin derrière. Le fait que le malais soit très peu employé découle très certainement du fait que les apprenants auxquels nous avons à faire sont en majorité d'origine chinoise, comme en témoigne la maîtrise des langues maternelles.

Langues utilisées avec les amis	Total
Anglais	16
Mandarin	7
Malais	3
Sans réponse	2

Illustration 73 - Les langues utilisées avec les amis

L'analyse du tableau ci-dessus (Illustration n°73) renforce également l'idée que l'anglais et le mandarin dominent la communication pour les apprenants de l'étude. Le malais n'est

employé que très rarement avec les amis. Aucune des autres langues citées précédemment n'apparaît, certainement en raison du fait que les autres langues citées en tant que langues maternelles ou langues secondes connues sont trop peu présentes dans le milieu sociolinguistique dans lequel les apprenants évoluent (comme c'est le cas de l'allemand et du norvégien par exemple).

Synthèse du profil linguistique

La première langue du groupe apparaît clairement être l'anglais, en tant que langue maternelle et en tant que langue préférée d'utilisation à la maison, avec les amis – même si cette préférence a pu être biaisée par le fait que le questionnaire a été rempli dans le milieu formel de l'école où l'anglais est la seule langue véhiculaire autorisée et est la langue d'enseignement.

En revanche, le mandarin décroche la seconde place en tant que langue maternelle, seconde langue connue et langue véhiculaire avec les amis et la famille. Sa mention est minime lorsqu'il s'agit des langues de prédilection pour la communication (une seule occurrence). La troisième langue mentionnée est le malais et cette dernière est évoquée principalement à titre de seconde langue connue, mais très à la marge en tant que langue véhiculaire avec les amis et la famille.

Les langues vernaculaires de Malaisie (hakka, cantonais, tamil) sont reléguées à une utilisation restreinte dans le foyer notamment. Les apprenants maîtrisent également d'autres langues norvégien, allemand et français en raison de leurs origines mais cela reste une situation rare.

b) Maîtrise du français

Le niveau cible des apprenants pour le Year 11 est le niveau B1 du CECR. Les apprenants du corpus ont des niveaux de français variables :

1 - Apprenants	2 - Nationalité	3 - Langues maternelles	4 - Niveau selon le CECR par rapport aux enregistrements	5- Examen final blanc sur 100 pts ³⁰³	6 - IGCSE	7 - Niveau que les apprenants se fixent dans les questionnaires
Sabrina C (SC)	Malaisienne	Anglais	B1	96 / A	A	Débutant
Nicole (N)	Britannique	Français	B1	91 / A	A	Intermédiaire
Alicia (A)	Malaisienne	Anglais	B1	86 / A	Pas de IGCSE ³⁰⁴	Intermédiaire
Kitty (K)	Britannique	Anglais	B1	84 / A	C	nr ³⁰⁵
Cassandra (C)	Malaisienne	Mandarin	A2	83 / A	A	Débutant
Chantelle (CH)	Malaisienne	Anglais, Mandarin	A2	83 / A	Pas de IGCSE	Intermédiaire avancé
Genevie (G)	Malaisienne	Mandarin	A2	81 / A	B	Intermédiaire avancé
Zhi Ling (ZL)	Malaisienne	Mandarin	A2	80 / A	B	Débutant
Eugénie (EU)	Malaisienne	Mandarin	A2	80 / A	C	Débutant avancé
Sabrina (S)	Malaisienne	Anglais	A2	75 / B	B	Débutant
Sandy (SN)	Malaisienne	Nr	A1	75 / B	Pas de IGCSE	nr
Eibhlin (E)	Malaisienne	Anglais	A2	72 / A	Pas de IGCSE	Débutant
Corrina (CO)	Malaisienne	Anglais	A2	69 / C	C	Grand débutant
Jia Ying (JY)	Malaisienne	Anglais, Mandarin	A2	69 / B	Pas de IGCSE	nr
Omar (O)	Nigérien	Anglais	A2	66 / C	C	Intermédiaire
Marie (M)	Norvégienne	Norvégien	A1	32 / E	Pas de	Grand débutant

³⁰³ Résultats de l'examen officiel qui a été donné en fin d'année aux apprenants et reprend les 4 épreuves de l'IGCSE Français.

³⁰⁴ Les étudiants ayant décidé de ne pas passer le IGCSE sont marqués ainsi : « Pas de IGCSE ».

³⁰⁵ Non-renseigné.

					IGCSE	
Tanya (T)	Allemande	Anglais	A1	40 / C	Pas de IGCSE	Grand débutant

Illustration 74 - Le niveau des apprenants du corpus

Le tableau ci-dessus (Illustration n°74) présente le niveau des apprenants selon le Cadre Européen de Référence pour les Langues pour les enregistrements de l'étude (colonne 4) mais donne également les résultats d'un examen blanc passé en fin de semestre qui reprend les 4 épreuves du French IGCSE (colonne 5).

Les niveaux du CECR ont été attribués à chacun des apprenants par nos soins en fonction du niveau cible de l'examen – le niveau B1 – et à la lumière des productions enregistrées pour l'étude. La colonne 6 présente le résultat officiel à l'examen du IGCSE que les apprenants ont passé en fin d'année³⁰⁶.

Au niveau A1, deux apprenantes ont un niveau quasiment grand débutant : Marie et Tanya. Marie a rejoint le groupe en Year 11 et a une année de français de retard par rapport aux autres. C'est pour elle la première année d'apprentissage du français. Tanya a appris le français en Year 10, cependant elle ne peut pas être qualifiée d'élève assidue à l'école en général, et en français elle refuse catégoriquement de travailler et de s'exprimer dans la langue cible.

La majorité des apprenants se situe au niveau A2. Chantelle et Jia Ying ne présentent pas le IGCSE, elles suivent simplement le cours de français par intérêt pour la langue et pour être avec leurs amis, elles n'ont donc pas la pression de l'examen. Les enregistrements d'Omar, Eugénie et Cassandra ont été effectués au début de leur Year 11 et leurs niveaux ne sont pas encore ce qu'ils devraient être en fin de Year 11. Enfin, Genevieve a une véritable passion pour la France et souhaite travailler et voyager en France. Elle est passionnée par la mode et espère pouvoir faire des études en France.

Pour les niveaux B1, nous retrouvons quatre apprenantes : Kitty, Nicole, Alicia et Sabrina C. Sabrina C. a appris le français à l'Alliance Française pendant une session et s'est passionnée pour cette langue. Nicole a un père Suisse et de la famille en France. Son niveau n'est pas

³⁰⁶ Certains apprenants n'ont pas présenté l'examen puisqu'ils apprenaient le français simplement par curiosité ou bien parce qu'ils ne souhaitaient pas présenter un examen auquel leurs notes auraient été trop mauvaises, de peur de faire chuter leurs moyennes (c'est le cas de Tanya et Marie par exemple).

courant, mais elle va souvent en France voir sa famille et possède un très bon niveau de compréhension orale. Alicia est Malaisienne et n'avait jamais appris le français avant son année en Year 10 et Kitty a appris le français depuis le Year 7 (équivalent de la cinquième) et possède un très bon niveau de compréhension orale et écrite, mais possède un niveau de production orale très limité (niveau A2).

Le tableau ci-dessus (Illustration n°74) rend également compte des niveaux que les apprenants s'octroient dans la colonne de droite (colonne 7, il s'agit de l'auto-évaluation du Questionnaire présenté dans le chapitre 5). Ces niveaux reflètent pour la plupart la réalité (Marie et Tanya). En revanche, si les élèves de faibles niveaux sont conscients de leurs lacunes, ceux de niveaux supérieurs ont tendance à se dévaloriser. C'est notamment le cas d'Eugénie (EU), Eibhlin (E), Zhi Ling (ZL), Sabrina C (SC) et Cassandra (C). Les langues maternelles et nationalités ne permettent pas de rendre compte à ce stade, l'échantillon étant peut-être trop limité, d'une corrélation entre la maîtrise de la langue et la langue maternelle des apprenants. Cependant, il est intéressant de noter que les apprenants ayant plus de 84 points (équivalent du niveau A2) sur 100 à l'examen sont tous de langue maternelle anglaise. L'explication peut résider dans le fait que le manuel est destiné à un public anglophone en priorité ou bien que la maîtrise de l'anglais comme langue maternelle – langue indo-européenne – rend possible une meilleure maîtrise de la langue, par la proximité linguistique notamment, mais étant donné la taille de l'échantillon, il ne s'agit là que d'une piste à explorer.

c) Occurrences conformes

Nous avons décidé de relever toutes les formes verbales conjuguées dans le corpus. Sur les formes conjuguées au passé composé, 50% sont conformes grammaticalement et contextuellement (29 occurrences non-conformes et 32 occurrences conformes présentées dans le tableau *infra* – Illustration n°75). Ces occurrences conformes au passé composé représentent 43% des occurrences qui concernent le passé composé (en incluant les formes qui ne sont pas au passé composé, mais se situent dans un contexte le requérant). Au présent, les apprenants ont produit 88% d'occurrences conformes grammaticalement et contextuellement. Le passé composé est donc moins bien maîtrisé que le présent.

Les occurrences conformes à la norme présentent un intérêt pour l'étude et permettent de se concentrer sur de nouvelles observations. Dans les segments extraits du corpus et présentés dans le Tableau *infra* (Illustration n°75), les occurrences verbales sont conformes indépendamment du fait que le reste de la phrase présente ou non des incohérences qui ne concernent pas la forme verbale.

Production	Classification selon Vendler	Apprenant	Auxiliaire
vous avez fait	Activité	E (Annexe 2)	Avoir
j'ai écouté la musique	Activité	A (Annexe 2)	Avoir
qu'est-ce que tu as fait après mes visites à Paris en France	Activité	A (Annexe 2)	Avoir
qu'est-ce que tu as fait avant je all[e] en France	Activité	A (Annexe 2)	Avoir
la voiture [ma] moi lou[e] est tombée en panne	Réalisation instantanée	JY (Annexe 2)	Etre
mon voiture est tombée en panne	Réalisation instantanée	N (Annexe 2)	Etre
j'ai toujours habité là	Etat	N (Annexe 3)	Avoir
j'ai acheté un pantalon hier	Accomplissement	G (Annexe 3)	Avoir
c[e] monument est devenu	Réalisation instantanée	G (Annexe 3)	Etre
c'est devenu le symbole	Réalisation instantanée	G (Annexe 3)	Etre
j'ai perdu la clef de votre maison	Réalisation instantanée	E (Annexe 3)	Avoir
j'ai perdu à la piscine	Réalisation instantanée	E (Annexe 3)	Avoir
je suis allée je suis allée l'aéroplane	Accomplissement	E (Annexe 3)	Etre
j'ai visité le musée du Métropolitain	Activité	E (Annexe 3)	Avoir
j'ai acheté un pantalon	Accomplissement	A (Annexe 3)	Avoir
le bouton a disparu	Réalisation instantanée	A (Annexe 3)	Avoir
j'ai / acheté des vêtements	Accomplissement	SN (Annexe 5)	Avoir
j'ai fini	Réalisation instantanée	SC (Annexe 6)	Avoir
j'ai travaillé parce que	Activité	SC (Annexe 6)	Avoir
j'ai fait une réservation de hôtel	Accomplissement	EU (Annexe 6)	Avoir
salut j'ai fait une réservation de hôtel	Accomplissement	EU (Annexe 6)	Avoir

j'ai réservé internet	Accomplissement	EU (Annexe 6)	Avoir
je n'ai pas réservé table	Accomplissement	EU (Annexe 6)	Avoir
il a conçu	Accomplissement	G (Annexe 4)	Avoir
j'ai terminé merci	Réalisation instantanée	G (Annexe 4)	Avoir
j'ai visité la France une fois	Activité	ZL (Annexe 4)	Avoir
j'ai visité à Paris	Activité	ZL (Annexe 4)	Avoir
j'ai fait une réservation	Accomplissement	N (Annexe 4)	Avoir
j'ai réservé sur l'internet	Accomplissement	N (Annexe 4)	Avoir
sa maison a été transformée	Accomplissement	N (Annexe 4)	Avoir
j'ai oublié !	Réalisation instantanée	A (Annexe 4)	Avoir
oui j'ai déjà visité la Tour Eiffel	Activité	G (Annexe 4)	Avoir

Illustration 75 - Occurrences conformes au passé composé

L'auxiliaire « avoir » est le plus représenté dans les occurrences conformes au passé composé (pour des occurrences conformes en effet, mais aussi pour celles qui ne sont pas conformes, et ce, dans le corpus malaisien uniquement) : 27 verbes sont conjugués avec l'auxiliaire « avoir », contre 5 avec l'auxiliaire « être »³⁰⁷. Plusieurs explications sont possibles :

- **Influence méthodologique** : « avoir » est l'auxiliaire utilisé en premier dans le manuel *Encore Tricolore 4* pour présenter le passé composé. L'auxiliaire « être » n'est présenté que dans un second temps. Ainsi, les verbes requérant l'auxiliaire avoir sont mieux connus.
- **Influence translinguistique** (à partir de l'anglais) : « avoir » correspond à l'auxiliaire « have » au *perfect* en anglais et est utilisé, dans certains cas, pour décrire une action passée. Pour rappel, le *present perfect* est le temps donné par le manuel comme équivalent au passé composé³⁰⁸.
- **La langue française** : la majorité des verbes se conjugue avec l'auxiliaire avoir en français.

³⁰⁷ En ce qui concerne les occurrences non-conformes, il s'agit de 22 occurrences avec des verbes qui requièrent l'auxiliaire « avoir » et de 7 occurrences avec des verbes qui requièrent l'auxiliaire « être ».

³⁰⁸ Voir Chapitre 3, la description du manuel.

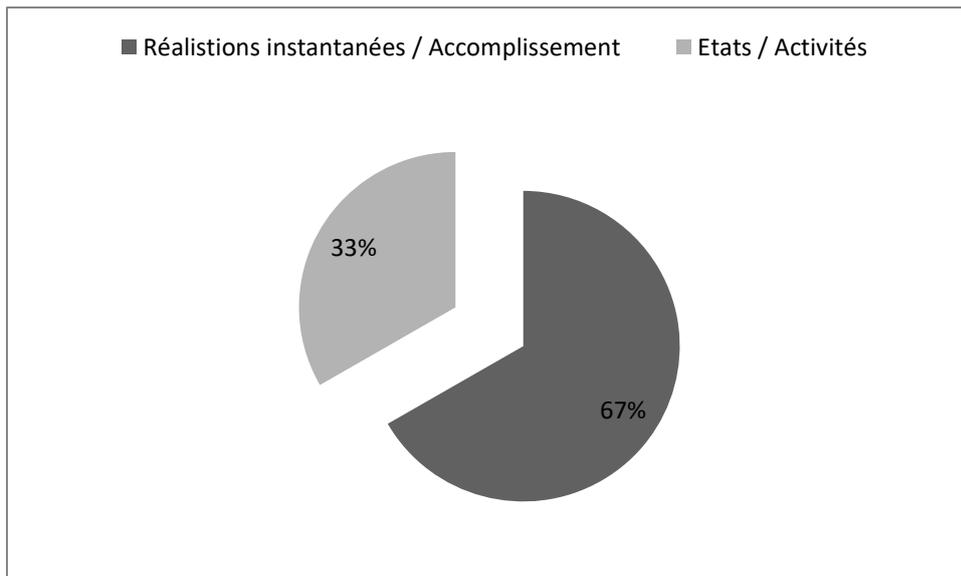


Illustration 76 - Répartition accomplissements / réalisations instantanées et activités et états au passé composé pour les occurrences conformes

Pour finir, le graphique ci-dessus (Illustration n°76) montre bien une préférence naturelle pour l'utilisation du passé composé dès lors que le verbe présente un aspect lexical qui correspond soit à un accomplissement, soit à une réalisation instantanée, selon la généralisation de Saillard (2015) qui propose un marquage des accomplissements et réalisations instantanées dans l'interlangue française des apprenants sinophones par un passé perfectif alors que les états sont marqués plus souvent par un imparfait (Saillard, 2015, p. 283) :

« the aspect hypothesis would imply that in the interlanguage, before verbal morphology is totally developed, the three values of grammatical aspect are in complementary distribution across verb types, as follows :

- Perfective aspect is associated with events (achievements and accomplishments) ;
- Imperfective aspect is associated with states ;
- Progressive aspect is associated with activities.

As is clear from our data, there is not really a productive progressive aspect in the L1 Chinese learning repertoire. Let us examine the claim about perfective and imperfective. What the learners identify as the

prototypical past perfective form, the *passé composé*, is indeed the most frequently used form with event verbs (see fig. 5), while the imperfective form, the *imparfait*, is the most current form for past states (see fig. 4). »³⁰⁹

La distribution du corpus semble confirmer l'hypothèse aspectuelle, notamment à travers les verbes conformes à la norme.

d) Occurrences non-identifiables dans un contexte requérant le passé composé

Il nous a parfois semblé arbitraire d'attribuer une graphie à une forme orale et difficile d'affirmer, sans en avoir discuté avec l'interlocuteur, que ce qui a été transcrit est la forme exacte que l'interlocuteur a choisie. Dans le corpus, les formes non-identifiables ne sont pas attribuées à un temps particulier³¹⁰ parce que, d'une part les sons produits ne permettaient pas d'identifier clairement et distinctement un temps et parce que, d'autre part, le contexte ne permettait pas de lever l'ambiguïté. Les occurrences verbales non-identifiables relevées dans ce travail concernent principalement des occurrences dont le contexte appelait clairement un passé composé. En ce qui concerne ces formes, l'absence d'auxiliaire, par exemple, ne rendait pas possible une identification claire. En relevant ces formes non-identifiables, nous avons voulu leur donner un sens dans l'étude et peut-être les expliquer.

Afin de mieux comprendre comment les apprenants forment et utilisent le passé composé, les formes non-identifiables, qui représentent un peu moins de 20% des productions dans un contexte requérant le passé composé (Illustration n°55, dans la première partie de ce chapitre) sont présentées dans l'illustration n°77 *infra* :

³⁰⁹ « L'hypothèse aspectuelle implique que dans l'interlangue, avant que la morphologie verbale ne soit complètement développée, les trois valeurs de l'aspect grammatical sont distribués de façon complémentaire en fonction de l'aspect lexical, comme suit :

- le perfectif est associé avec les événements (réalisation instantanées et accomplissements) ;
- l'imperfectif est associé avec les états ;
- le progressif est associé avec les activités.

Dans le corpus, il apparaît évident qu'il n'existe pas vraiment une production de l'aspect progressif dans le répertoire d'apprentissage du chinois L1. Examinons les hypothèses concernant le perfectif et l'imperfectif. Ce que l'apprenant identifie comme la référence prototypique pour le perfectif passé, le passé composé, il s'agit en effet, de la forme la plus utilisée avec les verbes dynamique (cf. fig. 5), tandis que la forme imperfective, l'imparfait, est la forme la plus communément utilisée pour les états au passé (cf. fig. 6) ». Notre traduction.

³¹⁰ Les formes non-identifiables sont simplement reliées au temps du contexte, le temps qui aurait été requis. Ainsi, les occurrences non-identifiables se situant dans un contexte où le passé composé aurait été requis, ont été classées dans les occurrences concernant le « passé composé ».

Etudiants	Non-conformité 1	Non-conformité 2 ³¹¹	Occurrence	Remarques
ZL	Ellipse auxiliaire être	Lexique	je / retourn[e] en train	
ZL	Ellipse auxiliaire avoir		Je je // je achet[e] j'ai acheté une livre	Auto-correction
ZL			je me détendr[e]	
JY	Ellipse auxiliaire avoir	Syntaxe	la voiture [ma] moi lou[e] est tombée en panne	
CO	Ellipse auxiliaire avoir		je per:du un: rugby sent[e]	
E	Ellipse auxiliaire avoir		je perdu en Suisse j'ai perdu la clef	Auto-correction
E	Ellipse auxiliaire être		j'all[e] à New York aux Etats Unité	
E	Ellipse auxiliaire avoir	lexique	j'habit[e] à l'hôtel du Plazza	
E	Ellipse auxiliaire être ou utilisation auxiliaire avoir	Prononciation	j[e] arriv[e] le hôtel	
E	Ellipse auxiliaire avoir		je préfér[e] le temps	

³¹¹ Nous proposons deux explications pour la non-conformité quand il est possible qu'il y ait deux causes.

K	Ellipse auxiliaire avoir		je perdu la clef
CO	Ellipse auxiliaire avoir		j[Ø] laissé(e) mon sac
G	Ellipse auxiliaire être	Syntaxe	non mont[e] parce que c'est beaucoup de personnes ³¹²
ZL	Ellipse auxiliaire avoir		je voyag[e] en France pour / trois semaines
JY	Ellipse auxiliaire avoir		je lou[e] pour une semaine

Illustration 77 - Formes non-identifiables étant destinées à exprimer un passé composé

Les occurrences non-conformes présentées dans le tableau ci-dessus (Illustration n°77) auraient dû être conjuguées par l'apprenant au passé composé. Nous pouvons supposer qu'elles puissent être une tentative d'utilisation du passé composé où l'auxiliaire aurait été omis et où il ne resterait que le participe passé. Cependant, la récurrence des formes en [-e] dans les occurrences situées dans un contexte requérant le présent a fait que nous avons souhaité séparer ces formes supposées au passé composé en les notant comme non-identifiables (cf. Illustration n°55, *supra* en début de chapitre).

Dans les productions citées dans le tableau *supra* (Illustration n°77), le même schéma semble être reproduit pour presque toutes les occurrences non-conformes :

Sujet + Verbe(marquage [e] ou [y])

Le phonème [e] ajouté à la fin du verbe peut être sujet à plusieurs interprétations. En effet,

³¹² Nous supposons ici que le passé composé aurait été justifié, malgré l'absence de sujet. La question posée par le professeur est : « est-ce que vous êtes monté sur les étages » qui étant formulée au passé composé appelle un passé composé dans la réponse.

ce dernier peut correspondre à :

- la terminaison des verbes du 1^{er} groupe au participe passé ;
- la terminaison des verbes du 1^{er} groupe ou des verbes en –er à l’infinitif (une forme neutre, non-conjuguée) ;
- Une mauvaise prononciation de la forme du présent de l’indicatif – assimilée dans ce cas à une forme neutre à la première personne [e] au lieu d’un « e » muet ;
- la terminaison bien que prononcée de façon légèrement différente ([e] / [ɛ]) – de l’imparfait³¹³

L’interprétation qui paraît la plus plausible serait la première : une utilisation erronée du passé composé due à une ellipse de l’auxiliaire étant donné que le contexte requiert un passé composé. Trois occurrences semblent prouver cela : l’utilisation du participe passé du verbe perdre, troisième groupe : « perdu »³¹⁴ qui prouve que dans ce cas l’apprenant omettrait bien l’auxiliaire et utiliserait le passé composé.

Cependant, cette forme (**Sujet + Verbe**(marquage [e]) a été utilisée fréquemment dans des situations requérant le présent, mais où les formes ne sont pas identifiables, en raison de leurs terminaisons en [-e], comme nous l’avons noté *supra*. Cette forme apparaît donc également comme un substitut du présent pour les étudiants de l’étude.

Il est ainsi possible de pencher également pour la troisième interprétation : une forme neutre qui représente sémantiquement le verbe conjugué. Cette forme apparaîtrait dès lors que l’apprenant ne connaît pas la conjugaison requise ou bien en écho à l’absence de conjugaison dans les langues malaise et chinoise. Bartning et Schlyter (2004, cités par Thomas, 2006, p. 7) proposent également d’expliquer ces formes par une absence de connaissances de la forme remplaçant « par défaut » la forme aboutie³¹⁵ :

³¹³ Voir le Schéma n°1, plus bas. [e] existe en malais, mais ni en anglais, ni en mandarin et [ɛ] ne trouve pas d’équivalence directe. Bien sûr des allophones de ce phonème existent dans ces langues et sont certainement utilisés par les apprenants. Il est donc possible que la différence entre les deux phonèmes ne soit pas claire pour les apprenants et qu’il s’agisse pour eux d’allophones.

³¹⁴ Bartning et Schlyter (2004, p. 285) observent ces mêmes formes qui s’apparentent soit à un infinitif (pour les formes en –é), soit à un participe passé.

³¹⁵ Cela pourrait s’apparenter à une stratégie de communication (de substitution ou de simplification) qui permet de continuer la discussion (Bange, 1992, p. 6).

« Dans la même idée, Bartning et Schlyter (2004) ont développé un itinéraire de l'acquisition du français dans lequel elles ont également placé les formes des verbes en *-er*. Finalement les recherches de Prévost et White³¹⁶ dans le cadre de la grammaire générative ont montré que les formes du type *je parle* n'étaient pas le fruit d'un déficit au niveau syntaxique mais d'une difficulté au niveau de la morphologie de surface, permettant ainsi de faire l'hypothèse que de telles formes sont utilisées comme formes par défaut. » (Thomas, 2006, p. 7).

Citant Bartning et Schlyter (2004), Thomas (2006, p. 7) présente l'utilisation des formes en [-e] comme faisant partie du chemin acquisitionnel du français³¹⁷. Cette forme correspond à une utilisation du verbe « par défaut » qui peut se substituer à plusieurs temps. Dans le corpus malaisien, l'utilisation des formes non-identifiables par défaut pourrait donc faire partie de la construction de l'interlangue : elle stabilise le discours et permettent à l'apprenant de construire son interlangue en attendant qu'il soit capable d'ajouter au verbe les terminaisons requises en français. Cependant, l'influence potentielle du mandarin et du malais, qui sont des langues qui ne marquent pas grammaticalement le temps, pourrait également expliquer et renforcer l'expression monolexémique du participe passé (l'utilisation de « perdu » dans « je perdu la clef » pourrait être un exemple) et d'une façon plus générale de formes non-conjuguées (comme au présent, par exemple).

Enfin, nous pouvons également noter, dans le tableau (Illustration 77), deux étudiantes qui auto-corrigent spontanément leurs productions en reformulant au passé composé (ZL et E). Les apprenantes sont donc conscientes de ne pas produire correctement la forme verbale et connaissent bien l'expression du passé composé. Ces deux étudiantes produisent, dans d'autres situations des formes en [-e] et montrent ainsi que les deux formes (en [-e] et

³¹⁶ Cités en bibliographie de Thomas (2006) :

Prévost, P. & White, L. (2000a), « Accounting for morphological variation in second language acquisition: truncation or missing inflection? », in Friedemann M.-A & Rizzi L. (éds), *The Acquisition of Syntax. Studies in Comparative Developmental Linguistics*, Harlow : Longman, pp. 202-235.

Prévost, P. & White, L. (2000b), « Missing Surface Inflection or Impairment in second language acquisition? Evidence from tense and agreement », *Second Language Research* 16 : 2, pp. 103-133.

³¹⁷ Cette explication n'est pas sans rappeler dans le Chapitre 2, la notion de grammaire de l'interlangue qui construit sa propre schématisation du fonctionnement de la langue cible en attendant de se stabiliser.

conformes au temps attendu, le passé composé dans ce cas) peuvent co-exister³¹⁸ au sein de la même interlangue et font partie d'un chemin acquisitionnel du passé composé.

Etudiants	ZL	ZL	JY	CO	E	E
Production	je / retourn[e] en train	Je je // je achet[e] j'ai acheté une livre	la voiture [ma] moi lou[e] est tombée en panne	je per:du un: rugby sent[e]	je perdu en Suisse j'ai perdu la clef	j'habit[e] à l'hôtel du Plazza
Français	Je suis rentrée en train	J' ai acheté un livre	La voiture que j' ai louée est tombée en panne	J' ai perdu un (nc)	J' ai perdu la clef en Suisse	J' ai habité (je suis restée à l'hôtel du Plazza)
Anglais	I went back by train	I bought a book	The car that I have hired broke down	I (have) lost a (nc)	I (have) lost the key in Switzerland	I stayed at the plazza

Illustration 78 - Productions non-identifiables dans une situation appelant un passé composé en français et en anglais

Etudiants	E	E	E	K	CO	G
Production	j'all[e] à New York aux Etats Unité	j[e] arriv[e] le hôtel	je préfér[e] le temps	je perdu la clef	j[Ø] laissé mon sac	non mont[e] parce que c'est beaucoup de personnes
Français	Je suis allée à New York aux Etats- Unis	Je suis arrivée à l'hôtel	J' ai préféré le temps	J' ai perdu la clef	J' ai laissé mon sac	Je ne suis pas monté parce qu'il y avait beaucoup de personnes
Anglais	I went to New Nork	I arrived at the hôtel	I prefered the	I (have) lost the key	I (have) left my	I did not go up because there

³¹⁸ La variation interne de l'interlangue et la présence de la variation d'un même lexème autour de la même forme cible est attestée par plusieurs recherches (Véronique, 2005, p. 12). C'est ainsi que dans les deux corpus de cette étude-même plusieurs variations d'une même structure (conformes et non-conformes, avec divers degrés de conformités) co-existent pour un même apprenant.

in the United States	weather	bag	were a lot of people
----------------------------	---------	-----	-------------------------

Illustration 79 - Productions non-identifiables exprimant un passé composé en français et en anglais (suite)

Etudiants	ZL	JY	ZL
Production	je voyag[e] en France pour / trois semaines	je lou[e] pour une semaine	je me détendr[e]
Français	J'ai voyagé en France pour / trois semaines	J'ai loué (une voiture) pour une semaine	je me suis détendu
Anglais	I travelled in France for 3 months	I rented (a car) for a week	I relaxed

Illustration 80 - Productions non-identifiables exprimant un passé composé en français et en anglais (suite)

Les tableaux ci-dessus (Illustrations n°78, n°79 et n°80) présentent les traductions des occurrences dans les langues connues des apprenants. A la lumière de ces trois tableaux, nous avons créé le tableau récapitulatif présenté ci-dessous (Illustration n°81) qui reprend pour chacune des langues la marque du groupe verbal traduisant le passé composé. Le tableau suivant précise les différents modèles verbaux utilisés dans les différentes langues afin de pouvoir dégager une tendance et d'identifier une influence translinguistique.

	Analyse du syntagme	Valeur aspectuelle / temporelle du groupe verbal
Production	Forme non-identifiable Sujet + Verbe(<u>marquage [e] ou [y]</u>)	
Français	<u>Passé composé</u> Sujet + auxiliaire + Verbe(marquage [e] ou [y])	+ perfectif (+ extension, ±

		incidence) ou + parfait En fonction du contexte
Anglais	<u>Prétérit</u> Sujet + Verbe(marquage –ed) ou <i>present perfect</i> Sujet + have + Verbe(-ed)	+ perfectif + perfectif + parfait
Malais	Sujet + Telah + Verbe ou Pas de marqueurs : contexte au passé évident exprimé / verbes téliques ³¹⁹	+ perfectif ± parfait en fonction du contexte
Mandarin	Sujet + Verbe + 了(le) ou Pas de marqueurs : le contexte est évident / verbes téliques ou verbe d'état	+ perfectif ± parfait en fonction du contexte

Illustration 81 - Structure de l'expression verbale du passé et valeurs aspectuelles associées dans les langues de l'étude

Dans l'illustration n°81, l'élément verbal est commun à chacune des langues. Les éléments spécifiques à chacune des langues sont les marquages de l'aspect et du temps. Le seul marquage qui pourrait s'apparenter au français sur le plan morphologique est celui de l'anglais qui présente un marquage final, intégré au verbe, indiquant le passé pour le prétérit et une forme similaire au passé composé avec le *simple past* en raison de l'utilisation de l'auxiliaire « avoir ».

En ce qui concerne le mandarin, la position du suffixe aspectuel 了(-le), post-verbal en chinois, peut également renforcer l'utilisation d'un marquage post-verbal pour le passé, par sa situation syntaxique dans la phrase. Toujours concernant le mandarin, Smith (1990, p. 312) note la spécificité du perfectif chinois : l'éventualité peut être interprétée soit comme bornée soit comme résultative. Afin que l'éventualité soit accomplie, un second morphème

³¹⁹ Il serait possible d'ajouter le marqueur 有 / *you* + verbe, la valeur aspectuelle serait alors : + parfait, + perfectif.

(dit « résultatif ») est ajouté au verbe et au morphème perfectif et indique que l'éventualité est accomplie (la borne finale est atteinte). Dans le cas des traductions ci-dessus, nous nous sommes contentée du morphème –le / 了 qui indique que l'action est bornée, mais n'indique pas si l'éventualité est accomplie ou non. Ainsi, en fonction du contexte et de l'intention du locuteur d'autres traductions auraient été possibles.

En ce qui concerne le malais, il est intéressant de noter que l'utilisation de « *telah* » avec un verbe dynamique, des réalisations instantanées dans cette situation, (arriver, perdre, rentrer, pour citer le corpus) exprime un aspect résultatif (Grangé, 2013, p. 64). Avec des verbes statifs, *telah* exprime une valeur aspectuelle ingressive.

La grande différence aspectuelle entre le français / l'anglais d'une part et le malais / le chinois de l'autre, est l'expression du parfait qui ne se fait pas pour les langues asiatiques avec un morphème spécifique, mais dépendra de l'interprétation et du contexte³²⁰. L'expression du parfait existe en mandarin à travers l'« auxiliaire » *you* / 有, mais une expression équivalente en mandarin standard n'existe pas³²¹.

Dans ces situations, les langues connues pourraient influencer le choix de l'apprenant de ne pas utiliser d'auxiliaire. En effet, aucune des langues connues par les apprenants n'utilise d'auxiliaire dans cette situation pour marquer le passé (à part l'anglais dans la situation où le *present perfect* est l'équivalent du passé composé), ce qui pourrait encourager les apprenants malaisiens à éluder les auxiliaires « avoir » ou « être » et à utiliser le mode « par défaut » de la forme en [-e].

e) Occurrences non-conformes au passé dans un contexte requérant le passé

18% des occurrences non-conformes au passé composé peuvent être classées dans cette catégorie : le contexte requiert un passé composé. Le temps utilisé est le passé composé, mais celui-ci n'est pas conforme à la norme. Les causes de non-conformité peuvent être multiples : grammaire, syntaxe, vocabulaire, accord, auxiliaire non-conforme, etc. Nous allons essayer, à la lumière des langues connues, de fournir une explication aux occurrences non-conformes au passé, dans un contexte requérant le passé.

³²⁰ Voir Chapitre 6, l'ambivalence pour le public sinophone entre, d'une part la notion d'accompli et de parfait et d'autre par la confusion qui en résulte entre le *present perfect* et le *simple past* (Kwan & Wong, 2016, p. 882).

³²¹ Voir Chapitre 4 pour une présentation de *you* / 有.

Apprenant	Type d'erreur	Classification selon Vendler	Production	Forme cible en français	Traduction en anglais ³²²
E	Choix de l'auxiliaire	Réalisation instantanée	je suis laissé mon sac	J'ai laissé	I have left
G	Choix de l'auxiliaire	Activité	je [sy:i] j'ai visité à Paris	J'ai visité Paris	I have visited Paris
E	Choix de l'auxiliaire	Activité	Je suis nag[e] à la piscine de l'hôtel	J'ai nagé à la piscine de l'hotel	I swam in the hotel pool
E	Choix de l'auxiliaire / Infinitif au lieu du participe passé	Activité	je suis je suis faire du shopping à fifth avenue	J'ai fait du shopping sur la Fifth avenue	I shopped on Fifth avenue avenue
E	Mauvais auxiliaire / Lexique	Activité	je suis visité ma mère moi	j'ai rendu visite à ma mère	I visited my mother
E	Participe passé	Activité	j'ai faire du shopping	J'ai fait du shopping	I went shopping
EU	Alternance codique	Activité	parce que il est quand j'ai étudié j'ai thought il est ennuyeux	Parce que quand j'ai étudié j'ai pensé c'est ennuyeux.	Because it is when I studied (it) I thought it is boring.

Illustration 82 - Production des apprenants Malaisiens au passé composé non-conformes grammaticalement

Selon le tableau ci-dessus (Illustration n°82), tous les temps sont du passé composé et les verbes représentent des activités, réalisations instantanées et accomplissements.

³²² Certaines formes ont été traduites par des *simple past* et d'autres par des *present perfect* en raison du contexte de l'interaction. Dans le premier cas, le passé composé exprime le perfectif dans le passé, non-lié au présent, dans le second cas, il s'agit de présent parfait.

Apprenant	Type d'erreur	Classification selon Vendler	Production	Forme cible en français	Traduction en anglais
CO	Lexique	Activité	j'ai fait visit[e] les monuments	j'ai visité les monuments	I visited the monuments
G	Syntaxe	Activité	je n'ai déjà visité le Angleterre	Je n'ai jamais visité l'Angleterre	I have never visited England
C	Lexique	Accomplissement	j'ai fait réserv[e] ³²³	j'ai fait une réservation / j'ai réservé	I made a booking / I booked
CO	Syntaxe	Accomplissement	après j'ai fini travailler je fais du shopping	après que j'ai fini de travailler je fais du shopping	After I finished working I go shopping
E	Erreur discursive (répétition) ou non- compréhension de la forme verbale dans la question	Réalisation instantanée	J'ai retrouvé ³²⁴	vous avez retrouvé	you have found

Illustration 83 - Production des apprenants Malaisiens au passé composé non-conformes en raison de la syntaxe ou du lexique

Dans le tableau ci-dessus (Illustration n°83), les occurrences non-conformes concernent principalement l'utilisation de l'auxiliaire du passé composé (utilisation de « être » à la place de « avoir » et vice-versa) et l'utilisation du participe passé (infinitif à la place d'un participe

³²³ Cette construction a été conservée puisque l'apprenante n'a pas « fait réserver sa chambre », mais l'a réservée elle-même (les structures causatives n'ont pas encore été vues en classe).

³²⁴ Le professeur explique à l'apprenante qu'elle a retrouvé son sac : « j'ai retrouvé votre sac » et l'apprenante lui répond « j'ai retrouvé votre sac ? » plusieurs fois au lieu de répondre « vous avez retrouvé mon sac ? ». Cette réponse était ambivalente (est-ce que l'apprenante ne comprend pas ce que le professeur demande ou se trompe simplement de sujet ?). Dans les deux cas, cela indique soit une non-compréhension de la question et de la forme verbale utilisée, soit une utilisation erronée du pronom sujet. Cette occurrence est comptée deux fois dans le corpus, puisqu'elle est répétée deux fois par l'apprenante.

passé ou non-conformité dans la prononciation).

Analyses d'extraits choisis

Dans l'extrait n°(6.4), l'étudiante utilise également l'auxiliaire de façon non-conforme. La production n'est pas conforme pour deux raisons (Annexe 3) :

- **Lexique** : utilisation du verbe « visiter » au lieu de « rendre visite » ou « aller voir »³²⁵ ;
- **Morphologique** : utilisation de l'auxiliaire « être » au lieu de « avoir » pour le verbe « visiter », sémantiquement un verbe de mouvement, même s'il n'est pas compatible avec être.

(6.4) J. pourquoi vous **avez été** à New-York ?

E. parce que il parce que je **suis visitée** ma mère moi [inaudible]

D'autre part, l'étudiante choisit l'auxiliaire « être » au lieu de l'auxiliaire « avoir », ce qui n'est en apparence pas une influence morphosyntaxique tirée des autres langues connues. En effet, l'anglais utilise au *present perfect* l'auxiliaire « have », le malais utilise « telah » et le mandarin *-le*.

Dans les manuels *Encore Tricolore*, le choix entre l'auxiliaire « être » ou « avoir » est expliqué tout d'abord de façon sémantique : il y est expliqué que les verbes d'état et de mouvement sont appelés à utiliser le verbe être comme auxiliaire et que les autres utiliseront le verbe avoir. Parfois, les apprenants généralisent cette règle et utilisent régulièrement l'auxiliaire « être » pour des verbes qu'ils assimilent à des verbes de mouvement ou de déplacement et qui ne font pas partie de la « liste » des verbes qui utilisent « être » comme auxiliaire, comme c'est le cas de « visiter ».

Une autre possibilité serait l'influence du *past progressive* (*to be* + Verbe-*ing*) dont l'auxiliaire

³²⁵ Cette influence translinguistique ne sera pas développée ci-dessous, l'objet étant le noyau verbal. Cependant, il est intéressant de noter que l'anglais est source d'influence translexicale ici. Cette influence lexicale translinguistique est apparente en ce qui concerne l'utilisation du verbe « visiter » au lieu du verbe « voir » ou de la locution verbale « aller voir ». Cette influence peut être directement expliquée par la connaissance de l'anglais par l'apprenante. En effet, en anglais « (aller) voir quelqu'un » se traduirait par « *to visit someone* ».

est bien le verbe « être ». Dans cette situation, l'utilisation du *past progressive* en anglais serait adaptée, l'événement en question se situant dans le passé et l'aspect grammatical pourrait être progressif et borné dans le passé, même si le passé composé n'exprime pas la dimension progressive de l'événement.

Deux influences semblent prépondérantes dans les causes de cette production :

- **Influence translinguistique lexicale** à partir de l'anglais pour l'utilisation du verbe « visiter » (*to visit someone*) ;
- **Sur-généralisation** de la règle des verbes de mouvement et de l'utilisation de l'auxiliaire « être » pour ces derniers.
- **Influence du *past progressive*** sur la forme verbale et notamment sur l'auxiliaire (choix de l'auxiliaire « être »).

L'exemple n°(6.5) donné *infra* présente une problématique différente (Annexe 2). L'apprenant répond à la question posée au passé composé par le passé composé, mais elle ne le fait qu'avec le premier verbe « j'ai écouté ». Ainsi, l'énumération de verbes qui suit ne présente pas le premier verbe au passé composé. Or, ces événements s'enchaînent chronologiquement dans une situation passée et les verbes devraient tous être conjugués au passé composé en français. L'apprenante utilise le présent pour le second verbe et un temps non-identifié pour le troisième qui pourrait s'apparenter à un participe passé, un passé composé ou une forme en [-e] neutre (présent prononcé de façon non-conforme ou verbe à l'infinitif)³²⁶.

(6.5) J. ah en train: d'accord et qu'est-ce que tu **as fait** pendant le voyage ?

A. j'**ai écouté** la musique je **téléphone** à mes amis et **parl[e]**

Le fait que l'apprenante utilise le présent et la forme « neutre » ou « par défaut » en [-e] (Thomas, 2006, p. 7) déséquilibre la concordance des temps et casse le rythme de l'énumération. Dans cette situation, d'une part, l'anglais sollicite dans la phrase le passé, le

³²⁶ Voir Chapitre 2, la notion d'interlangue et les formes en [-e] ou formes neutres (Bartning et Schlyter, 2004 ; Thomas, 2006) et également dans ce chapitre les formes non-identifiables.

simple past exactement, tandis que le mandarin et le malais ne présentent aucune marque temporelle ni aspectuelle spécifique tant que le contexte reste clair. En malais et en mandarin, les actions s'enchaînent de façon successive, mais demeurent ancrées dans le passé par rapport au temps de référence (impliqué dans le contexte et notamment dans la question posée par le professeur : « Qu'est-ce que tu as fait pendant le voyage ? »). Pour le malais et le mandarin, le contexte donne le marquage temporel : le voyage en train a eu lieu lors d'un voyage en France dont les deux participantes discutent et il est évident que cet événement appartient au passé.

Il est possible de déduire que l'absence de marquage temporel en malais et en chinois pour le passé a influencé l'abandon de la forme du passé composé dans l'énumération en français créant ainsi en apparence une « simplification grammaticale » de la part de l'apprenante, ce qui rend la phrase plus simple à dire. L'apprenante place l'événement dans le passé avec le premier verbe « j'ai écouté » et n'éprouve ainsi pas le besoin d'insister sur ce point en conjuguant les autres verbes, celui-ci agissant comme un second point d'ancrage.

D'une part, le fait que les verbes se présentent sous la forme d'une énumération peut également renforcer la conviction de l'apprenante que les deux derniers verbes n'ont pas besoin de présenter la marque du passé³²⁷. Ce mode de fonctionnement s'apparente à une interprétation anaphorique du temps des événements dans le discours en mandarin. Le caractère optionnel du marquage temporel et aspectuel est caractéristique du mandarin, comme le décrivent Smith et Erbaugh (2005, p. 739) : « in Mandarin, unlike English, event clauses need not be explicitly perfective. Narrative time is advanced by clauses with perfective *le* and/or RVCs, and by zero-marked event clauses³²⁸ ». Ainsi, l'interprétation pourra être déictique – en rapport avec le moment d'énonciation – ou bien anaphorique en fonction d'un événement mentionné dans le discours (Smith et Erbaugh, 2005, p. 737).

D'autre part, le marquage temporel est souvent absent des récits narratifs décrivant le passé pour plusieurs créoles et mésoclectes (Hickey, 2004, p. 525, Kirkpatrick, 2007, p. 165 et chapitre 3). Ainsi, utiliser le présent pour un récit passé constitue une caractéristique de l'anglais malaisien, notamment quand le temps de référence est clair (Platt, Weber et Ho,

³²⁷ Cependant, la question peut se poser pour le dernier verbe qui reste ambivalent : infinitif, participe passé ou présent ?

³²⁸ « En mandarin, les prédicats événementiels n'ont pas besoin d'être explicitement exprimés au perfectif. Le temps narratif est présenté par un prédicat avec *-le* perfectif et / ou des compléments verbaux résultatifs (RVC), et par des événements non-marqués aspectuellement ».

1984, p. 68).

Deux influences semblent prépondérantes dans les causes de cette production :

Dans cette situation, deux raisons semblent encourager l'apprenante à ne pas conjuguer les verbes numéro 2 et 3 (« je **téléphone** à mes amis et **parl[e]** »).

- **Influence translinguistique morphologique** (absence de marquage temporel et aspectuel en malais et en mandarin / forme mono-morphémique de l'anglais également au prétérit) ;
- **Contexte temporel connu** qui libère l'apprenante de l'obligation d'utiliser le passé composé, l'action étant déjà clairement temporellement marquée, le temps est interprété de façon anaphorique par rapport au premier verbe « j'ai écouté de la musique » ;
- **Influence translinguistique discursive** (absence de marquage temporel dans les récits passés en anglais malaisien en raison du temps de référence).

L'exemple n°(6.6) présente deux occurrences non-conformes « j'ai thought » et « il est ennuyeux ». L'apprenante utilise le temps approprié cependant, elle ne connaît pas le verbe en français et elle doit utiliser un verbe en anglais qu'elle conjugue justement au participe passé (Annexe 6).

(6.6) J : parce que pardon ?

EU : parce que il est chaud et fatigue / pour sujet j'aime faire du business et géographie je n'aime pas de science subject parce que il est quand j'ai étudié j'**ai thought** il **est** ennuyeux

J. donc vous n'aimez pas les sciences ? c'est ennuyeux

Dans ce passage, il est intéressant de noter que l'étudiante utilise l'alternance codique pour exprimer sa pensée puisqu'elle ne connaît pas en français le terme qu'elle souhaite employer et qui est le verbe « penser ». Cette alternance codique est la seule notable dans l'utilisation des verbes et constitue ainsi un très faible pourcentage d'occurrences non-conformes. Pendant les 6 heures d'enregistrement, les apprenants utilisent très peu de mots anglais et

aucun mot en chinois ou en malais. Quant à l'utilisation du verbe « *think* » au lieu de penser, il est intéressant de noter que ce dernier est conjugué directement au participe passé ce qui correspond à la forme requise en français. L'apprenante respecte donc le tiroir verbal requis, malgré l'alternance codique et est consciente des prérequis morphologiques dans ce cas (utilisation d'un participe passé). Sur un autre registre, « *j'ai thought* » présente à travers cette construction une trace intéressante pour ces apprenants de l'équivalence entre le participe passé anglais et le participe passé français et de la corrélation du *present perfect* et du passé composé.

La seconde partie de la phrase, "il est ennuyeux" devrait suivre la concordance des temps. Le verbe devrait être à l'imparfait ou au présent, selon la façon dont nous interprétons ce que l'apprenante souhaite exprimer³²⁹. L'apprenante par le changement de temps – utilisation du présent – montre qu'elle comprend que les deux situations ne sont pas sur le même plan et que « il est ennuyeux » décrit un contexte ou une conclusion. Cependant, le contexte étant déjà marqué au passé avec « *j'ai thought* », il est possible que l'apprenante n'ait pas jugé nécessaire d'ancrer dans le passé la seconde partie de la phrase (comme évoqué avec l'exemple supra, notamment avec l'explication de Smith et Erbaugh (2005, p. 737) concernant l'absence de marquage temporel des récits au passé en mandarin).

Dans ce cas le chinois pourrait traduire cette partie de la phrase par « 我觉得很无聊 » (*wǒ juéde hěn wúliáo* – je penser très ennuyeux) qui ne propose pas de marquage temporel et ne requiert même la copule « être » en seconde partie. Le malais « *saya sangka ia membosankan apabila saya mempelajarinya* » (je pensais cela PROG-m'ennuyer quand je PROG-étudier³³⁰) n'utilise pas de verbe pour introduire l'adjectif « ennuyeux ». Dans ce cas l'influence translinguistique n'est pas prépondérante pour ces deux langues, mais peut tout de même influencer sur la forme choisie : le présent est alors une forme neutre, le contexte, comme dans l'exemple (6.6) – ci-dessus – situant l'événement dans le passé grâce au contexte³³¹.

³²⁹ Soit : « *j'ai pensé que c'était ennuyeux* », soit « *j'ai pensé : c'est ennuyeux !* ».

³³⁰ *Sangka* dans ce contexte se traduit par un passé directement en l'absence du préfixe *ber-* qui exprime le progressif et exprimerait un présent. L'interprétation de *sangka* comme un passé peut également venir du fait qu'il s'agit d'une constatation (la constatation de « quand j'étudie c'est ennuyeux ») qui est résultative : le résultat est que « les sciences sont ennuyeuses ». Les verbes *membosankan* et *mempelajarinya* exprime un progressif grâce au préfixe *men-* et insiste sur le fait que l'action était en train de se dérouler dans le passé grâce à *sangka*.

³³¹ Il n'est pas exclu de penser à une façon très oralisée de s'exprimer en utilisant le discours rapporté pour ses propres paroles : - *j'ai pensé : « c'est ennuyeux ! »*.

Deux influences semblent prépondérantes dans les causes de cette production :

Dans cette situation deux raisons semblent encourager l'apprenante à produire un énoncé erroné.

- **Besoin d'un substitut de communication pour le premier verbe – penser** - (d'où la présence du *code-mixing* avec « thought ») ; Comme le montre Newmark³³² cité dans Krashen, 1981, p. 111, la langue maternelle devient la langue source et pallie le manque de vocabulaire (théorie de l'ignorance)³³³.
- **Contexte temporel neutre exprimant une opinion pour le second verbe** – il est ennuyeux - qui libère l'apprenante de l'obligation d'utiliser l'imparfait, l'événement étant déjà temporellement marqué et pouvant être atemporel.

Conclusion

Le choix d'un auxiliaire non-conforme semble être la première cause de non-conformité pour les verbes non-conformes dans un contexte requérant un passé composé (5 occurrences sur 13). Les 5 occurrences présentent l'auxiliaire « être » au lieu de l'auxiliaire « avoir » ce qui pourrait être une marque du *past progressive* pour l'une des occurrences. La confusion entre les deux auxiliaires est donc bien présente. Un participe passé est également laissé à l'infinitif, ce que nous pouvons vérifier car il s'agit d'un verbe du troisième groupe : « j'ai faire du shopping ».

f) Occurrences non-conformes au passé dans un contexte requérant un autre temps

50% des occurrences conjuguées au passé composé ne sont pas conformes puisque le passé composé ne correspond pas au temps du contexte et un autre temps aurait dû

³³² Newmark, Leonard, 1966. "How not to interfere with language learning." *Language Learning: The Individual and the Process. International Journal of American Linguistics* 40: 77-83.

³³³ Le code switching est une véritable stratégie de communication permettant de ne pas rompre le fil de la conversation et de conserver la parole en utilisant des substituts pour les éléments manquants. Cette stratégie fait partie des stratégies de substitution (voir le Chapitre 3, la classe de langue, Bange, 1992, p. 5).

être utilisé³³⁴. Dans cette situation, les apprenants utilisent en majorité le passé composé pour décrire une éventualité présente (13 productions sur 15). Sur les 15 productions non-conformes, seulement deux sont destinées à être conjuguées soit au futur proche, soit à l'imparfait. Il s'agit dans cette partie d'étudier la cause de cette confusion et d'y déceler ou non l'influence d'autres langues connues ou d'autres facteurs prépondérants.

Non-conformité ³³⁵	Apprenant	Classification selon Vendler	Production	Forme cible en français	Traduction en anglais	Temps requis
	A (Annexe 2)	Accomplissement	j'ai acheté	j'achète / je veux acheter	I'm buying / I want to buy	Présent
Auxiliaire	C (Annexe 6)	Accomplissement	avant je j'ai allé à un école nationale	avant, j'allais dans une école nationale	Before, I went to a national school	Imparfait
Auxiliaire	SC (Annexe 6)	Accomplissement	j'ai allé en ville avec le train ou en bus	je vais en ville avec le train ou en bus.	I'm going / I go to town by bus or by train	Présent d'habitu de
Auxiliaire	SC (Annexe 6)	Accomplissement	J'ai allé à l'école tous les jours huit heures	je vais à l'école tous les jours à huit heures.	I go to school at eight o'clock every day	Présent d'habitu de
Auxiliaire	EU (Annexe 6)	Accomplissement	J'ai allé à classe jusqu'au dix quarante-cinq	je vais en classe jusqu'à ...	I go to class till ...	Présent
Lexique	SC (Annexe 6)	Activité	j'ai jou[e] les nager	je nage	I swim	Présent
	SC (Annexe 6)	Activité	j'ai nagé	je nage	I swim	Présent d'habitu

³³⁴ Cela représente 19% des occurrences concernant le passé composé dans l'étude.

³³⁵ La cause de la non-conformité est pour toutes ces occurrences le temps (passé composé au lieu d'un autre temps). Toutefois, certaines occurrences cumulent plusieurs aspects non-conformes : le temps et une non-conformité d'ordre grammatical.

						de
Lexique	EU (Annexe 6)	Statif	j'ai eu à POWIIS pour deuxième	je suis à POWIIS depuis deux ans	I have been in POWIIS for two Year	Present
Auxiliaire	EU (Annexe 6)	Accomplissement	j'ai allé l'école par le bus	je vais en bus à l'école	I go to school by bus	Present d'habitu de
Auxiliaire	EU (Annexe 6)	Réalisation instantanée	j'ai arrivé à l'école à huit heures	j'arrive à l'école à 8 heures	I arrive at school at 8 o'clock	Present d'habitu e
Auxiliaire	EU (Annexe 6)	Accomplissement	j'ai allé à classe	je vais en classe.	I go to class.	Présent d'habitu de
Auxiliaire	EU (Annexe 6)	Accomplissement	j'ai allé les activités	je vais aux activités	I attend the activities	Présent d'habitu de
Lexique	EU (Annexe 6)	Statif	après j'ai [fut] très fatigue parce que	après je me sens très fatigué parce que	Après I feel very tired because	Present
Auxiliaire	EU (Annexe 6)	Accomplissement	j'ai / j'ai allé Australia après IGCSE	je vais aller / j'irai en Australie après le IGCSE	I'm going to go to Australia after IGCSE	Futur proche
Lexique	K (Annexe 7)	Activité	j'ai discuté avec la mode	je parle / vais parler de mode	I am talking / am going to talk about fashion	Present / futur proche

Illustration 84 - Les occurrences au passé pour une situation qui requiert un autre temps

Le tableau ci-dessus (Illustration n°84) permet de constater, d'une part, que tous les verbes au passé composé pour lesquels l'apprenant aurait dû utiliser un autre temps sont en majorité des verbes dynamiques (accomplissements, activités, réalisations instantanées). Comme nous l'avons évoqué *supra*, il pourrait s'agir d'une association pour l'apprenant entre le passé composé (perfectif) et les verbes dynamiques qui serait en accord avec l'Hypothèse Aspectuelle (Saillard, 2015, p. 283).

D'autre part, comme nous l'avons déjà noté, dans le manuel de la classe *Tricolore 4*, le passé composé est utilisé pour décrire un événement au passé (avant-plan), mais puisqu'il s'agit pour les apprenants malaisiens du corpus de leurs premiers récits, il est possible que l'événement d'avant-plan (une « action »)³³⁶ soit associé par défaut et par habitude au passé composé dans leur chemin acquisitionnel.

De plus, la majorité de ces occurrences n'est pas conforme grammaticalement. En effet, 9 occurrences sur 15 présentent un auxiliaire non-conforme à la production ce qui montre que la confusion entre les deux auxiliaires du passé composé est bien présente. Enfin, le temps requis est le présent d'habitude pour 50% d'occurrences non-conformes dans les situations où le passé composé est utilisé, mais un autre temps est requis. Cette situation indique que les apprenants malaisiens souhaiteraient démarquer l'utilisation du présent d'habitude – noté en anglais par l'utilisation du présent simple – par une autre forme.

Analyses d'extraits choisis

L'extrait n°(6.6) est le seul extrait qui, en plus de ne pas être conforme morphologiquement, ne présente pas le bon temps et dont le verbe devrait être conjugué à l'imparfait au lieu du passé composé (cette occurrence fait partie des occurrences non-conformes destinées à être du passé). Dans l'extrait (6.6), la production n'est pas conforme à la norme pour deux raisons (Annexe 6) :

- **Aspect:** utilisation du passé composé au lieu de l'imparfait
- **Conjugaison:** utilisation de l'auxiliaire "avoir" au lieu de "être"

(6.6) J. [...] avant tu **étais** dans quelle école ?
C. avant je j'**ai allé** à un école nationale

Tout d'abord, l'étudiante choisit d'utiliser délibérément le passé composé quand le professeur utilise l'imparfait. Elle ignore le tiroir verbal choisi de l'échange, mais comprend,

³³⁶ Le chapitre 3 décrit l'approche du manuel *Encore Tricolore 4* qui associe le passé composé à l'« action » en l'opposant à l'« arrière-plan » ou « situation » décrite, dans le manuel, par l'imparfait.

peut-être d'après le contexte (utilisation de l'adverbe « avant »), que la situation réfère au passé. La situation est que l'apprenante est bien désormais en école internationale et elle réfère donc à une situation passée : quand elle fréquentait une école publique ou nationale. Le fait que le verbe « aller » soit dynamique (activité dans cette situation puisqu'il s'agit d'« aller à l'école ») renforce la théorie selon laquelle l'association « verbe dynamique » et « passé composé » est avérée pour les apprenants. Cependant, cela renforce ainsi trois hypothèses énoncées plus haut :

- Le passé composé est mieux maîtrisé que l'imparfait au niveau de la production orale.
- Il est possible que l'utilisation de l'imparfait par le professeur dans la requête ne soit même pas perçue par l'apprenante. Ceci expliquerait pourquoi elle ne l'utilise pas en retour. L'imparfait n'est donc pas maîtrisé, mais potentiellement pas compris en tant que tel et en tant que « temps du passé ».
- L'association systématique ou quasi-systématique du passé composé et des verbes dynamiques.

Enfin, la forme utilisée par l'apprenante n'est également pas conforme en raison de l'utilisation de l'auxiliaire « avoir » au lieu de l'auxiliaire « être ». La forme utilisée n'est pas sans rappeler le *present perfect* anglais : *to have* + participe passé, voire de la forme *you* + verbe en mandarin. Dans l'esprit de l'apprenante, le lien entre le *present perfect* et le passé composé – temps non-conforme mais utilisé – a pu être fait à partir de la méthode *Encore Tricolore 4*, qui comme nous l'avons vu lors du Chapitre 3, associe passé composé et *present perfect*.

Deux influences semblent prépondérantes dans les causes de cette production :

- **familiarité** ou **meilleure connaissance** d'un temps (l'apprenante connaît mieux le passé composé, l'ayant appris plus tôt) ;
- **influence translinguistique morphologique** à partir de la forme du *simple past* en anglais (auxiliaire avoir) ;
- **influence méthodologique** : une activité (verbe « aller à l'école ») est souvent associée au passé composé, dans l'approche discursive et textuelle (approche qui

correspond au manuel *Encore Tricolore 4*, au passé composé (Gündüz, 2005, p. 8) ;

- **Influence méthodologique** : *Encore Tricolore* (p. 33) associe très clairement le *present perfect* avec le passé composé ce qui peut entraîner une utilisation de l'auxiliaire « avoir » en français.

L'exemple (6.7) ci-dessous présente une énumération d'actions habituelles dans le passé et dans le présent qui devrait être au présent. L'apprenante – Eugénie – décrit une journée type de sa semaine à l'école. Or, l'apprenante choisit d'utiliser le passé pour la description de cette activité habituelle (EU – Annexe 6) :

- (6.7) EU : j'**ai allé** l'école par le bus et puis j'**ai arrivé** à l'école à huit heures après j'**ai allé** à classe jusque trois heures à midi après trois heures à midi j'**ai allé** les activités

Dans l'exemple (6.8), aucune des langues ne semble influencer l'utilisation du passé composé. En effet, chacune des langues de l'étude – anglais, mandarin et malais – utilise le présent ou une forme neutre pour exprimer l'idée d'habitude prise dans le passé qui concerne également le présent. L'explication pourrait résider dans le fait que cette habitude, qui concerne un intervalle présent où se déroule un événement récurrent, puisque l'habitude s'est bien créée dans le passé, induirait une confusion dans l'esprit de l'apprenante et la pousse dans cette situation à utiliser le passé composé. Une autre possibilité pourrait être, comme pour l'hypothèse avancée pour les formes indéfinies, que la prononciation de "je" est erronée – dans cette situation prononcée [ʒɛ] – et que la prononciation du participe passé est aussi erronée et qu'il s'agit en réalité du présent. Cependant, Eugénie – l'apprenante produisant ces occurrences – utilise de façon régulière et conforme, et à plusieurs reprises le pronom sujet. Eugénie utilise quelques formes en -[e] pour le présent (ces formes ont été classées dans les formes non-identifiables).

Nous pensons également que l'expression des accomplissements (verbes « aller » et « venir ») est souvent associée dans l'approche de *Encore Tricolore 4*, au passé composé (Gündüz, 2005, p. 8) et que dans certains cas, le lien entre passé composé et activité se fait, même dans le cas de situations ancrées dans le présent. En effet, pour des apprenants dont le marquage temporel ne se fait pas par le verbe, dans les autres langues connues (malais et

mandarin), le marquage au passé correspond ainsi au type de verbes utilisés (verbes dynamiques associés au passé composé). Dans *Encore Tricolore 4*, l'apprentissage du passé composé correspond également à la rédaction des premiers textes narratifs (notamment ceux où sont listées les activités accomplies dans le passé) et ainsi les apprenants peuvent faire un autre lien entre l'utilisation du passé et le récit de plusieurs activités.

Expression de l'habitude avec le passé composé

Enfin, l'utilisation de passé composé pour une action au présent ne s'explique pas par l'hypothèse aspectuelle, ni par une influence translinguistique à partir des langues de l'étude. Nous pouvons observer que dans les extraits une partie des passés composés sont utilisés pour décrire des habitudes dans le présent (nous avons noté ces occurrences sous la catégorie « présent d'habitude » dans l'illustration n°84). Cette situation concerne 7 occurrences sur 15. Le passé composé pourrait être une façon de montrer la spécificité de l'événement par rapport à un événement non-habituel. En anglais, les habitudes situées dans le présent sont exprimées à l'aide du présent simple. En malais et en mandarin, elles sont exprimées à l'aide d'adverbes exprimant la récurrence et le verbe n'est pas marqué³³⁷. Le marquage de l'habitude au présent par un passé composé pourrait montrer une spécificité de l'interlangue française au niveau débutant.

Plusieurs explications possibles sont envisageables dans cette production :

- **Confusion à cause de la durée de l'action** (l'habitude que décrit l'apprenante concerne le passé, mais se poursuit dans le présent et pourra également faire partie du futur, puisqu'il s'agit d'une habitude au quotidien).
- **Problème (possible) de prononciation** du pronom sujet qui fait que la forme utilisée fait penser au passé.
- **Influence méthodologique**, le passé composé est associé un verbe dynamique et à l'enchaînement d'événements dans un récit.

³³⁷ Le marquage en mandarin est majoritairement optionnel, notamment dans le cas de l'expression d'une habitude (Saillard, 2014, p. 85).

L'exemple (6.9), présente également une occurrence au passé composé qui devrait être au présent et exprime une intention. L'apprenante souhaite acheter un ticket de bus pour se rendre à la plage et discute avec l'employé de la gare routière en tant que cliente (CH – Annexe 2).

(6.9) J. alors quel est: qu'est-ce que c'est ? employé à la gare routière la gare routière
la gare routière ok très bien la gare routière bonjour !

CH. bonjour j'ai achet[e] une une *ticket* pour le bus

Dans l'exemple (6.9), l'étudiante devrait utiliser le présent (de l'indicatif ou du conditionnel) ou bien utiliser un semi-auxiliaire, « vouloir » en l'. Cependant, celle-ci choisit d'utiliser le passé composé³³⁸. Toutes les autres langues imposent le choix du verbe « vouloir » au présent pour exprimer cette demande (« vouloir » au présent ou « aimer » au conditionnel en français, « want » en anglais, « ingin » en malais, « 想 » (*xiǎng*) ou « 要 » (*yào*) en mandarin ou d'un verbe exprimant l'intention couplé à un modal). Dans ce cas, il n'y a pas d'influence linguistique directe, mais la conscience qu'un « modal » pourrait être ce qui motive l'apprenante à utiliser en stratégie de substitution « avoir ».

Plusieurs explications possibles peuvent être envisagées dans cette production :

- **Stratégie de simplification / automatisme :** (utilisation de l'auxiliaire « avoir » au lieu de « vouloir », le passé composé étant plus utilisé que le verbe vouloir) ;
- **Stratégie de substitution :** l'apprenante substitue l'auxiliaire « avoir » au verbe « vouloir » afin de ne pas se couper de la conversation (Bange, 1992, p. 5) ;
- **Influence méthodologique :** l'apprenante, ayant appris le passé composé avant le conditionnel, il est possible qu'elle soit plus à l'aise avec ce temps, plutôt qu'avec le conditionnel pour faire une requête.

³³⁸ Nous avons vu dans le chapitre 3 et en début de ce chapitre que le conditionnel, en dépit du fait qu'il était présenté tardivement dans la méthode, était maîtrisé relativement tôt par les apprenants et qu'au stade de passage de l'examen, ils étaient, pour la plupart en capacité de l'utiliser.

Dans l'exemple (6.10), l'apprenante déroule son monologue (la troisième partie de l'examen) et explique ce qu'elle fait à l'école, pourquoi elle aime cette école et explique depuis combien de temps elle y est (EU – Annexe 6).

- (6.10) EU. j'étudie à POWIIS Malaisie j'ai beaucoup des amis parce que j'ai beaucoup des amis à l'école parce que l'école parce que ils sont très *gentils* et *polite*
J. / oui continue /
EU. **j'ai eu** à POWIIS pour deuxième pour douzième pour /

Dans l'exemple (6.10), l'apprenante utilise le passé composé au lieu du présent en français : « je suis à POWIIS depuis deux ans ». L'anglais semble être la langue qui influence le plus la production verbale produite de l'apprenante, notamment avec l'utilisation des deux adjectifs « gentils » et « polite » prononcés tous deux à l'anglaise. L'anglais utilise le *present perfect* en association avec « *for* » (équivalent de « pour ») pour exprimer un événement borné, situé dans le passé et dont le résultat se situe dans le présent (l'étudiante est actuellement à POWIIS depuis deux ans). Il est ainsi aisé pour l'apprenante de transposer directement en français la structure anglaise qui par sa syntaxe est très proche du passé composé :

Auxiliaire + Participe Passé + pour

(auxiliaire "avoir" pour l'anglais / auxiliaire "être" ou "avoir" pour le présent)

L'étudiante utilise, comme en anglais l'auxiliaire "avoir". La seconde partie de la production verbale « eu » (verbe avoir) ne s'apparente à aucune forme utilisée dans les autres langues : « *To be* », « être » en anglais ; « *belajar* », « étudier » en malais et « 在 » (zai) ou « être » en chinois exprimant la notion « fréquenter » quand ce verbe est suivi par une école notamment. Il pourrait donc s'agir d'une confusion entre les verbes « être » et « avoir », car « être » correspondrait bien à l'occurrence conforme en français.

Ainsi, l'influence translinguistique de l'anglais sur la production se fait sentir avec la présence de « pour » qui rappelle la construction *present perfect + for*. En conséquence, le passé composé est assimilé au présent parfait et valide ainsi, pour l'apprenante, une situation résultative, bornée, dont le début se situe dans le passé et qui se vérifie encore au présent. De plus en anglais, l'utilisation du présent : « *I am in POWIIS for two years » ne serait pas

recevable, il est donc possible que l'apprenante n'utilise pas le présent pour cette raison.

Une explication possible peut être envisagée dans cette production :

- **Influence translinguistique avec l'anglais :** l'étudiante emploie le passé composé comme *present perfect* (pour une éventualité résultative passée qui perdure dans le présent et se vérifie encore) qui serait conforme en anglais pour cette situation. L'utilisation du présent n'était pas valide en anglais et l'apprenante ne fait donc pas la corrélation entre le présent en français et l'expression du parfait³³⁹.

g) Le passé est requis mais n'est pas utilisé

Ces occurrences représentent seulement 3 occurrences pour le passé composé et 7 occurrences pour l'imparfait³⁴⁰. Les tableaux présentés ci-dessous (Illustrations n°85 et n°86), ci-dessous, présentent la composition de ces occurrences :

Occurrences non-conformes	Temps utilisé	Apprenant
j'ai écouté la musique je <u>téléphone</u> à mes amis et parl[e]	Présent	A (Annexe 2)
il <u>construit</u> la tour	Présent	G (Annexe 3)
je <u>fais</u> mon réservation	Présent	SC (Annexe 6)

Illustration 85 - Le passé composé n'est pas utilisé et devrait l'être

Occurrences non-conformes	Temps utilisé	Apprenant
c' <u>est</u> [ete] le temps	Présent	E (Annexe 3)

³³⁹ L'utilisation du « présent de l'indicatif + depuis » est présentée dès l'unité 1 de *Encore Tricolore 4* à la page 19. Cette présentation comprend des exemples qui donnent tous une équivalence avec le *present perfect* pour la partie anglaise. Le lien entre le présent et le *present perfect* lors de l'utilisation de « depuis » est donc bien fait dans le livre. « Depuis » n'est pas utilisé dans le corpus malaisien et est utilisé deux fois dans le corpus anglais. Une autre occurrence utilisant « pour » avec une durée dans le corpus malaisien (cette fois-ci utilisé à la place de pendant) est formulée par Zhi Ling : « je voyage en France pour trois semaines » au lieu de « j'ai voyagé en France pendant trois semaines ».

³⁴⁰ Les occurrences non-identifiables ont été ajoutées à cette catégorie dans l'introduction, mais nous avons décidé de les séparer pour l'analyse.

c' <u>est</u> beau temps	Présent	E (Annexe 3)
hum je <u>vais aller</u> à / à [inaudible]	Futur proche	SC (Annexe 6)
non mont[e] parce que c' <u>est</u> beaucoup de personnes	Présent	G (Annexe 4)
la ville <u>est</u> très polluée	Présent	ZL (Annexe 4)
l'après l'année je <u>habit[ã]</u> à Singapour	Non-identifiable	CO (Annexe 4)
J' <u>habite</u> à Singapour	Présent	CO (Annexe 4)
parce que il est quand j'ai étudié j'ai thought il <u>est</u> ennuyeux	Présent	EU (Annexe 6)

Illustration 86 - L'imparfait n'est pas utilisé et devrait l'être³⁴¹

Les occurrences présentées dans les Illustrations n°85 et n°86 ne concernent pas la grammaire et ne présentent pas de formes en -[e] puisque ces occurrences ont été décrites plus haut sous la partie des occurrences non-identifiables.

(6.11) G : non mont[e] parce que c'est beaucoup de personnes

(6.12) E : le temps c'est était le temps c'est beau temps / je suis nagé à la piscine
hôtel je suis je suis faire du shopping à fifth avenue euh à la rue fifth avenue

Genevieve, qui produit l'exemple n°(6.11), est de langue maternelle chinoise et parle couramment mandarin ce qui apporte un éclairage par rapport à l'interprétation des occurrences non-conformes qu'elle produit en relation avec l'expression de l'aspect en mandarin. Les verbes ayant un aspect lexical marquant les activités ou les états sont souvent marqués de façon neutre dans l'interlangue française quand ils sont produits par des

³⁴¹ Pour l'imparfait, nous avons gardé la forme non-identifiable dans cette partie, étant donné qu'elle était la seule.

apprenants sinophones. En effet, en mandarin, ces verbes ne nécessitent pas de marqueurs, notamment quand le contexte temporel est évident :

« Due to the role played by lexical aspect in Chinese for temporal interpretation, the unmarked tense form in interlanguage French may tend to be used in association with unbounded lexical aspect verb classes (states and activities) more than bounded lexical aspect verb classes (accomplishments and achievements). This is because, as noted in 1.2.1. above, bounded situations in Chinese have to be marked with grammatical aspect in order to receive a temporal interpretation. Thus, the use of the unmarked tense form without any other explicit aspectual information in L2 French will tend to receive a generic/habitual present interpretation »³⁴², (Saillard, 2015, p. 265).

L'exemple n°(6.12) avec Eibhlin présente également un verbe d'état au présent – la situation – dans une phrase dont le temps requis est bien le passé (avec « je suis nagé à la piscine » et « je suis faire du shopping »). Eibhlin est sinophone langue seconde et anglophone de langue maternelle. Le fait qu'elle utilise le présent pour un état au passé peut donc provenir de sa langue seconde, le mandarin et présenter la même interprétation que Genevieve ou bien la force de l'habitude fait que Eibhlin utilise plus facilement « c'est » que « c'était », par manque de pratique.

L'exemple (6.13) marque le début du monologue de l'apprenante. Cette dernière présente la Tour Eiffel et son histoire, c'est le sujet de sa présentation. Certaines parties de sa présentation requièrent un passé composé.

(6.13) J : vous allez parler de la Tour Eiffel d'accord on y va !

³⁴² « En raison du rôle joué par l'aspect lexical en chinois en ce qui concerne l'interprétation temporelle, la forme non-marquée temporellement dans l'interlangue française tend à être utilisée plus particulièrement en association avec des verbes dont l'aspect lexical n'est pas borné (états et activités) qu'avec des verbes dont l'aspect lexical est borné (accomplissements et réalisations instantanées). C'est parce que, comme noté dans le point 1.2.1 supra, les événements bornés en mandarin doivent être marqués eu égard à l'aspect grammatical afin de recevoir une interprétation temporelle. Ainsi, en français langue seconde l'utilisation du temps non-marqué, sans autre forme explicite d'information aspectuelle tend à recevoir une interprétation présente générique ou habituelle ». Notre traduction.

G : la Tour Eiffel est une tour / est une tour en [tele]? en fait située sur le champ de Mars à Paris France / donnant de l'ingénieur Gustave Eiffel // et c'est / il **construit** la tour

Dans cet extrait, l'apprenante utilise le verbe « construire » au présent au lieu du passé composé. Il est à noter que cette apprenante parle chinois couramment.

Nous allons tout d'abord nous intéresser à l'aspect lexical de construire. En français, le verbe « construire » est un accomplissement, et est donc borné, en mandarin « construire » (Smith, 1990, p. 311) est atélique et correspond à une activité qui n'est pas bornée. L'influence translinguistique pourrait dans ce cas être double : dans l'interprétation lexicale et aspectuelle du verbe, mais aussi dans le non-marquage grammatical en raison du fait que le verbe est jugé atélique et qu'il serait pour l'apprenante une activité et que les activités en mandarin ne nécessitent pas de marquage aspectuel (Saillard, 2015, p. 265, voir *supra*). La situation n'a pas besoin d'être marquée comme accomplie, ni comme appartenant au passé, puisque le contexte – le fait que la Tour Eiffel a bien été construite dans le passé – est évident.

Cet extrait s'insère dans la production suivante :

« la Tour Eiffel est une tour / est une tour en [tele]? en fait située sur le champs de Mars à Paris France / donnant de l'ingénieur Gustave Eiffel // et c'est / il construit la tour / il y a / trois niveaux / tours la tour et il y a beaucoup de restaurants c'est dans la situés dans la première et deuxième étage / c[e] monument est devenu c'est devenu le symbole un symbole de la capitale française et une site touristique première *plan* / la tour et les tours la tour du mode mode »

Dans cet extrait, la majorité des verbes est au présent, à part le syntagme suivant : « le monument est devenu » suivi de la répétition « c'est devenu » qui indique le changement d'état : la tour Eiffel est passée de monument à symbole aujourd'hui. Ainsi, il est possible que l'apprenante ait pu être influencée par les temps des verbes dans la première partie de sa production et aura voulu rester cohérente en conservant le présent qui était le temps de

base de sa production. Il est également possible qu'elle ait voulu simplifier sa production en restant au présent, le passé composé étant nécessaire pour marquer le changement d'état.

Une autre production, faite par Sabrina C., montre une activité qui devrait être conjuguée au passé composé, mais qui est conjuguée au présent. Il s'agit de l'exemple (6.14) :

(6.14) J – comment avez-vous fait votre réservation ?

SC – je fais mon réservation sur l'internet

Sabrina C. possède deux langues maternelles, l'anglais et le mandarin. L'apprenante arrive dans un hôtel et demande à avoir la chambre qu'elle a réservée sur internet. Le contexte de la réservation correspond donc bien au passé et est évident.

Une explication possible peut être envisagée dans les productions des exemples n°(6.11), (6.12), (6.13) et (6.14):

- **Influence translinguistique du chinois :** l'apprenante ne pense pas nécessaire le marquage temporel en raison de la nature aspectuelle du verbe (une activité non-bornée en mandarin, contre un accomplissement en français pour l'exemple n°(6.11) et des états pour les exemples (6.12), (6.13) et (6.14). La perception aspectuelle du verbe en français ou même en mandarin pourrait ainsi influencer donc le choix ou non d'un marquage grammatical en français.
- **Contexte linguistique :** la production est principalement au présent et l'apprenante reste ainsi cohérente avec le temps qu'elle choisit, c'est-à-dire le présent, pour l'exemple n°(6.13).

L'exemple n°(6.15) fait partie de la discussion qui suit le monologue de l'apprenante. Le sujet est l'écologie et les moyens de transport, notamment sur l'île de Penang. Le professeur pose une question au passé à l'apprenante afin de savoir si dans le passé la ville de Penang a toujours été polluée :

(6.15) J – est-ce que dans le passé la ville a toujours été polluée la ville était toujours polluée ?

ZL – la ville est très polluée

La situation étant que la ville est actuellement polluée, l'apprenant a ainsi pu vouloir exprimer un perfectif et impliquer que la situation avait commencé dans le passé et perdurait dans le présent. La réponse de l'apprenante suggère qu'elle n'a pas compris qu'il s'agissait du passé et répond au présent – dans ce cas là l'occurrence est conforme à ce qu'elle perçoit – ou bien l'apprenante a bien compris la question, mais pour une autre raison, elle n'utilise pas le passé. Dans la première situation, le temps de la question n'est pas identifié, ce qui montre les difficultés des apprenants à identifier le passé dans une question, notamment l'imparfait comme dans l'exemple (6.4). Dans la seconde situation, Zhi Ling qui est également sinophone, décrit un état du passé en utilisant un présent puisque pour elle, le contexte est suffisamment évident et la situation perdure.

L'exemple n°(6.16) reprend la même problématique que la production précédente, à savoir : l'apprenante n'identifie pas le temps dans la question. C'est la raison pour laquelle elle emploie un futur proche.

(6.16) J : oui tes ambitions quel travail tu aimerais faire

SC : je ferai / je ne sais pas

J : tu ne sais pas encore / avant d'être à POWIIS dans quelle école tu étais ?

SC : hum je vais aller à / à [inaudible]

J : avant POWIIS

SC : oh before

J : oui avant POWIIS dans quelle école tu étais?

SC : je je j'ai tout j'étais étudiant à Covent Green Lane

L'apprenante a compris la question, mais n'a pas réussi à identifier l'imparfait. Cet exemple renforce l'idée que lors d'une interaction, le temps n'est pas toujours identifié par l'apprenant. L'utilisation du futur dans cette situation ne semble pas découler d'une

influence translinguistique, mais plutôt du contexte de la discussion étant donné que le professeur vient de lui demander ce qu'elle souhaitait faire plus tard comme travail.

Dans l'extrait n°(6.17), deux occurrences devrait être conjuguées à l'imparfait. La première occurrence est conjuguée au présent et la seconde occurrence n'est pas identifiable. Corrina est une apprenante singapourienne parlant couramment anglais et iban comme langues maternelles.

(6.17) J : ok alors pourquoi pourquoi vous parlez de Singapour ?

CO : :j'habite à Singapour

J : aujourd'hui vous habitez à Singapour ?

CO : :non l'après l'année je habit[ã] à Singapour

J : ok donc l'année dernière vous avez habité à Singapour

CO : :cinq ans oui

Le niveau de Corrina étant relativement faible, il est possible que le niveau remette en cause la conjugaison du verbe « habiter » dans cette production. Cependant, lorsqu'elle comprend que ce qu'elle vient de dire ne correspond pas à une situation passée, elle tente de corriger en utilisant « l'après l'année je habit[ã] » qui se veut pour elle être une conjugaison au passé. L'ajout de l'indication temporelle « l'après année » lui permet d'insister sur l'appartenance au passé. Corrina montre donc qu'elle est consciente du fait que le passé est bien exprimé par le verbe, même si la prononciation ne correspond pas à une terminaison de l'imparfait.

L'utilisation du présent pour des événements au passé ne peut pas se rapprocher de l'hypothèse aspectuelle. En effet, comme Saillard le note : « But nothing in the Aspect Hypothesis explains the use of the present tense as a neutral form for past events and states. We would rather think that L1 Chinese learners build on the possibility given by their L1 to avoid open aspectual and temporal marking to reanalyze the French present tense as a neutral form. ³⁴³ » (Saillard, 2015, p. 283). Cependant, le corpus malaisien présente très peu

³⁴³ Rien dans l'hypothèse aspectuelle ne permet d'expliquer l'utilisation du présent comme forme neutre pour les événements et états passés. Nous préférons penser que les apprenants de langue maternelle chinoise profitent de la possibilité présente dans leur LM d'éviter le marquage aspecto-temporel pour réaliser le présent français comme une forme neutre.

d'exemples de cet ordre et le présent semble être un substitut plus important pour l'imparfait que pour le passé composé.

h) Occurrences non-identifiables dans un contexte requérant présent

Les occurrences non-identifiables au présent sont au nombre de 107. Sur ces 107 formes non-identifiables, 70 sont des formes en *-[e]*, soit un peu plus des 50% des occurrences non-identifiables. Les formes en *-[e]* sont donc bien utilisées pour le passé composé, mais aussi pour le présent par les apprenants malaisiens. Les formes en *-[e]* présentent plusieurs explications selon nous. Elles peuvent notamment s'expliquer par une omission de l'auxiliaire et représenter ainsi un passé composé. Le fait qu'elles soient présentes dans des contextes requérant le présent indique que certaines expriment inconsciemment un marquage non-voulu de l'aspect et du temps, comme il est possible de le faire en mandarin ou en malais avec le verbe.

Aspect lexical	Nombre d'occurrences
Accomplissement	14
Activité	22
Etat	18
Réalisations instantanées	5

*Illustration 87 - Aspect lexical des formes en *-[e]**

Le tableau ci-dessus (Illustration n°87) présente l'aspect lexical des verbes présentant des formes en *-[e]* (dans des contextes requérant différents temps). Cependant, mis à part le fait que les réalisations instantanées restent peu représentées, aucun modèle spécifique ne se dégage de cette observation.

De plus, 25 occurrences (comprises dans les occurrences non-identifiables) présentent une ellipse du verbe complète au présent (soit environ 25% des occurrences) ce qui n'est pas sans rappeler les phrases nominales de l'anglais malaisien ou du malais. En effet, 23 occurrences présentant une ellipse verbale concernent un verbe d'état, ce qui correspond bien à la configuration des phrases nominales malaisiennes.

4. Analyse détaillée du corpus anglais

Dans cette partie, nous allons présenter le corpus anglais et en analyser les spécificités par rapport à l'expression du passé afin de pouvoir le comparer à l'analyse du corpus malaisien. Les quatre enregistrements, reçus par le Centre des Examens de Cambridge, ont été transcrits en Annexes 8, 9, 10 et 11 de la présente étude. Il s'agit d'enregistrements contenus dans un CD fourni avec un manuel présentant la façon de noter et d'analyser ces fragments en vue de l'examen. Ces documents sont destinés à préparer les enseignants de français à faire passer et à corriger l'oral du IGCSE. Les enregistrements mettent en scène quatre apprenants britanniques qui préparent le IGCSE avec un jury – un professeur – qui joue le rôle de l'interlocuteur dans les jeux de rôle et dialogues.

Il n'est pas précisé pour le corpus anglais quand ont été enregistrées les épreuves, ni même exactement si elles constituent de véritables épreuves d'examen *in situ* ou non, mais elles apparaissent plus standardisées que celles du corpus malaisien en termes de durée. Les extraits comprennent toutes les phases de l'examen³⁴⁴ sur une durée absolument similaire, d'apprenants à apprenants (11 minutes exactement). En outre, les entretiens sont très dirigés afin de mimer les conditions exactes de l'examen. Aucun apprenant anglais ne « sèche » complètement sur les réponses et, même si un apprenant possède un faible niveau, peu de silences se dégagent de ces enregistrements. En revanche, le corpus malaisien correspond plus à une préparation d'examen. Le temps est souvent alloué aux étudiants pour s'exprimer de façon plus individuelle qu'ils ne le pourraient en classe de français. En somme, il s'agit pour les apprenants malaisiens d'un temps de pratique oral avec l'enseignant et l'enseignant corrige et encourage les apprenants. Le corpus malaisien a une dimension d'apprentissage de la langue et de préparation à l'examen que ne présente pas le corpus anglais.

a) Présentation des apprenants et du corpus

³⁴⁴ Scénarii guidés, monologues, discussions ouvertes (les trois étapes de l'oral du IGCSE).

Le corpus a été recueilli et acheté auprès de Cambridge University. Les enregistrements proviennent du Guide de l'Examen Oral du IGCSE et se trouvaient sur deux CD fournis avec le manuel. Ces deux CD présentaient plusieurs enregistrements d'étudiants passant le IGCSE à la fois à l'étranger et en Angleterre. Seuls les apprenants anglais ont été sélectionnés afin de pouvoir comparer l'influence de l'anglais malaisien et de l'anglais d'Angleterre, dit « standard » sur des productions en français langue étrangère. La durée des séquences des oraux anglais est présentée dans le tableau *infra* (Illustration n°88) :

Etudiants	Durée de l'enregistrement	Annexe
EA2	11 :52	Annexe 9
EA4	11 :43	Annexe 11
EA5	11 :52	Annexe 8
EC1	11 :43	Annexe 10
Total	48 minutes	

Illustration 88 - Durée des enregistrements du corpus anglais

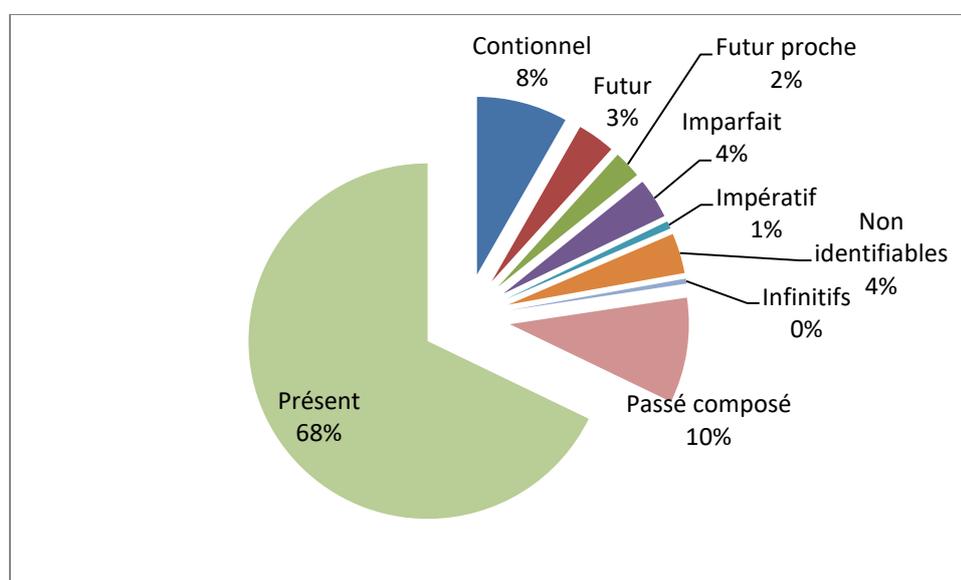


Illustration 89 - Les occurrences conformes et non-conformes dans les corpus malaisien et anglais

Le corpus malaisien présente 15% de verbes non-identifiables, ce qui fait de cette catégorie la seconde catégorie de verbes pour le corpus malaisien, alors que pour le corpus anglais, cette catégorie ne représente que 4% des verbes utilisés et arrive ainsi en quatrième position.

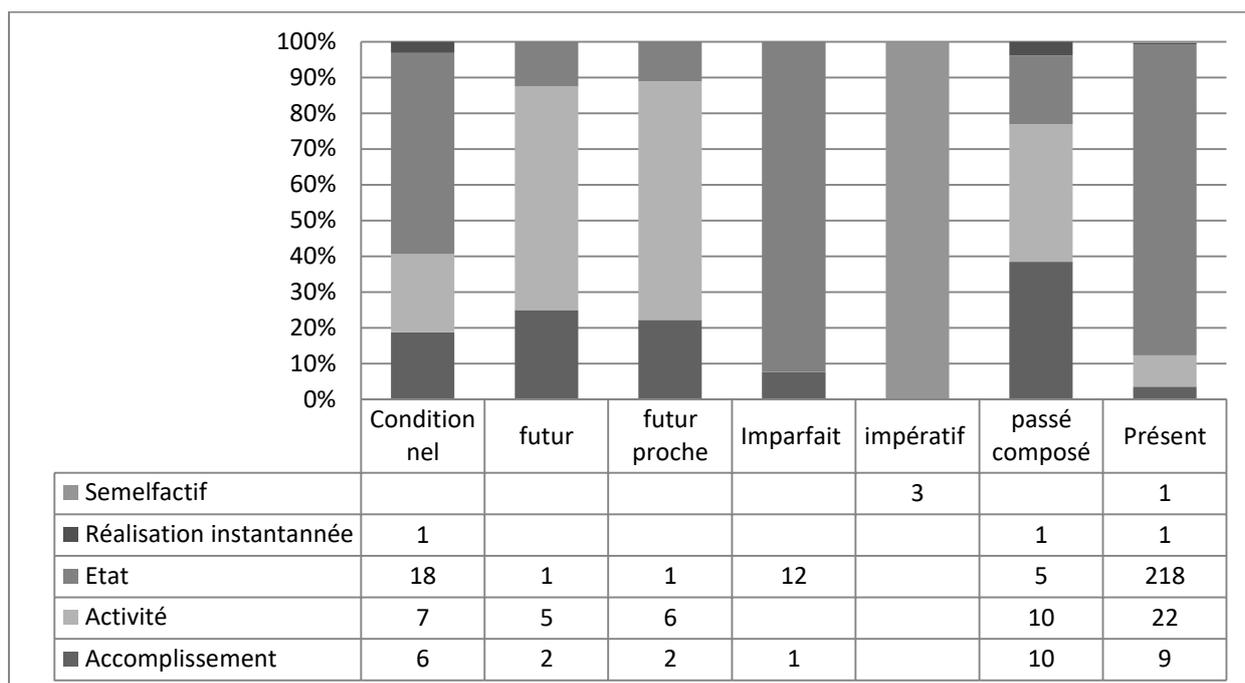


Illustration 90 - Aspect lexical des verbes conformes du corpus anglais

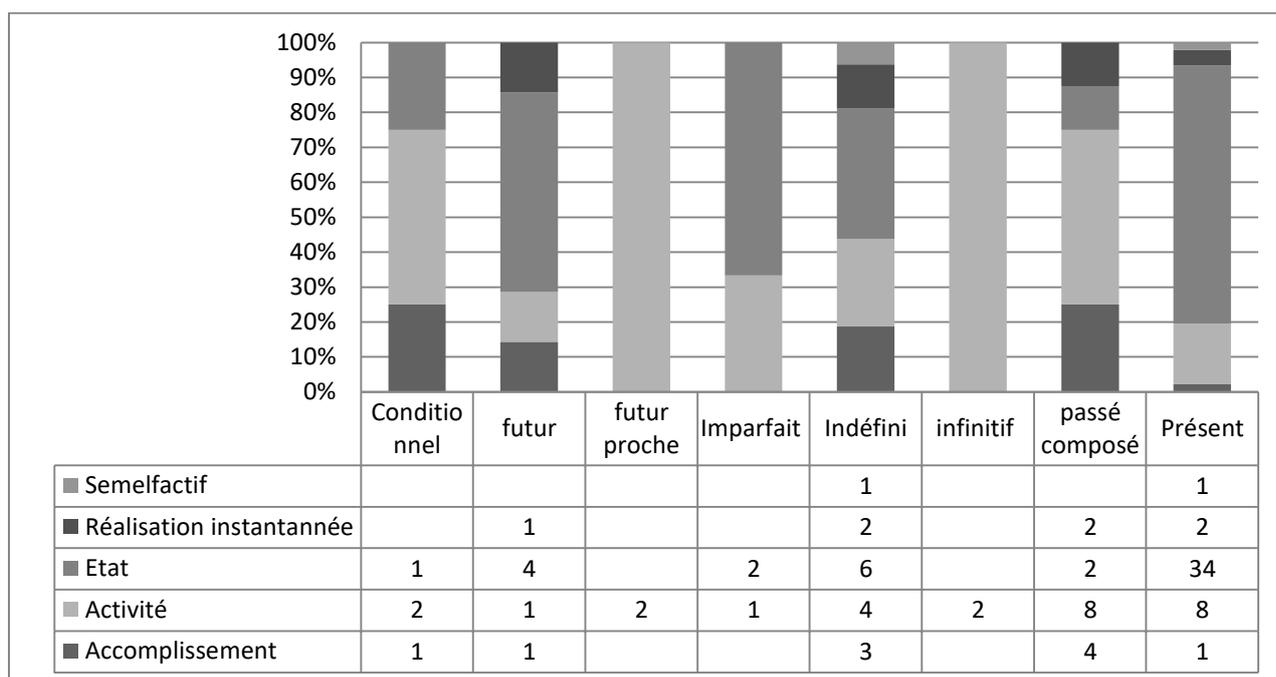


Illustration 91 - Aspect lexical des verbes non-conformes du corpus anglais

Selon les graphiques ci-dessus (Illustrations n°90 et n°91), l'aspect lexical des verbes utilisés à l'imparfait et au passé composé reprend la même distribution que le corpus malaisien : les verbes à l'aspect dynamique (accomplissements, activités et réalisations instantanées) sont en majorité destinés au passé composé, tandis qu'à l'imparfait et au présent les apprenants

utilisent des verbes d'état en majorité. L'aspect lexical semble donc bien influencer le choix de l'aspect grammatical : l'imperfectif correspondant à des états et le perfectif à des verbes d'action, tout comme le préconise le manuel *Encore Tricolore 4*.

Cette distribution rappelle également l'hypothèse aspectuelle (décrite notamment par Saillard, 2015, 283) : « le perfectif est associé avec les événements (réalisations instantanées et accomplissements) ; l'imperfectif est associé avec les états ; le progressif est associé avec les activités. »³⁴⁵.

Les pronoms utilisés

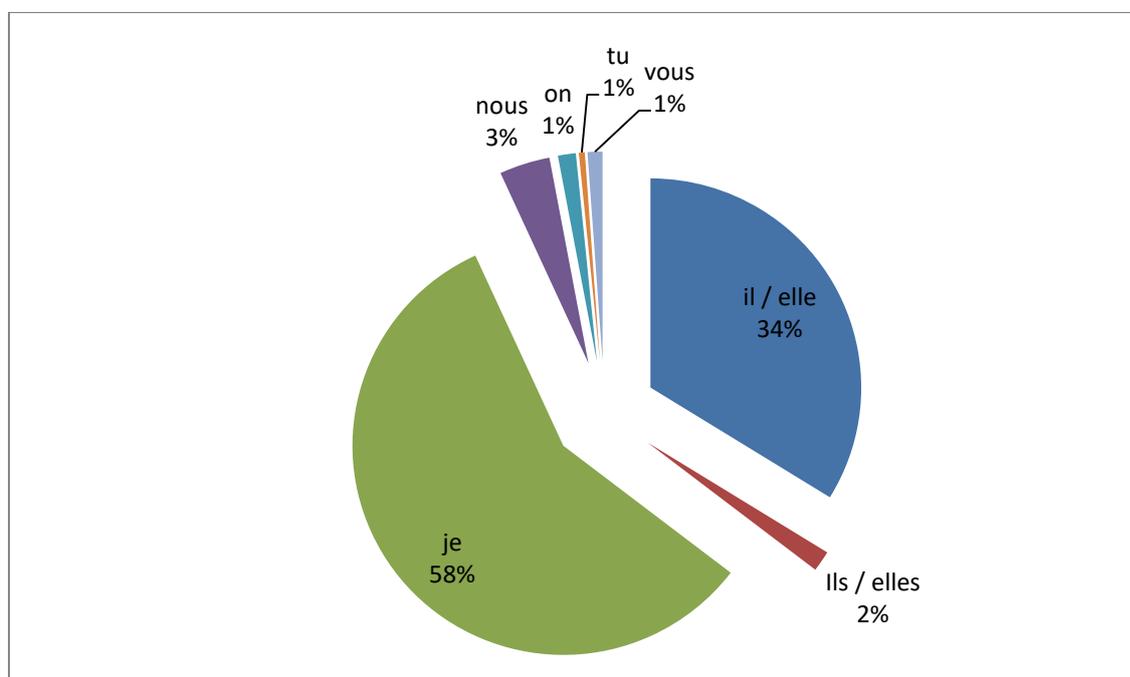


Illustration 92 - Utilisation des pronoms sujet dans le corpus anglais

L'utilisation des pronoms dans le corpus anglais, présentée dans le graphique ci-dessus (Illustration n°92) est comparable à l'utilisation des pronoms dans le corpus malaisien et correspond bien aux thèmes des exercices choisis : des présentations orales personnelles – concernant directement l'apprenant, ses activités et sa vie quotidienne ou ses proches – et des jeux de rôle tournant autour de l'apprenant. Les apprenants malaisiens utilisent le pronom « je » pour 50% de leurs productions et les pronoms « il / elle » pour 41% des productions.

³⁴⁵ Notre traduction.

b) Occurrences conformes

Les apprenants anglais ont produit 62% d'occurrences conformes au passé composé (contre 53% pour les Malaisiens) alors qu'au présent, les apprenants produisent des formes conformes plus souvent : 85% des occurrences au présent sont conformes pour les apprenants anglais et 73% pour les apprenants malaisiens.

Tout comme les apprenants malaisiens, les apprenants anglais utilisent des formes non-conformes plus communément au passé qu'au présent. A ce stade de l'apprentissage, le passé n'est donc pas totalement maîtrisé par les deux populations.

Occurrences conformes au passé composé

Production	Classification selon Vendler	Auxiliaire	Apprenant
je suis allé à [inaudible] en Suisse	Accomplissement	Etre	EA5 (Annexe 8)
je suis allée au restaurant	Accomplissement	Etre	EA5 (Annexe 8)
j'ai habité en Chine	Etat	Avoir	EA2 (Annexe 9)
je suis née en Chine	Réalisation instantanée	Etre	EA2 (Annexe 9)
il a gagné une bourse	Réalisation instantanée	Avoir	EA2 (Annexe 9)
ma mère a dit que il faut réussir	Réalisation instantanée	Avoir	EA2 (Annexe 9)
oui je suis allée à une école locale	Accomplissement	Etre	EA2 (Annexe 9)
je suis allée au cinéma	Accomplissement	Etre	EA2 (Annexe 9)
j'ai fini mes devoirs à	Réalisation instantanée	Avoir	EA4 (Annexe 11)
j'ai regarde un télévision	Activité	Avoir	EA4 (Annexe 11)
je suis allé au parc	Accomplissement	Etre	EA4 (Annexe 11)
et je suis j'ai joué au foot	Activité	Etre	EA4 (Annexe 11)
j'ai mangé du repas	Accomplissement	Avoir	EC1 (Annexe 10)
je suis allé en vacances	Accomplissement	Etre	EC1 (Annexe 10)
nous sommes allés au Cambodge	Accomplissement	Etre	EC1 (Annexe 10)
nous avons passé le premier jour	Accomplissement	Avoir	EC1 (Annexe 10)
depuis nous avons habité en Inde	Etat	Avoir	EC1 (Annexe 10)
nous sommes allés à nord du Laos	Accomplissement	Etre	EC1 (Annexe 10)
nous sommes restés en une ville	Etat	Etre	EC1 (Annexe 10)
nous sommes allés au sud	Accomplissement	Etre	EC1 (Annexe 10)
j'ai habité en Inde	Etat	Avoir	EC1 (Annexe 10)

j'ai adoré ça	Etat	Avoir	EC1 (Annexe 10)
j'ai joué une match de rugby	Accomplissement	Avoir	EC1 (Annexe 10)
j'ai aussi fait une course	Accomplissement	Avoir	EC1 (Annexe 10)
nous sommes allés	Accomplissement	Etre	EC1 (Annexe 10)
comme j'ai dit	Réalisation instantanée	Avoir	EC1 (Annexe 10)

Illustration 93 - Occurrences conformes au passé composé

D'après le tableau *supra* (Illustration n°93), il apparaîtrait que les apprenants anglais ont une meilleure connaissance du passé composé, car ils utilisent des verbes qui se conjuguent avec les deux auxiliaires (13 verbes conjugués avec l'auxiliaire avoir et 13 verbes conjugués avec l'auxiliaire être), tandis que les Malaisiens ont tendance à utiliser une majorité de verbes dont l'auxiliaire est « avoir ». Ainsi, contrairement aux apprenants malaisiens, les auxiliaires « être » et « avoir » sont représentés dans l'illustration n°93 de façon égale.

Occurrences conformes à l'imparfait

Occurrences	Classification selon Vendler	Apprenants
c'était	Etat	EA5 (Annexe 8)
c'était une bon jour	Etat	EC1 (Annexe 10)
c'était une bon match	Etat	EC1 (Annexe 10)
ma mère était une comptable	Etat	EA2 (Annexe 9)
c'était très difficile	Etat	EA2 (Annexe 9)
si je choisissais une carrière	Réalisation instantanée	EA2 (Annexe 9)
j'adorais ça parce	Etat	EC1 (Annexe 10)
j'aimais et auss et	Etat	EC1 (Annexe 10)
c'était comme ci comme ça	Etat	EA2 (Annexe 9)
Flora c'était agréable	Etat	EA2 (Annexe 9)
le film était	Etat	EA2 (Annexe 9)
le film était épouvante	Etat	EA2 (Annexe 9)
c'était une vacances remarquable	Etat	EC1 (Annexe 10)

Illustration 94 - Occurrences conformes à l'imparfait

Il est à noter que les apprenants anglais utilisent l'imparfait beaucoup plus fréquemment que les apprenants malaisiens, comme présenté dans le tableau ci-dessus (Illustration n°94). Cela reste la différence majeure entre les deux corpus. Cependant, le verbe « être » sous la forme

à l'imparfait « c'était » se retrouve de façon récurrente dans les productions : 7 occurrences sur 13 et traduit une formule toute faite apprise pour exprimer le passé.

Une autre observation peut également être émise : peu de situations, dans les discours des apprenants malaisiens, appellent un imparfait. Leurs descriptions d'événements passés restent ainsi très centrées sur le passé composé et sur l'action. Si l'utilisation du discours au passé n'est pas complètement stabilisée dans les deux corpus, le corpus malaisien pourrait ainsi présenter une stratégie d'évitement en ce qui concerne l'imparfait, étant donné l'absence de situations appelant un imparfait. Les apprenants malaisiens pourraient ainsi avoir conscience du besoin d'utiliser l'imparfait – puisqu'ils connaissent ce temps – et éviteraient ainsi les situations où l'imparfait devrait être utilisé, car ce dernier n'est pas encore maîtrisé.

c) Occurrences non-conformes au passé dans un contexte requérant le passé

Les occurrences non-conformes au passé composé dans un contexte requérant un passé composé présentent des caractéristiques suffisantes pour être au passé composé, mais ne sont pas conformes d'un point de vue morphologique et grammatical. En ce qui concerne le corpus anglais, il s'agit de la catégorie la plus importante après les verbes conformes : 30% des occurrences, (13 occurrences non-conformes concernant le passé composé). Pour le corpus malaisien, seulement 18% des occurrences concernant le passé composé concernent la catégorie des verbes non-conformes d'un point de vue grammatical conjugués au passé composé dans un contexte requérant le passé composé (13 occurrences). Si les apprenants malaisiens semblent mieux maîtriser l'aspect morphologique du passé composé, ils semblent l'utiliser plus facilement pour des actions au présent, au futur et inversement, utiliser le présent ou d'autres temps pour des actions passées. Il semble que la notion de temps liée au verbe soit plus complexe pour les apprenants malaisiens que pour les apprenants anglais qui produisent en grande partie des productions non-conformes grammaticalement, mais conforme au Temps requis par le contexte.

Origine de la non-conformité

Classification selon Vendler

Production

Production en français

Apprenant

Auxiliaire Absence de participe passé	Activité	je suis ski	j'ai skié ³⁴⁶	EA5 (Annexe 8)
Auxiliaire Absence de participe passé	Activité	je suis en ski	j'ai skié	EA5 (Annexe 8)
Choix de l'auxiliaire	Etat	je suis habité dans Oxford	j'ai habité à Oxford	EA5 (Annexe 8)
Forme du participe passé	Réalisation instantanée	j'ai per[d] la clef	j'ai perdu la clef	EA4 (Annexe 11)
Forme du participe passé	Réalisation instantanée	j'ai per[d] la clef	j'ai perdu la clef	EA4 (Annexe 11)
Auxiliaire	Réalisation instantanée	/ je suis / j'ai fini mes devoirs à	j'ai fini mes devoirs	EA4 (Annexe 11)
Auxiliaire	Activité	et je suis j'ai joué au foot	j'ai joué	EA4 (Annexe 11)
Auxiliaire	Réalisation instantanée	je suis gagné à deux à zero	j'ai gagné	EA4 (Annexe 11)
Auxiliaire et lexique	Activité	/ je suis regard[e] visit[e] mon grand-mère	j'ai rendu visite à ma grand-mère	EA4 (Annexe 11)
Choix de l'auxiliaire	Accomplissement	j'ai allé là	je suis allé	EC1 (Annexe 10)
Forme du participe passé	Activité	nous avons jouÖ	nous avons joué	EC1 (Annexe 10)
Choix de l'auxiliaire	Accomplissement	j'ai allé à la banque	je suis allé	EC1 (Annexe 10)
Lexique	Accomplissement	: j'ai mangé une caf	J'ai bu un café ³⁴⁷	EC1 (Annexe 10)

Illustration 95 - Occurrences non-conformes au passé composé dans un contexte requérant un passé composé dans le corpus anglophone

Les occurrences non-conformes au passé composé présentées dans le tableau *supra* (Illustration n°95) comportent principalement deux types d'occurrences non-conformes

³⁴⁶ « je suis allé au ski » n'était pas une possibilité, car l'apprenant référait bien à l'activité « skier » et donnait une liste des activités accomplies lors d'un séjour en montagne.

³⁴⁷ Nous avons décidé de laisser cette occurrence dans le tableau puisqu'elle est la seule de cet acabit, mais il s'agit en effet d'une erreur lexicale (manger ou lieu de boire) et non d'une erreur grammaticale.

similaires aux occurrences non-conformes présentées dans le corpus malaisien pour cette catégorie d'occurrence : l'auxiliaire (choix de « être » à la place de « avoir » et inversement) et le participe passé.

Cette confusion entre les deux auxiliaires est commune aux deux groupes et pourrait s'expliquer par plusieurs facteurs communs : la langue anglaise et la méthode. Même si *Encore Tricolore 4* préconise d'associer le *present perfect* au passé composé, l'utilisation de « être » comme auxiliaire rappelle le passé ou le présent progressif (*past / present progressive*) en anglais qui utilisent l'auxiliaire « être » (par exemple : *I was eating : be + verbe-ing*). Il est ainsi possible que le progressif anglais favorise l'utilisation de l'auxiliaire « être ». Cela soulève ainsi une autre problématique : d'une part, est-ce que l'utilisation de l'auxiliaire « être » en français rapprocherait inconsciemment pour les apprenants anglophones le passé composé et le passé progressif ou est-ce qu'un autre type d'association se fait naturellement pour les apprenants entre passé composé et auxiliaire « être » ? En effet, la présentation du passé composé telle qu'elle est faite dans *Encore Tricolore 4* présuppose que les verbes utilisant l'auxiliaire « être » sont des verbes de mouvement et généralise la règle (*Encore Tricolore 4*, p. 35). C'est ce que nous allons tenter d'analyser avec l'illustration n°96, *infra*, qui classe les verbes conjugués au passé composé présentant l'auxiliaire non-conforme.

Apprenant	Apprenants Anglais	Apprenants Malaisiens	Apprenant
EA5 (Annexe 8)	Je suis ski (deux occurrences) ³⁴⁸	Je suis nagé	E (Annexe 3)
EA5 (Annexe 8)	Je suis habité	Je suis visité (deux occurrences) ³⁴⁹	E (Annexe 3) / G (Annexe 3)
EA4 (Annexe 11)	Je suis fini	Je suis faire	E (Annexe 3)
EA4 (Annexe 11)	Je suis gagné	J'ai allé	C (Annexe 6)

³⁴⁸ Les deux occurrences sont produites par le même apprenant.

³⁴⁹ Les deux occurrences sont produites par deux apprenantes différentes.

EA4 (Annexe 11)	Je suis regardé	Je suis laissé	E (Annexe 2)
EC1 (Annexe 10)	J'ai allé (deux occurrences) ³⁵⁰		
EA4 (Annexe 11)	Je suis joué		

Illustration 96 - Occurrences non-conformes au passé dans un contexte requérant un passé composé et présentant l'auxiliaire non-requis

Dans le tableau *supra* (Illustration n°96), nous constatons tout d'abord que l'auxiliaire « avoir » n'est utilisé de façon erronée qu'une seule fois et avec le même verbe dans les deux corpus (le verbe « aller »).

Nous constatons également que les apprenants utilisent en effet, plusieurs fois, l'auxiliaire « être » de façon non-conforme avec des verbes qui pourraient être associés au mouvement : « visiter » (ici employer dans le sens « aller voir quelqu'un » et qui est un calque de l'anglais), « nager », « skier ». Cependant, même s'il s'agit principalement de verbes dynamiques, les verbes de mouvement ne constituent pas la majorité des verbes présentant le mauvais auxiliaire. Le verbe « aller » est utilisé avec l'auxiliaire « avoir » plusieurs fois, dans les deux corpus. La théorie de l'association de l'auxiliaire « être » de façon systématique avec des verbes de mouvement ne semble donc pas fonctionner.

Pour ce qui est du rapprochement avec le passé progressif, en ce qui concerne le corpus anglais seul l'occurrence « je suis habité » pourrait être traduit par un progressif, les autres se traduiraient par un imparfait. Pour les apprenants malaisiens, seule l'occurrence « je suis visité » (une seule des deux occurrences) pourrait se traduire par un temps progressif. Le rapprochement avec le progressif paraît donc difficile à faire.

D'après les occurrences citées, il apparaîtrait que l'utilisation de l'auxiliaire « être » de façon erronée puisse tout de même être liée à un autre facteur : une meilleure connaissance du verbe être, par exemple. Cependant, la taille de l'échantillonnage ne permet pas de prouver l'une ou l'autre théorie ou d'en justifier une autre en l'état des recherches.

³⁵⁰ Les deux occurrences sont produites par le même apprenant.

d) Occurrences non-conformes au passé dans un contexte requérant un autre temps

Les apprenants anglais ont également produit des occurrences non-conformes au passé composé dans un contexte requérant un autre temps : 3 occurrences ou 4% des occurrences concernant le passé composé. Cependant, cette catégorie est beaucoup moins bien représentée que dans le corpus malaisien où cette catégorie représente 20% des occurrences concernant le passé composé. Deux occurrences sont conjuguées à l'imparfait, respectivement dans un contexte requérant le présent, puis le futur.

Production des apprenants	Forme conforme en français	Traduction littérale	Temps en français	Apprenant
j'ai joué au tennis avec ma mère	Je joue au tennis avec ma mère	I have played tennis with my mother	Présent d'habitude	EA2 (Annexe 9)
j'ai étudié / beaucoup sujets	J'étudie beaucoup de sujets	I have studied / many subjects	Présent d'habitude	EA4 (Annexe 11)
quelque fois j'ai passé les vacances	Parfois je passe les vacances	Sometimes I have spent holidays	Présent d'habitude	EC1 (Annexe 10)

Illustration 97 - Occurrences non-conformes au passé composé dans un contexte requérant un autre temps

Production des apprenants	Forme conforme en français	Traduction littérale	Apprenant
c'était une c'est / pardon /	C'est pardon	It was a it is / sorry	EC1 (Annexe 10)
je travaillais dans mon groupe de voile	Je vais travailler	I worked in my sailing group	EA2 (Annexe 9)

Illustration 98 - Occurrences non-conformes à l'imparfait dans un contexte requérant un autre temps

Il est difficile de proposer une règle générale ou même une tendance au vu des tableaux ci-dessus (Illustrations n°97 et n°98), étant donné que le corpus ne présente que cinq

occurrences. Nous allons observer en détail certaines occurrences, afin de relever quelques mécanismes possibles (EA2 – Annexe 9).

(6.12) P : alors on va parler de tes passe-temps un peu qu'est-ce que tu aimes faire ?

EA2 : je n'ai pas beaucoup de temps libre dans le trimestre mais dans les vacances dans le parc je voudrais reposer euh me reposer euh aussi j'ai euh / **j'ai joué** au tennis avec ma mère et mon père mais je n'aime pas faire les promenades parce que je n'aime pas la campagne

Dans l'exemple (6.12), le professeur (P) demande à l'apprenant (EA2) ce qu'il fait en général pendant son temps libre. L'apprenant doit donc répondre par un présent d'habitude et utilise d'ailleurs le conditionnel pour exprimer ce qu'il souhaite faire lors des prochaines vacances, quand il aura plus de temps (« je voudrais reposer »). Le verbe suivant « jouer » est conjugué au passé composé, alors qu'il devrait être au présent (« je joue avec ma mère ») ou bien intégré dans le noyau verbal précédent (« je voudrais me reposer et jouer au tennis »). Il est possible que l'habitude d'utiliser des verbes dynamiques au passé composé – pour décrire l'action au passé, comme cela est préconisé dans *Encore Tricolore 4* – encourage l'apprenant à généraliser l'utilisation du passé composé pour des actions dans le récit et il est possible qu'il soit poussé à utiliser ces verbes au passé composé (par habitude et par association d'idées)³⁵¹.

(6.13) P : oui alors est-ce que tu as tu as fait une expérience de travail pendant les vacances ?

EA2 : euh non mais dans l'été je **travaillais** dans mon groupe de voile et je vais enseigner le voile

Dans l'exemple (6.13) extrait de l'Annexe 9, le professeur demande à l'apprenant s'il a travaillé pendant ses vacances. L'apprenant répond par la négative puis continue sur ses expériences futures : « travailler dans son groupe de voile où il va enseigner la voile ». Le futur, en l'occurrence un futur proche est marqué sur le second verbe, mais pas sur le

³⁵¹ *Encore Tricolore 4* renforce par de nombreux exercices de découverte du composé, de renforcement de l'utilisation du passé la perception du passé composé comme temps de « l'action ». Ces exercices renforcent l'opposition arrière-plan (imparfait) / action (passé composé).

premier où l'on peut identifier un imparfait – ou en-tout-cas un temps non-composé. Etant donné qu'il s'agit d'une activité et que celle-ci est atélitique, il s'agit bien d'un procédé, voire d'une habitude pour cet été-ci, puisque que c'est ce qu'il fera pendant tout son été. L'apprenant associe cette activité à un imperfectif qui marque le déroulement d'un procès, peut-être également avec une dimension habituelle. Il pourrait donc s'agir dans ce cas un exemple de l'effet de coercition par l'hypothèse aspectuelle de Andersen (Andersen et Shirai, 1996, p.529) : le verbe influence le choix des marqueurs temporels et aspectuel (surtout dans les langues indo-européennes où les deux sont liés) et la dimension lexicale aspectuelle influence le choix du marquage temporel et aspectuel. Cependant, le second verbe est bien conjugué au futur proche, ce qui voudrait dire que le second verbe n'a pas été marqué par cet effet de coercition et que plusieurs mécanismes peuvent coexister dans le même discours.

De plus, comme le note Gündüz, l'idée de durée comprise dans un intervalle temporel défini, notamment pour une activité par définition atélitique, coïncide parfaitement avec la représentation de l'imparfait telle qu'elle peut être présentée dans certains manuels axés sur la durée de l'intervalle (Gündüz, 2005, p. 3) : « l'apprenant est beaucoup plus sensible à l'impression visuelle de durée pour l'imparfait, de ponctualité pour le passé composé, qu'au phénomène d'inclusion. ». L'idée de durativité est souvent associée avec l'imparfait par opposition au passé composé qui exprimera des actions ponctuelles (Annexe 11).

(6.14) EA4 : il y a mille élèves dans mon collège **commenc[e]** à neuf heures moins dix /
j'habite près de mon école donc je quitte ma maison à huit heures moins dix /
j'ai six cours par jour et chaque cours dure pour une heure / **j'ai étudié** /
beaucoup sujets /

Dans l'exemple (6.14), l'occurrence rappelle l'opposition donnée par certaines méthodes entre imparfait (temps de l'habitude et de la durée) et le passé composé (exprimant une action ponctuelle), vision présentée notamment dans *Encore Tricolore 4*. Le premier verbe utilisé non-conformément est « commenc[e] » et il représente une forme non-identifiable, mais pourrait être classé soit comme de l'imparfait, [e] pouvant être un allophone de [ɛ], soit comme du présent de l'indicatif (forme neutre en « e »), soit comme un passé composé sans auxiliaire. Si l'apprenant souhaitait utiliser l'imparfait (commençait), cela correspondrait à la

thèse selon laquelle l'aspect prime sur le temps et que l'aspect est acquis avant le temps, comme le défend Andersen (1991, pp. 306-307). « J'ai étudié » présente également une forme non-conforme puisque cette occurrence devrait être au présent, un présent d'habitude. Ainsi, l'apprenant choisit le passé composé pour une action passée et présente – puisqu'elle est habituelle.

(6.15) P : est-ce que tu es resté longtemps en Inde ?

EC1 : ah oui pour trois ans **c'était** une c'est / pardon / c'est remarquable parce que j'**adorais** ça parce que c'est très différent qu'en Angleterre et parce que j'ai beaucoup de l'amis en Inde

Dans l'exemple (6.15), « adorais » présente la vision interne pour un événement qui devrait être vu dans son ensemble et en français, un perfectif serait utilisé : « j'ai adoré » + habiter en Inde (ce moment a eu un début et une fin et est terminé). En anglais, le temps utilisé ne serait pas le *present perfect* qui pour *Encore Tricolore* est souvent associé au passé composé. En anglais, il serait possible de traduire par un passé progressif : « I was loving it » qui exprime à la fois la complétude de l'activité, mais également son aspect progressif. C'est certainement cet aspect progressif, associé à la durée, que l'apprenant retrouve dans l'imparfait.

Conclusion

En ce qui concerne l'expression du passé composé, les trois occurrences au passé composé sont censées exprimer un présent d'habitude. Ceci fait écho aux observations du corpus malaisien où 7 occurrences sur 15, pour les verbes au passé composé dans un contexte où un autre temps est requis, devraient être un présent d'habitude. L'observation du corpus anglais, même si les occurrences observées représentent un faible nombre, indique que le présent d'habitude est source de confusion dans l'interlangue française et que le passé composé agit comme substitut. Le dénominateur commun des deux corpus étant la langue

anglaise qui présente deux présents (présent simple et présent continu), il est possible que les apprenants cherchent à substituer au présent simple un autre temps³⁵².

e) Le passé est requis mais n'est pas utilisé

Les tableaux (Illustrations n°99 et n°100), *infra*, présentent les occurrences non-conformes qui devraient être conjuguées au passé sont conjuguées soit au présent, soit au conditionnel quand le contexte requiert un imparfait et seulement trois des occurrences auraient dû être conjuguées au passé composé. Ces trois occurrences ne sont pas identifiables d'un point de vue du temps.

Production des apprenants	Forme cible en français	Traduction littérale	Traduction cible en anglais
EA5 (Annexe 8) : quand je suis petit	Quand j'étais petit	When I am young	When I was young
Présent	Imparfait		
EA2 (Annexe 9) : si / je voudrais rester en Angleterre je serai(s) comptable	Si je voulais rester en Angleterre, je serai comptable	If / I would want stay in England I would / will become an accountant	If I wanted to stay in England I would become an accountant
Conditionnel	Imparfait		
EC1 (Annexe 10) : j'ai cinq ans	J'avais cinq ans	I am five Years old	I was five Years old
Présent	Imparfait		
EC1 (Annexe 10) : quand j'ai onze ans	Quand j'avais onze ans	When I am eleven	When I was eleven
Présent	Imparfait		

Illustration 99 - Liste des occurrences non-conformes dans un contexte requérant l'imparfait

³⁵² En effet, en français, le présent d'habitude et le présent se manifeste de la même façon morphologiquement.

Production des apprenants	Forme cible en français	Traduction littérale	Traduction cible en anglais
EA2 (Annexe 9) : elle Ø deux enfants c'était très difficile	Elle a eu deux enfants c'était très difficile	She two kids it was very difficult	She had two kids and it was very difficult
Non-identifiable	Passé composé		
EA5 (Annexe 8) : madame je je achet[e] le pantalon quand le week-end dernière	Madame j'ai acheté le pantalon la semaine dernière	Madam, I I buy these trousers when week- end last	Madam, I bought these trousers last week-end
Non-identifiable	Passé composé		

Illustration 100 - Liste des occurrences non-conformes dans un contexte requérant le passé composé

Les tableaux ci-dessus (Illustrations n°99 et n°100) présentent les occurrences non-conformes dans un contexte requérant un passé (passé composé et imparfait) et qui sont conjuguées à un autre temps.

Présentées dans l'illustration n°99, les occurrences non-conformes « quand je suis petit », « quand j'ai cinq ans », « quand j'ai onze ans » pourraient avoir une explication assez proche. « Etre » et « avoir » sont deux verbes appris très tôt dans le chemin d'acquisition et notamment quand ils se combinent avec les éléments employés dans cette situation (avoir + âge ; être + adjectif attribut du sujet). Il peut s'agir d'une habitude engendrée par la fréquence d'utilisation de ces expressions, souvent associées avec le présent, il s'agirait donc d'une non-conformité par habitude.

Les deux autres occurrences, présentées dans l'illustration n°100 sont composés d'une ellipse verbale et d'une forme en [-e] et ont été présentées dans les occurrences non-identifiables de cette partie *infra*.

f) Occurrences non-identifiables identifiées dans un contexte requérant le passé ou le présent

Le corpus anglais ne présente que deux formes non-identifiables destinées à être du passé composé (aucune forme non-identifiable n'a été utilisée dans un contexte requérant un imparfait) :

N°	Etudiants	Non-conformité	occurrences non-conformes	Aspect lexical du verbe
1	EA5 (Annexe 8)	Ellipse auxiliaire	madame je je achet[e] le pantalon quand le week-end dernière	Accomplissement
2	EA2 (Annexe 9)	Ellipse du verbe	elle ∅ deux enfants c'était très difficile	Etat

Illustration 101 - Formes non-identifiables destinées à être du passé composé et à l'imparfait

Présentées dans l'illustration n°101, les deux occurrences s'expliquent par une ellipse de l'auxiliaire pour l'occurrence n°1 de l'apprenant EA5 et une ellipse du verbe en ce qui concerne l'exemple n°2 de l'apprenant EA2. Les deux occurrences non-conformes présentent en partie la même cause que les productions non-conformes commises par les apprenants malaisiens pour les formes non-identifiables destinées à être du passé composé, c'est-à-dire l'ellipse de l'auxiliaire « avoir », même si ces occurrences ne sont qu'au nombre de deux pour les apprenants anglais³⁵³. Dans le corpus malaisien, aucune ellipse verbale n'a été observée dans un contexte requérant le passé composé.

Dans le corpus malaisien, 50% des productions non-conformes dans un contexte requérant le passé composé sont des formes non-identifiables et présentent toute une absence d'auxiliaire (et une prononciation exacte du pronom sujet de la première personne du singulier). Ces formes s'apparentent donc à des formes en *[-e]*. Nous avons imputé cette situation à une possible influence de la part du malais et du mandarin qui n'utilisent pas d'auxiliaire dans la création du passé. Ces formes en *[-e]* sont beaucoup moins fréquentes dans le corpus anglais puisque les productions non-identifiables dans un contexte requérant un passé composé représentent seulement 13% de la production (2 occurrences seulement, citées dans le tableau *infra* (Illustration n°102). Ainsi, l'observation du corpus anglais renforce l'idée qu'il s'agit d'une spécificité du corpus malaisien et que les formes en *[-e]* dans un contexte requérant le passé composé seraient bien dues à une ellipse de l'auxiliaire.

³⁵³ Le corpus anglais présente moins d'ellipses verbales – tout temps confondu – que le corpus malaisien : 4 ellipses verbales sur 96 productions non-conformes pour le corpus anglais et 25 ellipses verbales sur 257 productions non-conformes pour le corpus malaisien. Nous reprendrons ce sujet dans la dernière partie de ce chapitre.

N°	Etudiants	Non conformité	Occurrences non-conformes	Aspect lexical du verbe
1	EA5	Forme en -[e]	je rest [e] à l'hotel	Activité
2	EA5	Forme en -[e]	en Dorset je visit[e] le [inaudible]	Activité
3	EA5	Ellipse verbe	c'est très grand et ∅ plus magasin	Etat
4	EA5	Ellipse verbe	elle ∅ deux ans	Etat
5	EA2	Forme en -[e]	je me fâch[e] facilement	Réalisation instantanée
6	EA4	Forme en -[e]	mon collègue commenc[e]	Réalisation instantanée
7	EA4	Forme en -[e]	après mon exam j'espér[e] aller à la université	Etat
8	EA4	Forme en -[e]	je visit[e] tous les jours	Activité
9	EC1	Ellipse verbe	c'est fameux parce que ∅ les moines bouddhistes qui habit ^o là	Etat
10	EC1	Prononciation / conjugaison	c'est fameux parce que ∅ les moines bouddhistes qui habit ^o là	Etat
11	EC1	Forme en -[e]	j'utilis[e] la voiture	Semelfactif

Illustration 102 - Formes non-identifiables dans un contexte requérant le présent

L'illustration n°102 présente les formes non-identifiables dans un contexte requérant le présent : 11 occurrences non-identifiables pour 56 occurrences non-conformes dans un contexte requérant le présent. Ce tableau montre que les apprenants anglais utilisent, tout comme les apprenants malaisiens, la forme en -[e] dans un contexte présent (exemples 1, 2, 5, 6, 7, 8 et 11). Le corpus malaisien présente cependant plus de formes en -[e] dans un contexte requérant le présent que les apprenants anglais (plus de 50% des occurrences non-conformes au présent sont des formes en -[e], contre 25% pour les apprenants anglais).

5. Analyse comparée des deux corpus

Cette partie propose une comparaison entre les deux corpus au vu des différentes occurrences utilisées et de leurs classements. Tout d'abord, nous évoquerons les points de comparaison possibles, puis les types d'occurrences, les occurrences non-conformes et enfin les spécificités (ellipses des verbes et des auxiliaires).

a) Analyse comparative et descriptive

Les observations de cette partie mériteraient une analyse Anova plus précise, mais étant donné que le corpus anglophone n'est composé que de 4 apprenants, le groupe n'apparaît pas assez important pour conduire les tests mentionnés, ni pour accomplir un test de normalité. Les analyses quantitatives resteront ainsi à un stade d'observation et de déduction à la lumière des points évoqués dans les chapitres précédents sur le contexte, les théories linguistiques, les langues de l'étude et le questionnaire.

De plus, la comparaison d'un point de vue statistique des deux corpus s'avère complexe et inégale en raison de l'hétérogénéité des deux corpus. Le corpus malaisien est un corpus qui correspond à des enregistrements de préparation au IGCSE, faits pour certains en classe, entre les mois de septembre et mai 2013 avant le IGCSE. La durée des enregistrements malaisiens n'est pas standardisée et les apprenants ne produisent pas tous les trois étapes de l'examen (jeu de rôle – monologue – dialogue) alors que le corpus britannique est très normé en termes de déroulement et de durées.

La comparaison entre les deux corpus peut être cependant éclairée par certains éléments. La moyenne des occurrences non-conformes par apprenant est très différente : une moyenne de 15.11 occurrences non-conformes par apprenant pour les apprenants malaisiens et une moyenne de 24 occurrences non-conformes pour les apprenants britanniques. Il apparaîtrait à première vue que les apprenants britanniques produisent plus d'occurrences verbales non-conformes que les Malaisiens. Cependant, les apprenants britanniques produisent en moyenne 85 occurrences conformes, contre 37,41 pour les apprenants malaisiens. Comme nous le verrons par la suite, les apprenants anglais produisent deux fois plus d'occurrences verbales que le corpus malaisien : 109,5 pour les Anglais contre 49,5 occurrences verbales (conformes et non-conformes) pour les Malaisiens. D'autre part, l'écart type entre le nombre d'erreurs par apprenant pour les deux corpus est conséquent (de l'ordre du double) et traduit deux corpus aux profils d'apprenants très différents, notamment des apprenants aux profils beaucoup plus homogènes du côté britannique :

Ecart type (corpus malaisien) : **9.48**

Ecart type (corpus anglais) : **4.96**

Le fait que les deux corpus soient particulièrement différents s'explique d'une part par le nombre d'apprenants inclus dans le corpus malaisien qui ne s'expriment que pendant des durées très courtes en raison de leur niveau de français limité (Sandy, Marie, Corrina, Tanya et Kitty notamment, qui ont des niveaux très faibles et donc des productions verbales très limitées en rapport avec le temps utilisé). L'écart type montre également que le corpus malaisien est beaucoup plus hétérogène que le corpus anglais qui est beaucoup plus homogène. Par exemple, Tanya et Marie produisent très peu d'occurrences non-conformes du fait que les occurrences qu'elles produisent sont basiques et souvent les mêmes – elles emploient ainsi une faible variété de verbes – et elles parlent pendant peu de temps et de longues pauses ponctuent leurs enregistrements. Le fait qu'elles ne produisent pas d'occurrences non-conformes ne reflète pas leur niveau : elles emploient simplement très peu de verbes non-conformes puisqu'elles emploient des formules toutes faites et des verbes très simples de façon récurrente (« j'ai », « je suis »).

D'autre part, certains apprenants malaisiens ont des entretiens moins longs et qui n'incluent pas la partie monologue (cela concerne notamment Alicia, Cassandra, Jia Ying et Chantelle). Ainsi, certains apprenants inclus dans le corpus malaisien produisent moins d'occurrences non-conformes, soit en raison de leurs limitations linguistiques – ils s'expriment moins et sur un temps plus court – soit parce qu'ils s'expriment tout simplement sur un temps plus court et seulement au cours de dialogues préétablis, moins difficiles à gérer que des monologues. Ces apprenants étant malgré tout inclus dans la moyenne, ils permettent de réduire le nombre d'occurrences non-conformes par apprenant.

Apprenants	Imparfait conforme	Imparfait non-conforme	Passé composé conforme	Passé composé non-conforme	Présent conforme	Présent non-conforme	Occurrences conformes	Occurrences non-conformes
Sandy		1	1		21	2	24	5
Alicia			6		83	8	102	30
Cassandra				1	30	3	32	6
Chantelle				1	5	2	6	5
Corrina				2	20	1	22	27
Eibhlin			5	7	20	6	28	25
Eugénie			4	8	20	5	25	19
Genevieve	1		6	2	59	10	76	23
Jia Ying			1		2		4	5
Kitty				1	33	2	41	11
Marie					1	1	2	4
Nicole			5		100	8	114	16

Omar					27	10	30	17
Sabrina			2	6	25	7	29	20
Sabrina C	1				27	2	33	4
Tanya					18	2	19	14
Zhi ling	3		2		40	8	49	26
Total	5	1	32	28	531	77	636	257

Illustration 103 - Rapport entre temps et occurrences chez les apprenants malaisiens (productions à l'imparfait, au passé composé, au présent et total des occurrences verbales)

Apprenants	Imparfait conforme	Imparfait non-conforme	Passé composé conforme	Passé composé non-conforme	Présent conforme	Présent non-conforme	Occurrences conformes	Occurrences non-conforme
EA2	7	1	6	1	60	6	91	18
EA4			4	7	28	11	42	25
EA5	1	1	2	3	60	19	77	30
EC1	5	1	14	5	103	10	132	23
Total	13	3	26	16	251	46	342	96

Illustration 104 - Rapport entre temps et occurrences chez les apprenants anglophones (productions à l'imparfait, au passé composé, au présent et total des occurrences verbales)

Apprenants	Durée (minutes)	Occurrences conformes	Occurrences non-conformes
Sandy	10	24	5
Alicia	31	102	30
Cassandra	10	32	6
Chantelle	4	6	5
Corrina	19	22	27
Eibhlin	19	28	25
Eugénie	15	25	19
Genevie	27	76	23
Jia Ying	5	4	5
Kitty	31	41	11
Nicole	14	2	4
Marie	5	114	16
Tanya	21	30	17
Omar	12	29	20
Sabrina	13	33	4
Sabrina C.	10	19	14
Zhi Ling	18	49	26
Total	264	636	257

Illustration 105 - Rapport entre temps et occurrences chez les apprenants malaisiens (occurrences totales)

Apprenants	Durée	Occurrences	Occurrences non-
------------	-------	-------------	------------------

		conformes	conformes
EA2	11	91	18
EA4	11	42	25
EA5	11	77	30
EC1	11	132	23
Total	44	342	96

Illustration 106 - Rapport entre temps et occurrences chez les apprenants britanniques (occurrences totales)

La comparaison entre toutes les productions verbales (conformes et non-conformes) et le temps de parole apporte également une autre perspective (Illustrations n°102, n°104, n°105 et n°106). Les apprenants malaisiens produisent 3.38 verbes par minute en moyenne alors que les apprenants anglais en produisent 10 environ (9,95 verbes par minute)³⁵⁴. Par conséquent, le nombre élevé d'occurrences non-conformes s'explique mieux chez les apprenants anglais. En effet, ces derniers produisent deux fois plus d'erreurs que les apprenants malaisiens : 2 erreurs par minute contre une, puisqu'ils produisent près de trois fois plus de verbes par minute.

Il ne serait pas à ce stade juste de conclure que les apprenants malaisiens s'expriment moins bien en français que les apprenants anglophones, mais ils utilisent certainement moins de verbes. L'influence de l'anglais malaisien ou du malais est peut-être à mettre en cause, la phrase nominale étant une des caractéristiques des deux langues (Labrousse, 2010, p. 1280 et Hickey 2004, p. 569). Chez les apprenants malaisiens, les occurrences non-conformes dues à l'ellipse verbale représentent 10% des occurrences non-conformes et 14% lorsque l'ellipse des auxiliaires du passé composé est incluse. Pour les apprenants anglophones, l'ellipse du verbe ne représente que 4% des occurrences non-conformes totales et un pourcentage infime d'occurrences excluant l'auxiliaire au passé composé a été relevé.

Comme nous l'avons noté supra, le corpus anglais reflète des productions homogènes en termes de temps et de production. Les apprenants trop faibles – pour donner un exemple, nous pensons à Marie ou Tanya pour le corpus malaisien – ne sont vraisemblablement pas représentés par Cambridge et nous pouvons supposer que ces derniers ne fourniraient pas le matériel nécessaire qualitativement et quantitativement pour former les professeurs à partir des CD. Les enregistrements ne reflètent donc pas la diversité des niveaux qui peuvent

³⁵⁴ Occurrences conformes et non-conformes confondues.

exister dans une classe de français et les apprenants très faibles, incapables de s'exprimer ne sont pas présentés. L'analyse des corpus sera donc principalement qualitative étant donné que les données ne sont pas directement comparables : un corpus anglais normé et un corpus malaisien tiré d'une situation sur le terrain. Des comparaisons quantitatives pourront être données à titre informatif.

b) Composition des corpus et des catégories d'occurrences

Les tableaux ci-dessous (Illustrations n°107 et n°108) présentent respectivement la répartition des occurrences au passé composé et au présent en fonction de la conformité ou non-conformité. Les apprenants malaisiens et anglais présentent presque le même pourcentage d'occurrences conformes pour ces deux temps, le corpus anglais produisant sensiblement plus d'occurrences conformes que les apprenants malaisiens. Il est ainsi possible qu'il y ait une très légère différence en termes de niveaux entre les deux corpus, les apprenants anglais produisant des occurrences très légèrement plus conformes à la norme, particulièrement au passé composé et dans une moindre mesure, au présent.

	Le passé composé est utilisé de façon conforme ³⁵⁵	Le passé composé est utilisé, mais un autre temps devrait être utilisé	Le passé composé n'est pas utilisé et devrait l'être (les formes non-identifiables sont répertoriées sous ce pourcentage)	Le passé composé est bien utilisé dans un contexte requérant le passé composé, mais la forme (grammaticale, morphologique, etc.) n'est pas conforme
Corpus	43%	19%	20%	18%

³⁵⁵ Le passé composé est dans ce cas conforme tant morphologiquement que contextuellement.

Malaisien	32 occurrences	15 occurrences	18 occurrences dont 3 sont conjuguées (au présent) – le reste des occurrences sont des formes non- identifiables (15 occurrences)	13 occurrences
Corpus Anglais	56% 26 occurrences	9% 3 occurrences	7% 2 occurrences (toutes deux non- identifiables)	28% 13 occurrences

Illustration 107 - Les quatre catégories d'occurrences au passé composé pour les deux corpus

	Le présent est utilisé de façon conforme ³⁵⁶	Le présent est utilisé, mais un autre temps devrait être utilisé	Le présent n'est pas utilisé et devrait l'être (les formes non- identifiables sont répertoriées sous ce pourcentage)	Le présent est bien utilisé, mais la forme (grammaticale, morphologique, etc.) est incorrecte
Corpus malaisien	73% 531 occurrences	2% 14 occurrences	17% 122 occurrences 15 ont une forme verbale aboutie (2 à l'infinitif et 13	8% 63 occurrences

³⁵⁶ Le passé composé est ici conforme tant morphologiquement que contextuellement.

			au passé composé) – les 107 autres sont non-identifiables	
Corpus Anglais	81% 251 occurrences	2% 7 occurrences	4% 14 occurrences dont deux formes conjuguées à l'imparfait et au conditionnel et 12 formes non-identifiables)	13% 39 occurrences

Illustration 108 - Les quatre catégories d'occurrences au présent pour les deux corpus

En ce qui concerne le corpus malaisien, la majorité des occurrences non-conformes au passé composé et au présent n'est pas conforme parce que le temps utilisé ne correspond pas au temps requis par le contexte. Ceci n'est pas le cas pour le corpus anglais, puisque la majorité des occurrences non-conformes le sont en raison de la grammaire ou de la morphologie du verbe. Les Malaisiens montrent ainsi plus de confusion entre les différents temps que les Anglais et ont tendance à utiliser des formes neutres pour exprimer à la fois le passé et le présent, ce qui n'est pas le cas des Anglais qui utilisent les formes en *-[e]* principalement pour le présent, comme nous le verrons par la suite dans la comparaison des occurrences non-identifiables entre les deux corpus.

Comme le montre le graphique ci-dessus (Illustration n°109), les apprenants anglais utilisent en majorité le présent, puis en seconde position le passé composé et enfin le conditionnel. La distribution suit à peu près la distribution du corpus malaisien, comme le précise l'illustration n°109 :

Corpus	Temps le plus utilisé	Temps le plus utilisé (seconde position)	Temps le plus utilisé (troisième position)	Temps le plus utilisé (quatrième position)
Corpus malaisien	68% de verbes au présent	15% de verbes non-identifiables	7% de verbes au passé composé	8% de verbes au conditionnel
Corpus anglais	68% de verbes au présent	10% de verbes au passé composé	8% de verbes au conditionnel	4% de verbes non-identifiables et 4% de verbes à l'imparfait

Illustration 109 - Les quatre premiers temps les plus utilisés dans les corpus malaisien et anglais

Le présent semble bien être le temps le plus utilisé par les apprenants de Year 11 préparant le IGCSE, suivi du passé composé pour ce qui est des tiroirs verbaux. La différence majeure entre les deux corpus est l'utilisation de formes non-identifiables en deuxième position pour le corpus malaisien (occurrences non-identifiables composées majoritairement de formes en *-[e]* et d'ellipses du verbe).

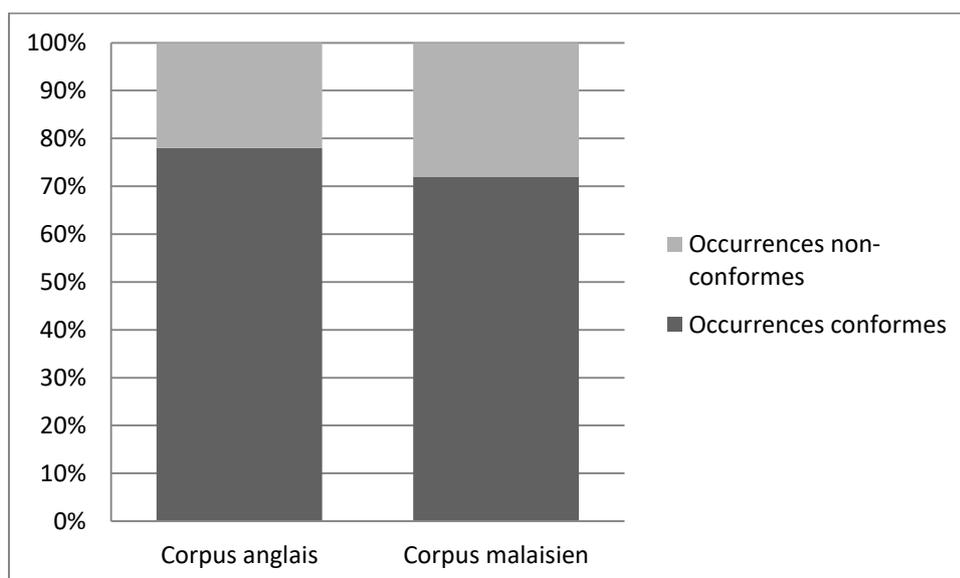


Illustration 110 - Les occurrences conformes et non-conformes dans les corpus malaisien et anglais

Les quatre apprenants présentent le même examen oral que les apprenants malaisiens et sont soumis aux mêmes conditions d'examen. Tout d'abord, il convient de comparer le nombre total d'occurrences conformes et non-conformes. Le graphique ci-dessus (Illustration n°110) montre que les données sont comparables en termes de pourcentages : 71% d'occurrences conformes pour les apprenants malaisiens et 78% d'occurrences conformes pour les apprenants britanniques, avec un faible avantage pour les apprenants britanniques.

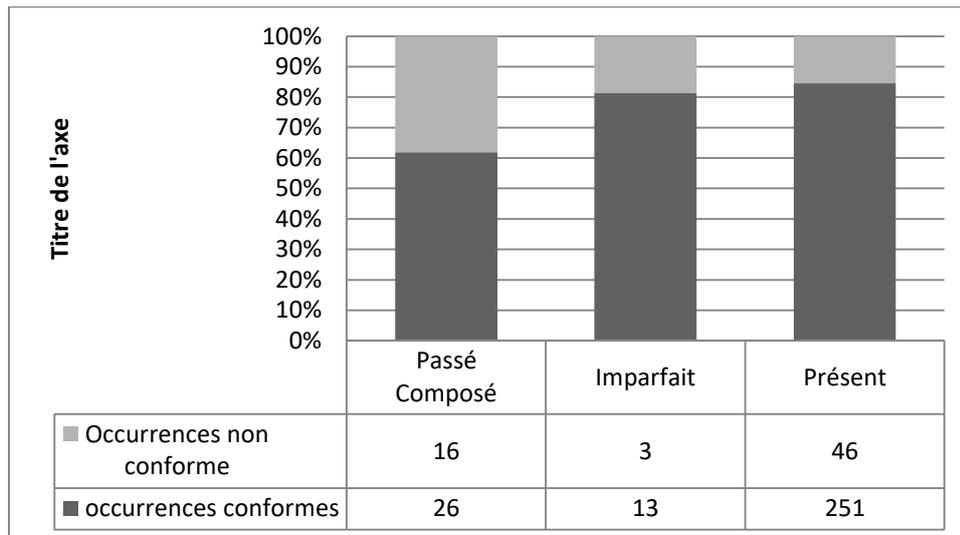


Illustration 111 - Utilisation du passé composé, de l'imparfait et du présent dans les productions des apprenants anglais

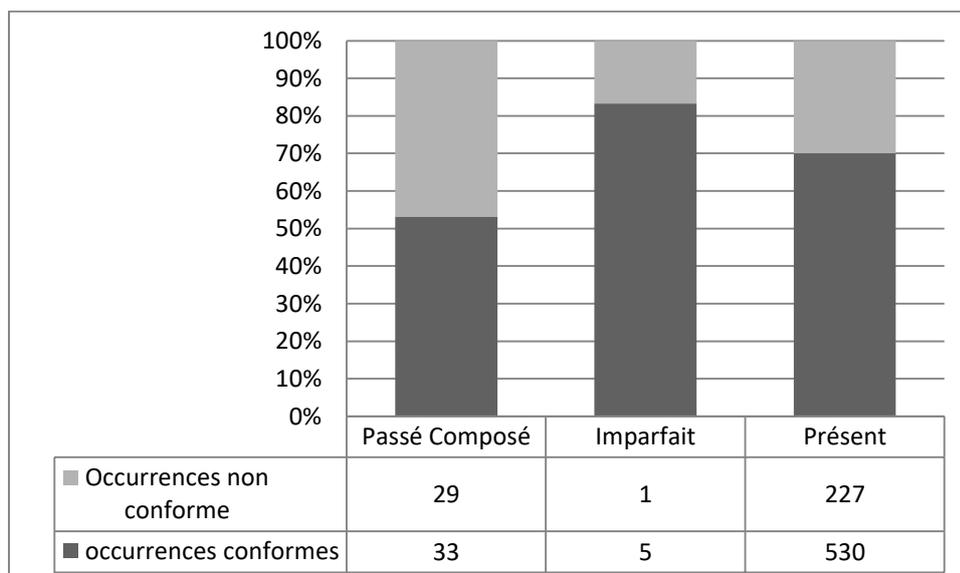


Illustration 112 - Utilisation du passé composé, de l'imparfait et du présent dans les productions des apprenants malaisiens

Les graphiques ci-dessus (Illustrations n°111 et n°112) présentent l'utilisation des trois temps principaux de l'étude dans les productions des apprenants anglais. Les productions des apprenants anglais présentent 62% de productions conformes au passé composé tandis que les apprenants malaisiens produisent 53% d'occurrences conformes, ce qui reste une différence minime d'un point de vue descriptif.

La véritable différence est l'utilisation de l'imparfait qui semble être plus développée chez les apprenants anglais dans le corpus : 0.5% d'imparfait pour les Malaisiens contre 3% pour les Anglais sur le nombre total d'occurrences verbales totales respectives. La proportion d'occurrences conformes et non-conformes est sensiblement la même pour les deux corpus. Ainsi, sur les graphiques présentés dans les Illustrations n°111 et n°112, l'utilisation de l'imparfait paraît à première vue très similaire sur les deux corpus. Les deux graphiques semblent suivre la même tendance, à savoir l'imparfait est utilisé de façon plus conforme que le passé composé par les deux groupes.

En ce qui concerne l'utilisation du présent, les données restent de la même façon comparables, avec un léger avantage pour les apprenants anglais : 7% de productions non-conformes pour les apprenants anglais, contre 13% d'occurrences non-conformes pour les Malaisiens. Cela nous permet d'inférer que :

- Les apprenants malaisiens maîtrisent le présent de façon comparable aux apprenants anglais (avec une tendance à être sensiblement plus conforme à la norme de la part des Anglais).
- Les apprenants anglais et malaisiens font moins d'erreurs au présent qu'au passé. Les deux groupes maîtrisent mieux le présent que le passé, étant donné le faible taux d'occurrences non-conformes au présent.

c) Les occurrences non-identifiables

Dans chacun des corpus, toutes occurrences confondues (conformes et non-conformes), les apprenants malaisiens produisent 15% d'occurrences non-identifiables (132 occurrences sur 893), contre 4% (16 occurrences sur 439) pour le corpus anglais³⁵⁷.

Une partie de ces occurrences non-identifiables sont des formes en *[-e]* et les Malaisiens semblent utiliser cette forme plus communément que les apprenants anglais, même si la proportion globale, tout temps confondu, entre occurrences non-identifiables et formes en *[-e]* reste la même dans les deux corpus (40% des formes non-identifiables sont des formes en *[-e]*). En effet, les Anglais utilisent seulement 9 fois la forme en *[-e]* sur les 16 occurrences non-identifiables. Concernant le corpus malaisien, les formes en *[-e]* représentent 88 occurrences sur 132 occurrences non-identifiables.

Concernant les productions destinées à être conjuguées au passé composé, les occurrences non-identifiables en *[-e]* dans le corpus malaisien correspondent partiellement à des ellipses de l'auxiliaire au passé composé. Les occurrences non-identifiables ont été classées dans les occurrences non-conformes non-conjuguées au passé composé alors que celui-ci est requis par le contexte.

Les apprenants malaisiens produisent 15 occurrences non-identifiables dans un contexte requérant le passé composé sur 18 occurrences non-conformes où le contexte requiert le passé composé alors que celui-ci n'est pas utilisé³⁵⁸. Les apprenants anglais ne produisent que deux occurrences non-identifiables dans un contexte où le passé composé est requis, mais n'est pas utilisé. Sur ces occurrences non-identifiables, aucune ne présente d'auxiliaire, pour les Anglais, comme c'est le cas pour les Malaisiens. En ce qui concerne le corpus anglais, une seule des occurrences correspond à une forme en *[-e]*, l'autre correspond à une ellipse du verbe.

Les Malaisiens semblent donc utiliser les formes en *[-e]* pour exprimer le passé alors que les apprenants anglais utilisent la forme en *[-e]* principalement pour le présent (11 occurrences non-identifiables dans un contexte requérant le présent dont 7 représentent des formes en *[-e]* en ce qui concerne les apprenants anglais). Dans un contexte requérant le présent, les apprenants malaisiens utilisent 70 formes en *[-e]* sur 107 formes non-identifiables.

³⁵⁷, 15% d'occurrences non-identifiables correspond à la seconde catégorie la plus employée par les apprenants malaisiens et ne représente que la quatrième catégorie la plus utilisée pour les apprenants anglais (4% d'occurrences non-identifiables).

³⁵⁸ Les trois autres occurrences sont conjuguées au présent.

	Conditionnel	Futur proche	Passé composé	Présent	Total
Formes en -[e] ainsi que la répartition en pourcentage sur le total de formes en -[e]	1 (11%)		1 (11%)	7 (78%)	9
Autres formes		2	1	4	7
Total occurrences non-identifiables	1	2	2	11	16

Illustration 113 - Occurrences non-identifiables : les formes en -[e] e et les autres dans le corpus anglais

	Futur	Imparfait	Indéfini	infinitif	Passé composé	Présent	Subjonctif	Total général
Formes en -[e] ainsi que la répartition en pourcentage sur le total de formes formes en -[e]	2 (2%)			3 (3%)	12 (15%)	70 (78%)	2 (2%)	89
Autres formes	0	1	1	1	3	37	0	43
Total occurrences non-identifiables	2	1	1	4	15	107	2	132

Illustration 114 - Occurrences non-identifiables : les formes en -[e] e et les autres dans le corpus malaisien

Comme le montrent les tableaux ci-dessus (Illustrations n°113 et n°114), les Malaisiens apparaissent sensiblement plus prônes à utiliser la forme neutre dans un contexte passé, comme dans un contexte présent. En effet, même si la proportion par rapport aux formes non-identifiables et la répartition des formes neutres est sensiblement la même dans les deux corpus, le pourcentage de formes neutres dans les deux corpus est plus important chez les apprenants malaisiens : 9% contre 2%.

D'un premier abord, cette forme neutre (forme en -[e]) semble ainsi plus répandue au sein du corpus malaisien qui privilégie une forme verbale transverse et neutre, comme pour les langues malaise et chinoise. L'utilisation de cette forme neutre pour le présent comme pour le passé pour les apprenants malaisiens montre bien que ces derniers utilisent cette forme

de façon transverse, tant pour exprimer le passé que le présent, ce qui rappelle l'influence translinguistique du malais ou du mandarin et l'absence d'expression du temps à travers la morphologie du verbe.

d) L'ellipse dans les deux corpus

L'ellipse de la copule et l'absence d'auxiliaire étant une des caractéristiques du malais, de l'anglais malaisien et du mandarin et non une caractéristique de l'anglais³⁵⁹, nous comparons dans cette section les différents types d'ellipses rencontrées dans les deux corpus.

- L'ellipse verbale

Le corpus malaisien présente 25 ellipses verbales. Toutes se situent dans un contexte où le présent est requis et où le verbe est omis complètement de la phrase. Ces ellipses représentent 3% des occurrences totales (ou 10% des occurrences non-conformes).

Le corpus anglais présente 4 occurrences où le verbe est omis de la phrase (1% d'ellipses verbales sur toutes les occurrences du corpus ou un peu moins de 4% des occurrences non-conformes) dans un contexte présent (3 occurrences) et passé composé (1 occurrence).

La différence entre les deux corpus n'est pas significative même si les apprenants malaisiens semblent élider le verbe sensiblement plus fréquemment que les apprenants anglais. Ceci n'est pas sans rappeler l'étude de Yong (2001, p. 288) où des apprenants malaisiens élidèrent la copule « être » dans leurs productions en interlangue anglaise de façon fréquente.

Pour les deux corpus, les verbes élidés sont des verbes d'état principalement : 23 verbes sur 25 pour les apprenants malaisiens sont des verbes d'état et la majorité des verbes concerne la copule « être ». Pour les apprenants anglais, les 4 verbes sont des verbes d'état. S'il apparaît que l'ellipse de la copule se produit plus communément pour les Malaisiens, possiblement en raison de l'influence du malais et du mandarin³⁶⁰, il est également possible d'ajouter, au vu des deux corpus, que les ellipses verbales en français langue étrangère sont particulièrement présente dans l'interlangue. Cette forme d'ellipse pourrait ainsi concerner

³⁵⁹ Nous pouvons noter que l'anglais pourra présenter un diminutif pour l'auxiliaire à l'oral mais sa présence sera requise afin que l'occurrence ne soit pas agrammaticale (par exemple : *I've got*, *I'm winning*, *He's been doing good*).

³⁶⁰ Voir Chapitre 4, les sous-parties concernant le malais et le mandarin.

la copule et les verbes d'état dans le chemin acquisitionnel des apprenants de français langue seconde d'une façon plus large.

- L'ellipse de l'auxiliaire

L'ellipse de l'auxiliaire correspond dans notre classification à une forme non-identifiable et donc, pour les formes en $[-e]$, la forme verbale correspondrait à un passé composé où le participe passé apparaît seul. Pour le corpus malaisien où cette spécificité apparaît, certaines formes pourraient être des formes en $[-e]$, assimilées à des formes neutres. Cependant certaines formes présentent clairement une omission de l'auxiliaire, notamment dans les cas où le temps requis est le passé composé : dès lors que l'apprenant s'auto-corrige dans le segment qui suit (3 occurrences), lorsque l'apprenant utilise le participe passé de « perdre » (perdu) qui n'est pas une forme en $[-e]$ ³⁶¹. Pour les autres occurrences, il est difficile de dissocier la forme en $[-e]$ de l'omission de l'auxiliaire sans une analyse nécessitant le concours de l'apprenant et son explicitation quant au choix de la forme.

En revanche, nous notons que les formes en $[-e]$ liées à une absence d'auxiliaire sont présentes de façon plus soutenue dans le corpus malaisien : 12 formes en $[-e]$, classées formes non-identifiables dans un contexte requérant un passé composé, contre une forme en $[-e]$, classée non-identifiable dans un contexte requérant le passé composé, dans le corpus anglais.

Une autre explication pourrait résider dans la confusion entre « je » et « j'ai » pourrait être plus forte pour le public malaisien, nous pouvons supposer que cela peut s'expliquer en partie par une exposition moindre au français que pour des Anglais³⁶².

Conclusion

Nous allons évoquer ci-dessous différentes situations en proposant des explications potentielles à la non-conformité ou à la conformité des occurrences des deux corpus basées sur l'observation des corpus et sur les précédentes analyses.

³⁶¹ Voir la deuxième partie de ce chapitre. Les participes passé du troisième groupe ne sont pas comptabilisés dans les formes en $[-e]$ mais elles prouvent que l'omission de l'auxiliaire est avérée.

³⁶² Voir le début de ce chapitre, la présentation des systèmes vocaliques dans les langues de l'étude.

Absence de marquage temporel

L'absence de marquage temporel est légèrement plus fréquente dans le corpus malaisien. Les formes non-identifiables sont plus fortement présentes dans le corpus malaisien que dans le corpus anglais (15% contre 4%). La majorité des formes finissant en *-[e]* (9% dans le corpus malaisien contre 2% dans le corpus anglais), peut présenter plusieurs interprétations et plusieurs sources d'explications.

- En effet, il a été observé précédemment que les créoles et langues en contact, d'une part (Hickey, 2004, p. 525) et l'anglais malaisien, d'autre part (Platt, Weber et Ho, 1984, p. 68) expriment des récits du passé au présent, tout particulièrement quand le temps du contexte de narration est évident.

- Le malais et le mandarin ne marquant pas le temps, il est possible de voir dans l'absence de marquage temporel l'influence morphologique de ces langues.

En revanche l'utilisation du présent, ou d'un autre temps, pour exprimer le passé composé est très faible dans les deux corpus et au vu du corpus malaisien, le présent ne constitue pas une forme neutre que les apprenants utilisent.

Confusion entre les temps

39% des occurrences concernant le passé composé concernent l'utilisation d'un temps au lieu d'un autre dans le corpus malaisien contre 11% pour le corpus anglais. Au présent, l'écart est moins important, mais il existe malgré tout : 19% des occurrences concernant le présent se situent dans un contexte où un autre temps devrait être utilisé pour le corpus malaisien, contre 6% pour le corpus anglais³⁶³. Le corpus malaisien présente donc plus largement des confusions entre les différents tiroirs verbaux français. Dans le corpus anglais, la cause première de non-conformité est l'agrammaticalité de la forme. Le présent est le

³⁶³ Nous avons cumulé dans ce paragraphe les situations où le passé composé ou le présent étaient utilisés au lieu d'un autre temps, en y ajoutant les situations où le passé composé ou le présent ne sont pas utilisés dans un contexte où ils sont requis.

temps que les apprenants malaisiens substituent le plus facilement au passé composé et inversement. Nous proposons à cette situation plusieurs explications :

- a) En raison du fait que le présent est un des temps les mieux connus, juste devant le passé composé.
- b) Soit parce que les apprenants conçoivent ces deux temps comme facilement interchangeables.
- c) Soit parce que le présent s'apparente pour les apprenants à une forme neutre, proche du noyau verbal non-marqué du malais et du mandarin.
- d) L'utilisation du passé composé à la place du présent d'habitude dans le corpus malaisien est importante (50% des occurrences non-conformes où le passé composé est utilisé, mais un autre temps est requis et 100% pour le corpus anglais).

Code-switching / code mixing

Dans le corpus malaisien apparaît très peu de *code-switching* alors que les Malaisiens l'utilisent régulièrement avec les langues qu'ils connaissent au quotidien³⁶⁴. Cette situation rappelle que la situation discursive du corpus est une situation formelle – dans le cadre d'un examen de langue. En effet, l'utilisation d'autres langues connues pourrait être assimilée à un manquement de la part de l'apprenant qui n'aurait pas « réussi » son interaction dans la langue cible et perdrait ainsi la face par rapport à ce que l'on exige de lui.

Les rares occurrences de *code-mixing* qui ont été notées, notamment sur le noyau verbal, correspondent à des stratégies de substitution où l'apprenant essaie de maintenir le canal de la conversation ouvert et de ne pas interrompre son intervention. Ces stratégies de communication, dont la substitution fait partie, sont décrites par Bange comme faisant partie de la classe de langue (Bange, 1992, p. 5).

Utilisation de la forme neutre en -[e] :

Les formes en -[e] destinées à être conjuguées au passé composé ont été classées comme

³⁶⁴ Voir Chapitre 1.

non-identifiables car elles ne présentent pas l'auxiliaire du passé composé et ne peuvent donc pas avec certitude être identifiées à ce temps³⁶⁵. Ces formes ont été classées dans la catégorie passé composé ou présent en fonction du temps qu'elles sont censées représenter. Les causes de cette morphologie sont multiples et il ne s'agit pas de privilégier une piste plus que l'autre. Nous souhaitons simplement souligner qu'un certain nombre de facteurs peuvent contribuer à l'emploi de ces formes et nous proposons ci-dessous plusieurs interprétations :

- a) La forme en *-[e]* correspond à une prononciation non-conforme du présent. Le présent pouvant être assimilé à une forme neutre temporellement pour les apprenants chinois, une forme non-marquée (Saillard, 2015, p. 253).
- b) La forme en *-[e]* correspond à la prononciation de l'infinitif des verbes en *-er*. Dans ce cas, l'apprenant ne conjugue pas le verbe et utilise directement une forme neutre, non-conjuguée.
- c) Dans le cas où le passé composé est le temps qui aurait dû être utilisé, la forme en *-[e]* présente une ellipse de l'auxiliaire (caractéristique de l'anglais malaisien et des formes verbales mono-morphémiques en mandarin et en malais) et utilisation simplement du participe passé.
- d) La forme en *-[e]* exprime une forme neutre qui correspond à une forme « par défaut » faisant partie du chemin acquisitionnel des apprenants en FLE, quelle que soit leur(s) langue(s) maternelle(s), (Thomas, 2006, p. 7).

Cependant, la dernière remarque est à nuancer. Si ces formes en *-[e]* correspondent à des formes neutres, les verbes du troisième groupe dont le participe passé par *-[y]*, comme « perdu » qui est utilisé plusieurs fois, se retrouvent utilisés comme tels. Ainsi, la forme en *-[e]* ou *-[y]* serait un participe passé et ainsi, la non-conformité de ces occurrences correspond bien à une ellipse de l'auxiliaire. Les formes en *-[e]* au passé composé sont plus fréquentes

³⁶⁵ Nous ne pouvons affirmer que l'apprenant ait souhaité utiliser le passé composé ou que chaque forme présent une ellipse de l'auxiliaire, sans avoir eu un commentaire de l'apprenant sur la forme utilisée.

dans le corpus malaisien (80% des formes non-identifiables, soit 15 formes non-identifiables et 12 formes -[e]) que dans le corpus anglais (50% des formes non-identifiables, soit 2 formes non-identifiables dont une forme -[e]).

Concernant les occurrences où le contexte requiert le présent pour le corpus malaisien, sur 107 occurrences non-identifiables au présent destinées à être du présent, 70 occurrences présentent des formes en -[e] (soit 65% des formes non-identifiables). Il s'agit du même pourcentage (63%) pour les apprenants anglais qui utilisent sept formes en -[e] pour 11 formes non-identifiables dans un contexte où le présent est requis.

Ainsi, cette forme est aussi bien utilisée pour exprimer le passé que le présent dans les corpus malaisiens et anglais et permet à l'apprenant d'avoir une certaine flexibilité dans l'expression du temps. Cependant, les Malaisiens l'utilisent sensiblement plus dans un contexte où le passé composé est requis que les apprenants anglais.

Faible utilisation de l'imparfait

Malheureusement, le corpus malaisien présente peu d'occurrences à l'imparfait (de l'ordre de 1%) et il aurait été pertinent de faire des comparaisons sur ce point avec les occurrences à l'imparfait du corpus anglais (de l'ordre de 4%). Ce temps est sous-représenté dans les deux corpus en comparaison du passé composé.

Force est de constater, à la lumière du corpus anglais, une utilisation plus importante de passé composé pour les deux corpus, notamment en ce qui concerne les verbes dynamiques ou événements de premier plan. En contrepartie, l'imparfait est utilisé pour des événements de second plan décrivant l'arrière-plan (verbes statifs, comme cela est noté dans les Illustrations n°52 et n°53). Ceci pourrait alimenter la théorie d'Andersen (1991, pp. 306-307), selon laquelle le temps n'est pas ce qui est marqué en premier dans l'apprentissage d'une langue seconde, mais bien la notion aspectuelle et que l'apprenant se base sur l'aspect lexical pour marquer l'aspect grammatical du verbe.

Les notions d'aspect

L'assimilation du *present perfect* au passé composé dans le manuel *Encore Tricolore 4* ne permet pas à l'apprenant de comprendre en détail les particularités du passé composé.

- L'apprenant s'inspire largement du *present perfect* pour un certain nombre d'occurrences ce qui transforme ainsi la valeur perfective et rend certains énoncés non-conformes. Ceci rend la perception de l'aspect du passé composé erronée (action bornée au présent ou résultative dans le présent).

Conclusion

Cette étude envisage l'enseignement du français en Malaisie de façon à prendre en compte les langues connues des apprenants et leur influence sur l'interlangue en français – notamment en ce qui concerne les notions d'expression du temps et de l'aspect pour le passé – afin d'adopter une approche qui puisse répondre à la configuration d'enseignement des langues étrangères dans ce pays plurilingue. La langue utilisée dans les écoles internationales comme médium d'enseignement est l'anglais et la prise en compte de ce médium d'enseignement apparaît être une considération importante afin d'envisager une méthodologie d'enseignement. Ensuite, la notion de temps et notamment d'expression du temps à travers le verbe est une notion centrale à laquelle l'enseignant doit pouvoir apporter des repères en présentant l'importance du marquage verbal en français pour situer les événements sur la ligne du temps afin de pallier l'influence translinguistique du malais, du mandarin et de l'anglais malaisien, langues où le marquage temporel et aspectuel verbal s'accomplit de façon différente du français et de l'anglais.

Cette étude se proposait ainsi de faire une analyse de l'utilisation du passé (passé composé principalement puisque c'est le temps du passé le plus représenté) et également de l'imparfait et du présent³⁶⁶, dans une moindre mesure, dans l'interlangue d'apprenants malaisiens, résidant en Malaisie et apprenant le français dans une école de langue internationale de cursus anglais. L'école s'appelle POWIIS, Prince of Wales Island International School, et est située à Penang. Les apprenants présentent le IGCSE, examen qui finalise le Year 11, alors que ces derniers ont entre 15 et 16 ans. Afin de comparer les données recueillies, les productions d'un groupe témoin d'apprenants anglais d'Angleterre ont été analysées. Dans un premier temps, un questionnaire visant à établir le profil linguistique des apprenants malaisiens et à déterminer leur psychotypologie linguistique à la lumière des langues secondes enseignées dans l'école – anglais, mandarin, français et malais³⁶⁷ – et des langues maîtrisées a également été distribué aux apprenants de POWIIS.

³⁶⁶ Le présent étant considéré comme neutre et exprimant parfois le passé, il a été inclus dans l'étude. Le présent est également le temps que les apprenants confondent le plus avec le passé composé.

³⁶⁷ Comme le montre le questionnaire (Chapitre 5), certaines de ces langues sont les langues maternelles de certains apprenants et sont des langues secondes, voire tierce pour d'autres. Les parcours linguistiques sont très

Autant que possible ce questionnaire est venu éclairer certaines hypothèses concernant la perception des langues et notamment du français. En un second temps, six heures d'enregistrement de ces apprenants ont été transcrites alors que ces derniers passaient un oral préparatoire au IGCSE. Enfin, une analyse de production orale est venue compléter l'analyse des données malaisiennes grâce à un enregistrement de 44 minutes d'apprenants anglais préparant également un oral du IGSCE.

L'enseignement de l'expression du temps en langue étrangère, comme nous l'avons vu, pose plusieurs problématiques : en effet, la correspondance entre les diverses façons d'exprimer le temps et l'aspect dans différentes langues n'est pas transverse systématiquement.

Ainsi, si la notion du temps chronologique est une notion humainement unifiée, l'expression du temps et de l'aspect à travers les langues se fait de façon radicalement différente³⁶⁸. Le temps n'est pas exprimé par les mêmes outils linguistiques d'une langue à l'autre et les chemins acquisitionnels varient en fonction de la langue étudiée. En effet, l'interlangue des apprenants varie en fonction des langues connues, mais aussi d'autres facteurs externes tels que le manuel utilisé, le contexte d'apprentissage, la présence ou non de langues en contact. Quand plusieurs langues sont en présence, ces éléments peuvent influencer le choix la langue source qui fera l'objet de l'influence translinguistique (Chapitre 2). L'objet principal de l'étude était de déceler une influence de la structure d'expression des temps dans les langues connues (anglais, mandarin, malais, anglais malaisien) dans l'interlangue française des apprenants malaisiens et afin de sensibiliser le lecteur en vue d'un enseignement plus efficace de la temporalité en français.

Apprentissage des langues en Malaisie : une approche dans un contexte plurilingue

Depuis la décolonisation, le gouvernement s'est vu dans l'obligation de définir des directives et un cadre éducatif complet, concernant l'enseignement des langues, mais aussi dans tous les autres domaines éducatifs. L'institution du malais comme langue officielle du pays a orienté les efforts des différents gouvernements afin d'en faire un médium d'enseignement et une matière à part entière et de l'établir comme la langue de la nation. Le rôle et la

différents pour chacun.
³⁶⁸ Voir Chapitre 3.

position des langues secondes du pays – mandarin, malais et anglais – ont été redéfinis, en les cantonnant au sein des écoles vernaculaires dont elles étaient le médium d’enseignement et en les intégrant dans le cursus national en qualité de langues secondes.

L’enseignement du français en Malaisie est un phénomène récent et, au vu de la concurrence existante, le français cherche encore une place dans un pays où il n’a pas de liens historiques forts. Aujourd’hui environ 5 400 étudiants apprennent le français, collège et lycée confondus. La formation des enseignants, la définition du curriculum, les débouchés, sont encore en pleine mutation, même si l’enseignement des langues étrangères reste en apparence une priorité du Ministère de l’Education (Education Blueprint 2013 – 2025, p. 33). La situation d’apprentissage des langues en Malaisie et le système plurilingue où beaucoup de langues sont en présence, relèguent le français à une langue mineure dans un contexte où les autres langues asiatiques présentent un fort intérêt économique. Enfin, comme s’interrogent plusieurs professeurs de français en Malaisie, le français ne constitue pas une priorité et surtout ne semble pas être une langue vers laquelle les apprenants se tournent naturellement (Lim et Marchart, 2013). L’éloignement culturel et géographique, l’attrait pour la maîtrise des langues du pays font que, le français semble être éloigné des préoccupations des apprenants au quotidien.

Cependant, le questionnaire révèle de la part des apprenants un intérêt très fort pour la culture, la gastronomie, la littérature françaises. Il apparaît donc important de répondre aux attentes des apprenants concernant ces intérêts présents avant l’apprentissage afin de motiver et susciter leur intérêt pour une langue que le questionnaire ne révèle pas essentielle pour eux en termes de communication et d’employabilité (notamment en comparaison avec les réponses qui y sont données concernant l’anglais et le mandarin).

L’apprentissage des langues secondes

Nous avons souhaité utiliser les réponses aux questionnaires donnés aux apprenants malaisiens (Chapitre 5) afin d’expliquer, en partie, le manque d’utilisation du passé dans le corpus malaisien³⁶⁹.

³⁶⁹ 7% de verbes conjugués au passé composé pour le corpus malaisien et 10% pour le corpus anglais, en sachant que le corpus malaisien présente une faible utilisation de l’imparfait, 1% de verbes conjugués à l’imparfait contre 4% pour les Anglais.

Tout d'abord, l'utilisation du passé correspond au moment de l'apprentissage où l'apprenant est amené à produire des récits complexes et à raconter une expérience (Bartning et Schlyter, 2004, p. 295). Ce moment correspond au niveau des apprenants des deux corpus (Stade II des stades initiaux décrits par Bartning et Schlyter, p. 295, 2004, au Chapitre 2). De plus, avec l'introduction aux temps du passé dans le manuel *Encore Tricolore 4*, arrive le développement de la capacité à raconter un événement comprenant plusieurs étapes. Or, d'une part, l'influence des langues en présence fait que le passé est moins marqué à travers le verbe pour les apprenants malaisiens (en effet, les formes non-identifiables recensées, tous temps confondus, sont plus importantes dans le corpus malaisien, de l'ordre de 15% pour les Malaisiens contre 4% pour les Anglais).

Ensuite, les apprenants des deux corpus ne produisent pas de structures complexes, ni de longues descriptions. Même si les apprenants malaisiens ne produisent pas tous un monologue et si certains n'ont pas le niveau pour le faire, le manque d'intérêt pour le français, comme nous l'avons vu dans le questionnaire, fait que produire en français de longs segments à l'oral peut-être non seulement fastidieux, mais s'avérer également ennuyeux. De plus, la peur de s'exprimer, la situation difficile de l'examen, l'appréhension de produire des occurrences non-conformes pourrait également être un facteur inhibant. La peur de l'examen, comme nous l'avons notamment noté dans l'analyse du questionnaire, est un des facteurs inhibants qui annihile la notion de plaisir dans les productions orales des apprenants. En effet, 40% des apprenants³⁷⁰ avouent qu'ils apprécieraient apprendre le français s'ils ne ressentaient pas la pression de l'examen.

Apprentissage en milieu guidé et situation d'examen

Il apparaît que dans le cadre de l'IGCSE les productions restent particulièrement normées. Il est attendu de l'apprenant une preuve de son savoir et d'outils linguistiques spécifiques (utilisation du passé composé, de l'imparfait, du futur par exemple).

L'examen propose trois parties (jeu de rôle, monologue, discussion) qui sont normées et prédéfinies, notamment le jeu de rôle qui se présente sous la forme d'un scénario linéaire.

La préparation à l'examen, avec des examens blancs oraux par exemple, des approches ludiques qui permettent de soulager le stress, apparaissent comme des moyens d'atténuer

³⁷⁰ Year 10 et Year 11 à POWIIS.

l'appréhension pour ce type de public.

Hypothèses secondaires

Plusieurs hypothèses avaient été émises au début de cette étude. Celles-ci concernaient plusieurs thématiques : le milieu plurilingue dans lequel l'école se situe, la perception de l'apprentissage des langues ainsi que des questions d'ordre méthodologique pour l'enseignement du français dans des milieux plurilingues et bien évidemment en Malaisie.

1. Est-ce que l'environnement multilingue favorise l'apprentissage d'une L3 et notamment la compréhension du système d'expression du temps ?

L'analyse des données révèle de notables différences entre le public malaisien et le public anglais. Une meilleure maîtrise de l'imparfait apparaît chez le public anglais et aussi de la notion d'avant-plan – passé composé – et d'arrière-plan – imparfait. Ce que nous pouvons noter également est que les apprenants malaisiens apparaissent utiliser plus de formes non-finies au passé que les apprenants anglais – qui n'en utilisent presque pas – et semblent ainsi plus flexibles à pallier le manque de connaissance en simplifiant les expressions verbales. Ainsi, pour répondre à cette question, le milieu plurilingue ne semble pas être un frein à l'apprentissage d'une autre langue. Cependant, nous pouvons affirmer que la nature de l'interlangue semble dépendre des langues connues puisque l'influence translinguistique sur la compréhension de l'expression du temps en langue cible est bien présente.

En effet, il semble que les langues influençant les Malaisiens (mandarin, malais et anglais malaisien), en raison de l'absence de conjugaison, encouragent les apprenants à utiliser des formes par défaut pour ne pas briser l'interaction. L'environnement plurilingue donnerait ainsi une facilité à utiliser des stratégies de communication (simplifications, périphrases) afin de continuer la conversation, les apprenants ayant l'habitude de communiquer au quotidien dans plusieurs langues qui ne sont pas leurs langues maternelles. Avec des apprenants malaisiens, un focus tout particulier devra être accordé à l'importance de la conjugaison et à la prise de conscience de l'expression des temps à travers la conjugaison verbale.

2. Quelle est la perception de ce jeune public malaisien des langues étrangères ?

54% des apprenants en Year 10 et 11 voient en l'apprentissage d'une langue étrangère comme une expérience positive (33% pensent que c'est important d'apprendre des langues étrangères et 21% trouvent l'expérience amusante). 46% des apprenants perçoivent l'expérience de façon négative ou neutre (19% pensent que c'est important, mais pas nécessaire, 17% estiment que c'est une expérience difficile, 9% estiment que c'est obligatoire et 1% inutile).

A travers le questionnaire, les Malaisiens montrent un intérêt très fort pour la communication et sont très sensibles au lien entre la maîtrise des langues étrangères et la construction de liens avec l'autre. Ils l'affirment se disant ravis de la situation plurilingue de la Malaisie qui leur donne un avantage, selon eux, sur les locuteurs des autres pays puisqu'ils sont capables de communiquer avec plus d'interlocuteurs. D'après le questionnaire, ils sont plus de 50% à faire le lien entre culture et apprentissage d'une langue.

3. Quel est l'intérêt de ces étudiants pour la langue française ?

Le français rencontre un engouement certain atténué par la pression de l'examen et par l'éloignement géographique et linguistique qui sont autant de facteurs qui perturbent les apprenants malaisiens et les empêchent, d'après leurs dires de développer un intérêt.

A travers les questions posées, un fort intérêt pour la communication et la prise de contact se manifeste – les mots préférés des apprenants en français sont souvent des mots à connotation phatique ou bien concernent la gastronomie ou la culture ou bien dans les dessins produits. Une forte curiosité culturelle apparaît ainsi pour ces apprenants pourtant éloignés de la France.

4. L'éloignement de la langue est-il un facteur inhibant ?

Tout d'abord, l'anglais, notamment en comparaison du mandarin et du malais, reste une langue proche du français, en termes de morphologie verbale et de conceptualisation des temps à travers le verbe. Les résultats très proches des apprenants malaisiens et anglais, montrent que l'influence des langues dont le temps n'est pas exprimé à travers les conjugaisons et fortement aspectuel en matière d'expression du temps (le mandarin et le

malais), est relativement faible chez les apprenants malaisiens – même si elle est présente. Une étude comparative de résultats au IGCSE au niveau international aurait permis de se prononcer plus en détail sur cette question.

5. Une méthodologie adaptée à un public plurilingue serait-elle nécessaire et comment pourrait-elle se manifester ?

La limite d'un enseignement prenant seulement en compte la langue anglaise dans un pays comme la Malaisie est la dimension grammaticale. En effet, en dépit du bilinguisme de la population et de la connaissance de l'anglais chez les apprenants, les productions du corpus malaisien présentent les caractéristiques d'une influence translinguistique sinophone et malayophone, potentiellement en raison de l'anglais malaisien qui porte les caractéristiques grammaticales du mandarin et du malais. La formation des professeurs de langues étrangères aux langues locales devrait faire partie de la formation et de la préparation avant un départ à l'étranger, afin que les professeurs puissent se représenter les difficultés liées aux langues connues et pallier le manque de compréhension. Les écoles peuvent également proposer des cours de langues vernaculaires aux nouveaux professeurs. L'« Éclectisme réfléchi » prôné par Gündüz (2005, p. 11) pourrait permettre de s'adapter au public en présentant plusieurs approches.

6. Quelle(s) langue(s) doivent être utilisées pour l'enseignement du français en Malaisie ?

Les apprenants avouent ouvertement préférer l'enseignement du français à travers le médium de l'anglais – nous rappelons que les apprenants malaisiens sont majoritairement anglophones dans cette étude. Cette remarque rejoint et valide plusieurs nouvelles orientations d'enseignement des langues étrangères qui intègrent la dimension du médium d'enseignement dans la classe de langue, en l'occurrence dans cette étude l'anglais (Forlot, 2009, p. 21). En effet, la présence de l'anglais dans l'enseignement des autres langues est une véritable problématique contemporaine, l'enseignement du français n'étant pas l'apanage d'un enseignement tourné autour de l'éducation en France, car comme nous l'avons vu dans la présente étude, elle s'intègre dans le curriculum, non seulement du IGCSE (examen

anglais) mais également dans les objectifs du Ministère de l'Éducation de la Malaisie (Education Blueprint 2013 – 2025, p. 33). D'autre part, les méthodes préparant au IGCSE ou aux examens d'un pays utilisent souvent l'anglais pour le métalangage – comme le manuel de l'étude *Encore Tricolore*.

Hypothèse principale

L'influence des autres langues – malais, mandarin, anglais et anglais malaisien – se fait sentir dans les productions des apprenants tout au long du corpus³⁷¹, même si celle-ci n'est pas la seule explication pour les occurrences conformes, non-conformes ou non-identifiables des productions verbales. L'influence se fait sentir sur plusieurs niveaux : morphologique, syntaxique et sémantique. Afin de définir la limite de l'influence translinguistique et les langues sources de transfert, notre recherche a ainsi analysé la typologie des langues connues par l'apprenant, l'approche choisie pour enseigner le français (notamment la méthode *Encore Tricolore 4* utilisée en milieu anglophone et particulièrement dans les écoles internationales) et les motivations des apprenants quant à la langue apprise.

La notion de temps aura été présente tout au long de l'étude et notamment le fait que la localisation temporelle s'effectue toujours par rapport à une référence temporelle, qu'elle soit anaphorique ou déictique. La situation de production en classe de langue est telle que les participants sont décalés par rapport à une situation qui se voudrait « naturelle » ou souvent définie comme authentique. En termes discursifs, les apprenants et l'enseignant se retrouvent souvent face à la situation de la double énonciation où la production de sens est parfois le seul objet du discours et où un cadre d'énonciation et un contexte doivent être créés de toutes pièces. L'écart entre le temps réel et le temps de la classe ou celui de l'énonciation engendre un premier décalage. Cet écart créé par cette réalité virtuelle peut aussi expliquer la difficulté d'ancrer sur une ligne temporelle les événements évoqués lors des interactions en classe. En effet, comme nous l'avons évoqué dans le chapitre 2, l'influence translinguistique n'est pas la seule source d'influence sur la production en

³⁷¹ Notamment pour les Malaisiens où l'omission du verbe est sensiblement plus fréquente que dans le corpus anglais et où, toujours dans le corpus malaisien, les formes en *-[e]* au passé composé sont présentes alors que dans le corpus anglais, nous n'en retrouvons qu'une au passé : ces formes non-identifiables ne présentent pas de marque de l'auxiliaire et rappelle la forme mono-morphémique des verbes en malais et mandarin.

interlangue. En effet, dans les analyses de ce chapitre, plusieurs influences probables ont été notées notamment la situation d'énonciation où la double ou triple énonciation (Trévisé, 1979, pp. 44, 45) en contexte d'examen force l'apprenant à maintenir un niveau de langue élevé – et uniquement monolingue, en langue cible³⁷² – et où l'apport sémantique d'autres langues est souvent exclu. En ce qui concerne l'emploi de certaines tournures, nous retrouvons une surgénéralisation de certaines règles grammaticales telles qu'elles peuvent être présentées dans la méthode d'enseignement (Gündüz, 2005).

D'autre part, un besoin de simplifier les productions est également observé souvent dans le but de pallier le manque de connaissance de la langue cible. Dans le but de communiquer, l'apprenant met en place des stratégies de substitution ou d'évitement (Bange, 1992, p. 5). En effet, certains extraits offrent des interprétations où l'influence translinguistique n'est pas la seule source de non-conformité : la recherche d'un substitut pour ne pas briser la communication, le besoin de montrer que l'apprenant maîtrise la langue cible (puisqu'il s'agit d'une situation d'évaluation de la compétence langagière), etc.³⁷³. De plus, les chemins acquisitionnels (Bartning et Schlyter, 2004 ; White, 2000 ; Perdue, 1996 ; Krashen, 1981) définissent l'apparition de certaines formes morphologiques selon une grille évolutive commune aux apprenants de français langue étrangère et permettent de prédire les occurrences conformes ou non-conformes à l'avance selon un chemin d'apprentissage. Par exemple, l'apparition de formes non-finies (notamment des formes en -[e]) avant les formes finies (Bartning et Schlyter, 2004, p. 285) est caractéristique du chemin acquisitionnel en français langue étrangère.

Dans ce corpus, la prononciation des apprenants peut également influencer ce que le professeur entend et ne pas correspondre à la production voulue par l'apprenant. Il a également été remarqué que, plusieurs fois dans le corpus malaisien, l'apprenant répond à une question dont le verbe est conjugué au passé en utilisant un autre temps alors que le passé est bien requis dans la réponse. Ainsi, même si l'apprenant connaît les temps requis,

³⁷² Cette remarque est applicable aux deux corpus.

³⁷³ Dans ce cas, la notion de face et de peur de perdre la face peut être importante (cité dans Bange, 1992 : Goffman, Erving, 1974. *Interaction Ritual: Essays on Face to Face Behavior*, New York, Doubleday Anchor, 1967 ; traduction française par A. Kihm, *Les Rites d'interaction*, Paris, Éditions de Minuit), l'apprenant utilise des substituts afin de ne pas briser la communication et faire bonne figure à l'examen. Ces substituts peuvent être des formes en -[e] ou des formes qui ne sont pas toujours abouties.

comme le montre sa maîtrise des temps du passé dans la même interaction, la reconnaissance de ce temps dans le discours de l'interlocuteur n'est pas systématique. Si cette étude se base sur l'analyse de la production au passé, l'identification du contexte – grâce à l'*input* notamment – joue un rôle dans la capacité à produire un énoncé conforme au contexte.

Les différentes analyses d'extraits des corpus ont démontré des similarités morphologiques entre les langues connues des apprenants et leur interlangue en français. Cependant, toutes les occurrences non-conformes n'ont pu être expliquées seulement à la lueur des langues connues. D'autres facteurs entrent en jeu et sont parfois exacerbés par la nature des langues connues. Le postulat de départ concernant l'expression du temps partait de la différence entre le mandarin, le malais et l'anglais malaisien d'un côté, et, l'anglais de l'autre. Le malais, l'anglais malaisien et le mandarin n'expriment pas le temps à travers le noyau verbal et l'aspect – à travers des adverbes, des particules – est déterminant dans l'expression du temps tandis que l'anglais et le français présentent un système temporel et aspectuel marqué par le verbe.

Tout d'abord, les apprenants du corpus anglais utilisent beaucoup plus de verbes par minute que les apprenants malaisiens. Le fait que les apprenants anglais utilisent plus de formes verbales finies et de formes identifiables, montre que les apprenants malaisiens adoptent soit une stratégie de simplification, soit produisent moins de verbes, notamment en raison de leurs langues connues. Ce phénomène peut être mis en parallèle avec une situation similaire dans les langues connues des apprenants malaisiens : l'absence de verbes ou ellipse verbale dans les prédicats nominaux en malais, en mandarin, mais aussi en anglais malaisien pourrait être la source de ce phénomène. Chez les apprenants malaisiens, l'ellipse verbale est beaucoup plus commune que dans le corpus anglais (10% contre 2%) et celle-ci constitue un trait caractéristique de certaines phrases-type en mandarin, en malais et en anglais malaisien. Cependant, nous avons noté que les ellipses verbales concernaient pour les deux corpus une majorité de verbes d'état et nous supposons que les verbes d'état sont plus sensibles à l'ellipse dans l'interlangue française en général. Ce phénomène pourra être exacerbé pour les apprenants malaisiens en raison de l'influence translinguistique provenant de leurs langues connues.

Le lien entre chemin acquisitionnel et langues connues s'avère être présent pour l'expression de certaines occurrences verbales, notamment dans le cas des formes non-finies exprimant un passé. Les apprenants malaisiens élident plus facilement l'auxiliaire au passé composé, ce que nous pensons être dû aux formes mono-morphémiques des verbes en mandarin et en malais pour exprimer le passé. Les Malaisiens utilisent des formes non-finies en [e] ou [y], également nommées formes « par défaut », correspondant à un stade d'apprentissage débutant (Thomas, 2006, p. 7). Ces formes en -[e] ou [y] sont utilisées pour le présent, mais aussi pour le passé composé alors que les apprenants anglais n'utilisent cette forme que pour le présent. Nous y voyons une influence des langues vernaculaires dans le sens où le verbe n'y est pas porteur de temporalité et ainsi pour les apprenants malaisiens, le passé composé n'est pas cloisonné dans un temps du passé. Les apprenants anglais assimileraient plus facilement l'utilisation du passé composé – sous forme de deux morphèmes : auxiliaire et participe passé – étant donné la proximité avec le *present perfect* (*Have* + Participe Passé).

Concernant l'utilisation du passé composé chez les apprenants malaisiens et anglais, les occurrences non-conformes sont plus souvent dues, pour les Malaisiens, à une confusion entre les temps que pour les Anglais. Cet état de fait pourrait être également expliqué par les langues parlées par les apprenants malaisiens, langues qui ne marquent pas les temps à travers le verbe. En effet, 33% des occurrences non-conformes chez les Malaisiens sont dues à une utilisation du passé composé pour une situation présente, tandis que cette problématique de confusion entre les temps ne concerne que 20% des Anglais³⁷⁴. Il semble que les Anglais différencient mieux l'appartenance du passé composé au passé que les Malaisiens et arrivent mieux à situer l'action dans le passé grâce aux verbes.

Pour conclure, il semble que plusieurs différences soient à noter dans les deux corpus. Seule une analyse comparative descriptive a pu être possible en raison du faible nombre de participants dans les deux corpus, cependant les observations permettent d'inférer que les langues connues des apprenants jouent bien un rôle, notamment au vu d'observations précédentes (Bardovi-Harlig, 2002 ; Bartning et Schlyter, 2004 ; Thomas, 2006 ; Saillard, 2015, et de l'observation du fonctionnement des langues (Chapitre 4).

³⁷⁴ Cette différence entre les deux corpus est valable pour le passé composé, mais également pour les autres temps.

Pistes de développement

Face à ces situations, la formation et la préparation des professeurs de FLE à l'enseignement via un médium d'enseignement à l'adaptation des curriculums étrangers apparaissent comme centrale, aux vues de cette étude et des recherches actuelles. La préparation à l'utilisation d'approches et de manuels d'enseignement utilisant d'autres langues (anglais, mandarin, malais ou langues vernaculaires) comme médium d'enseignement du français pourrait également faire partie de la préparation à l'enseignement du FLE. L'importance d'examens, tels que l'examen du IGCSE ou d'autres examens internationaux évaluant le français langue étrangère, n'est pas à minimiser puisque ces examens concernent le réseau des écoles internationales où l'employabilité des professeurs de français est forte.

De plus, la sensibilisation aux notions d'interlangue et d'influence translinguistique peut également être explorée lors de la formation des professeurs afin de préparer et remanier certaines orientations pédagogiques.

Afin de prolonger cette étude, il est également possible d'envisager d'autres angles de développement :

- . Etude diachronique sur plusieurs niveaux d'apprentissage qui envisage l'évolution de divers apprenants, d'un ou de plusieurs niveaux, dans le temps afin d'inférer des chemins acquisitionnels stables.

- . Etude de l'écrit : une approche sur l'écrit – en parallèle d'une étude sur les productions orales – permettrait d'identifier avec plus de certitude les temps utilisés et potentiellement une comparaison sur la production orales et la production écrite.

- . Etude avec retours et commentaires simultanés ou décalés de la part de l'apprenant sur les occurrences produites. Ce type d'étude permettrait de confirmer – pour l'écrit, comme pour l'oral – les occurrences utilisées et de découvrir avec l'apprenant son intention première en utilisant une forme plutôt qu'une autre.

- . Analyser tous les temps : l'analyse de tous les temps du corpus permettrait d'avoir

une vue plus générale. Cependant, ce type d'analyse devrait être accompli avec des apprenants plus avancés, afin d'analyser un panel de temps plus important.

. Au lieu de classer les occurrences par temps, il serait possible de les classer par apprenant afin de définir des profils dans l'interlangue qui puissent être aussi reliés à l'individu et séparer les occurrences d'origine idiosyncratique (potentielles fossilisations linguistiques adoptées consciemment ou non en fonction du passé linguistique de chacun par exemple) des chemins acquisitionnels et influences translinguistiques.

. Le travail sur l'*input* n'a pas été fait dans cette étude. En effet, une analyse de la compréhension d'un contexte au passé – notamment à travers l'identification ou non, de la part de l'apprenant des verbes conjugués au passé – aurait permis de mettre en lumière la part de l'influence translinguistique dans la compréhension orale.

Bibliographie

Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer.

2000, Division des politiques linguistiques de Strasbourg, Didier, Strasbourg.

CCIFM Newsletter - Malaysian-French business news, events and activities, novembre 2014.

numéro 3, Kuala Lumpur, Malaisie.

Kurikulum bersepadu sekolah menengah, 2007, Huraian sukatan pelajaran, Bahasa Perancis,

Tingkatan 1, Pusat perkembangan kurikulum kementerian pelajaran Malaysia, Kuala Lumpur (Curriculum du ministère de l'éducation malaisien pour l'enseignement du français langue seconde).

Les échanges commerciaux franco-malaisiens en 2012, mars 2013. Trésor Direction

Générale, Publications des Services Economiques, Ambassade de France en Malaisie, Service économique.

Le commerce extérieur de la Malaisie en 2012, mars 2013. Trésor Direction Générale,

Publications des Services Economiques, Ambassade de France en Malaisie, Service économique.

Aarts, Bas ; **McMahon**, April, 2006. *The handbook of English linguistics*. Blackwell Publishing, Australia.

Afota, Amandine, mars 2013. Note : La balance des services des pays de l'Asean, Ambassade de France à Singapour, Service Economique Régional.

Andersen, Roger, W. 1991. « Developmental sequences: the emergence of aspect markers in second language acquisition », in T. Huebner & C. A. Ferguson (eds), *Crosscurrents in second language acquisition and linguistic theories*, Amsterdam: John Benjamins: 305-324.

Andersen, Rorger ; **Shirai**, Yasuhiro, 1996. « Primacy of aspect in first and second language acquisition », Chapter 16, *in* William C. Ritchie and Tej K. Bhatia (eds.), *Handbook of Second Language Acquisition*, pp. 527-570. San Diego, CA: Academic Press.

Auer, Peter, 1998. From code-switching via language mixing to fused lects: Toward a dynamic typology of bilingual speech. Technical Report InLiSt No. 6, Interaction and Linguistic Structures, Freiburg.

Azman, Hazita ; **Che Muza**, Normazidah ; **Koo**, Yiew Lie, 2012 (Janvier). « Exploring English language in Malaysia » in *GEMA Online journal of language studies*, vol 12, N° 1.

Baker, Will, 2009. « Language, Culture and Identity through English as a Lingua Franca in Asia: Notes from the Field », in « Language, culture and identity in Asia » in « *The linguistic journal* », Editors: Francesco Cavallaro, Andrea Milde and Peter Sercombe, Published by the Linguistics Journal Press, pp. 8-35.

Barceló, Joan ; **Bres**, Jacques, 2006. *Le temps de l'indicatif en français*, collection l'essentiel français, Ophrys, Paris.

Bange, Pierre, 1992. « À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles) », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 1, 1992, mis en ligne le 06 février 2012, consulté le 16 août 2016. URL : <http://aile.revues.org/4875>

Bao, Zhiming, 2005. The aspectual system of Singapore English and the systemic substratist explanation. *Journal of Linguistics*, 41 n°02, pp. 237-267.

Bardel, Camille, 2006. « La connaissance d'une langue étrangère romane favorise-t-elle l'acquisition d'une autre langue romane ? Influences translinguistiques dans la syntaxe d'une L3 », *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère* 24, pp. 149–80.

- Bardovi-Harlig**, 2002. « Analysing aspect » in *The L2 acquisition of tense-aspect morphology*, pp. 129-154, Salaberry Rafael, Yasushiro Shirai, 2002, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam / Philadelphia.
- Bartning**, Inge ; **Schlyter**, Suzanne, 2004. « Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2 » in *French Language Studies 14*, 2004, pp. 281,299, Cambridge University Press.
- Benazzo**, Sandra ; **Starren**, Marianne, 2011. « L'émergence de moyens grammaticaux pour exprimer les relations temporelles en L2 », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 25 | 2007, mis en ligne le 29 mars 2011, consulté le 06 avril 2016. URL : <http://aile.revues.org/2513>
- Blair**, Frank ; **Burhanudeen**, Hafriza, 2004. « To be or not to be: An insight into the relationship between standard English and non-standard varieties of English » in *GEMA Online journal of language studies*, vol 9, N° 2.
- Bongaerts**, Theo, 2003. « Effets de l'âge sur l'acquisition de la prononciation d'une langue seconde », « Le facteur de l'âge dans l'acquisition d'une langue étrangère » in *AILE 18*, *Acquisition et interaction en langue étrangère*, Paris, Encrages.
- Bouchaud Jérôme**, 2010. « Malaisie, modernité et traditions en Asie du Sud-est », Edition Olizane, Genève, Suisse.
- Buku Maklumat Perangkaan**, Statistical Handbook, décembre 2013. Jabatan Perangkaan, department of Statistics, Putrajaya, Malaisie.
- Binnick**, Robert, 2012. *The Oxford handbook, tense and aspect*, Oxford University Press, New York.
- Brown**, Penelope, 2000. *Principles of language learning and teaching*, Longman, New York.

Brown, Penelope, 2001. *Teaching by Principles an Interactive Approach to Language Pedagogy*, second edition, Longman, New York.

Brown, Penelope et **Levinson**, Stephen, 1978. *Universals in language usage: politeness phenomena*, in E. N. Goody (Ed.), pp. 56-310.

Brown, Penelope et Levinson, Stephen, 1987. *Politeness, some universals in language use*, Cambridge University Press, Cambridge.

Cambridge IGCSE, Brochure, 2016. Cambridge International Examination, Learn – Discover – Achieve.

Capliez, Maurice 2011. Typologie des erreurs de production d'anglais des francophones : segments vs. suprasegments. *Recherche et Pratiques Pédagogiques En Langues de Spécialité*, Vol. XXX(3), 44–60.

Carder, Maurice, 2007. *Bilingualism in International Schools: a Model for Enriching Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters.

Carlson, N., Greg, 1977. « A unified analysis of the English bare plural » in *Linguistics and Philosophy 1*, D. Reidel Publishing Company, Dordrecht, Holland.

Cicurel, Francine, 2005. « La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 16, 2002, mis en ligne le 14 décembre 2005, consulté le 12 mars 2016. URL : <http://aile.revues.org/801>

Cicurel, Francine, 1996. « L'instabilité énonciative en classe de langue », *Les Carnets du Cediscor* [En ligne], 4, 1996, mis en ligne le 26 août 2009, consulté le 20 mai 2016. URL : <http://cediscor.revues.org/393>

Cenoz, Jasone ; **Jessner**, Ulrich, 2000. « English in Europe : the acquisition of a third language », Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Cenoz, Jasone, 2003. « Facteurs déterminant l'acquisition d'une L3 : âge, développement cognitif et milieu », « Le facteur de l'âge dans l'acquisition d'une langue étrangère » in AILE 18, Acquisition et interaction en langue étrangère », Paris, Encrages.

Clynes, Adrian ; **Deterding**, David, 2011. « Illustration of the IPA, Standard Malay (Brunei) » in Journal of the International Journal of Phonetics, 41/42.

Collins, James, T. 2009. *Bahasa Sanskerta dan Bahasa Melayu*, Volume 27 de Naskah dan dokumen Nusantara, Kepustakaan Popular Gramedia.

Comrie, Bernard, 1976. *Aspect*, Cambridge textbook in linguistics, Cambridge University Press, USA.

Comrie, Bernard, 1985. *Tense*. Cambridge, Cambridge University Press.

Cuq, Jean-Pierre ; **Gruca**, Isabelle, 2002. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, ouvrage, PUG.

Chen, Yu-Chun, 2003. *L'enseignement du français langue étrangère à Taiwan, Analyse linguistique et praxéologie*, Thèse de doctorat de l'université catholique de Louvain, faculté de philosophie et de lettres, département d'études romanes.

Cummins, Sarah, 2002. « Passé composé vs. *present perfect* » in Actes de l'ACL 2002/ 2002 CLA Proceedings, pp. 68-81.

Dahl, Ostèn, 1985. *Tense and aspect system*, Basil Blackwell LTD, New York.

Daljit Singh, **Tin Maung Maung Than**, 2008. *Southeast Asian Affairs 2008*, Institute of Southeast Asian Studies, Singapour.

De Angelis, Gessica, 2007. *Third or additional language acquisition*, Multilingual Matters LTD, Clevedon, Buffalo, Toronto.

Debaisieux, Jeanne-Marie, **Boulton** Alex, 2007. « Alors la question c'est...? Questions pragmatiques et annotation pédagogique des corpus » in *Cahiers de l'AFLS*, 2007, 13 (2), pp.31-59.

De Bierre, Julia, 2006. *Penang through gilded doors*, Areca Books, Penang, Malaisie.

Declerck, Renaat, 1986. « From Reichenbach (1947) to Comrie (1985) and beyond » in *Lingua* 70, 1986, pp. 505-364, North-Holland.

Department of Statistics, 2001. *Banci Penduduk dan Perumahan Malaysia 2000 : Taburan Penduduk dan Ciri-ciri Asas Demografi (Recensement de la population et des logements de l'an 2000 : distribution de la population et caractéristiques basiques démographiques)*, Kuala Lumpur, Gouvernement de Malaisie.

Deo, Aswhini, 2012. « Morphology » in **Binnick**, Robert, 2012. *The Oxford handbook, tense and aspect*, Oxford University Press, New York.

De Vathaire, Aurélia, 2009. *Les écrivains-planteurs français de caoutchouc en Malaisie, 1905-1957* thèse non publiée sous la direction de Guy Martinière, Université de la Rochelle.

Ducrot, Oswald et **Todorov**, Tzvetan, 1972. *Dictionnaire Encyclopedique Des Sciences Du Langage*, Edition du Seuil, Paris.

Filip, Anna, 2012. "Lexical aspect" in **Binnick**, Robert, 2012. *The Oxford handbook, tense and aspect*, Oxford University Press, New York (pp. 721 – 752).

Fishman, Joshua, 1968. Nationality-Nationalism and Nation-Nationism in **Fishman**, **Ferguson** et **Das Gupta**, 1968 in *Language problems of developing nations*, New York, John Wiley and Sons ; pp. 39-51.

- Fishman**, Joshua, 1980. Ethnocultural dimensions in the acquisition and retention of biliteracy. *Journal of Basic Writing*, 3 n°1, pp. 48-61.
- Forlot**, Gilles, 2009. *L'anglais et le plurilinguisme, pour une didactique des contacts et des passerelles linguistiques*, Espaces Discursifs, L'Harmattan.
- Gruson**, Brigitte, 2006. L'enseignement d'une langue étrangère à l'école et au collège : vers une meilleure compréhension des situations didactiques mises en œuvre. Education. Rennes 2, publié in HAL, <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01088549>.
- Guillaume**, Gustave, 1945-1946. « Leçons de linguistique de Gustave Guillaume », publié sous la direction de Roch Valin, Walter Hirtle et André Joly, Presse de l'Université de Laval, France.
- Guillaume**, Gustave, 2007. *Essai de mécanique intuitionnelle : Tome 1, Espace et temps en pensée commune et dans les structures de langue*, Broché.
- Gündüz**, Marie-Pierre, 2005. « Articulation problématique des descriptions grammaticales et des pseudocompetences chez les apprenants de FLE » in *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 23 | 2005, mis en ligne le 15 décembre 2007, consulté le 08 février 2016. URL : <http://aile.revues.org/1708>
- Gonda**, Jan. (1954). Tense in Indonesian languages. *Bijdragen tot de Taal-, Land- en Volkenkunde*, (3de Afl), pp. 240-262.
- Gosselin**, Laurent, 1996. *Sémantique de la temporalité en français. Un modèle calculatoire et cognitif du temps et de l'aspect*, Duculot, Louvain-la-neuve.
- Grangé**, Philippe, 2013. 'Aspect in Indonesian: free markers vs bound markers', in **Bowden** John (ed.) *Tense, aspect, mood and evidentiality in languages of Indonesia*, NUSA 55, pp. 57-79.

Hammarberg, Björn, 2001. Roles of L1 and L2 in L3 Production and Acquisition. In J. Cenoz, B. Hufesein et U. Jessness (éds.), *Cross linguistic influence in third language acquisition, Psycholinguistic perspective* ; pp. 21-41. Multilingual Matters, Clevedon.

Hammarberg, Björn, 2006. « Activation de L1 et L2 lors de la production orale en L3 » in AILE 24, *Acquisition et interaction en langue étrangère*, pp. 45-74, Paris, Encrages.

Hernandez, Arturo, E. 2013. *The bilingual brain*, Oxford University Press, New York.

Hickey, Raymond, 2004. "English in Asia" in **Hickey**, Raymond, 2004, *Legacies of Colonial English: Studies in Transported Dialects*, Cambridge University Press.

Honor, Sylvia ; **Mascie-Taylor**, Heather, (2014a) *Encore Tricolore 4* (nouvelle édition). Cheltenham: Nelson-Thornes, Oxford University Press.

Honor, Sylvia ; **Mascie-Taylor**, Heather, (2014b) *Encore Tricolore 4*, Teacher's book (nouvelle édition). Cheltenham: Nelson-Thornes, Oxford University Press.

Hooi Ling Soh, 2014. "Aspect" (pp. 126 – 149) in *The Chinese Handbook of Linguistics*, C. T. James Huang, Y. H. Audrey Li, Andrew Simpson, 2014, Wiley Blackwell.

Houdebine-Gravaud, Anne-Marie (1998). *L'imaginaire linguistique : questions au modèle et applications actuelles. Limbaje și comunicare.*

Implementing the curriculum for Cambridge, a guide for school leaders, 2016. Cambridge International Examinations, Learn, Discover, Achieve, CIE.

Ishikawa, Fumiya, 2009. « Impact des motivations sur le développement de la L2 en interaction didactique : représentations en français langue étrangère », in LIDIL 40 « La motivation pour l'apprentissage d'une langue seconde », édition littéraire et linguistique des presses de Grenoble, pp. 49-69.

Jakobson, Roman, 1971. *Selected writings II Word and Language*, Mouton and Co., The Hagues.

Jakobson, Roman, 1981. *Selected writings III Poetry of Grammar and Grammar of Poetry*, Mouton Publisher, The Hagues.

Jing, Sun, 2005. A study on “you (有)+ VP” structure in Mandarin Chinese (Doctoral dissertation, The Chinese University of Hong Kong).

Kachru, Braj ; **Kachru**, Yamuna ; **Nelson** Cecil, 2009. *The Handbook of World Englishes*, BlackWell Publishing Ltd.

Kärchner-Ober, Renate (2007). « Dichotomie entre constitution d'un État de droit et mondialisation dans le contexte de la Malaisie : perspective sociolinguistique » in *Droit et cultures*, n°54 (2007-2), mis en ligne le 28 janvier 2009, consulté le 18 avril 2014. URL : <http://droitcultures.revues.org/1836>

Kellerman, Eric. 1983. « Now you see it, now you don't », in Gass and Selinker (eds) *Language transfer in language learning*, Newbury House 1983, pp. 113-4.

Khoo Salma Nasution, décembre 2001. « The sustainable Penang initiative : Creating state-society partnerships for sustainable development », working paper series on Urban Environmental Action Plans and Local Agenda 21, Working Paper 7, Human Settlement Program, London.

Kirkpatrick, Andy, 2007. « World Englishes: implications for International communication and English language teaching », Cambridge Press University.

Klein, Wolfgang, 1994. « Learning how to express temporality in a second language » in *Società di linguistica Italiana*, SLI 343. *Italiano - lingua seconda/lingua straniera. Atti*

del XXVI Congresso. Roma: Bulzoni.

Klein, Wolfgang ; **Li**, Peng, & **Hendriks**, Henriette, 2000. Aspect and assertion in Mandarin Chinese. *Natural Language & Linguistic Theory*, 18 n°4, pp. 723-770.

Kloss, Heinz, 1966. « Types of Multilingual Communities: A Discussion of Ten Variables », *Sociological Inquiry*. 36 n°2, pp 135–145.

Krashen, Stephen, 1981. « Second language acquisition and second language learning », Pergamon Press, edition pour internet 2002.

Kwan, Erica L. Y. and **Wong**, B. E, 2016. « Acquisition of the Present Perfect and the Simple Past by Malaysian Chinese ESL Learners », *Social Sciences & Humanities, Pertanika Journals*, 24 (2), pp. 867 – 888, UPM Press.

Baskaran, Loga, 2004. “Malaysian English, Morphology and syntax” in **Kortmann**, Bernd, **Schneider** Edgar W., 2004. *A Handbook of Varieties of English: A Multi-Media Reference Tool*, edition Mouton de Gruyter.

Labrousse, Pierre, 2010. « Le Malais et l’indonésien » in **Bonvini** Emilio ; **Busuttil**, Joëlle, 2010. *Dictionnaire des langues*, Presses Universitaires de France – PUF, pp. 1271-1283.

Lantolf, James P., 2007 (March) « Sociocultural source of thinking and its relevance for second language acquisition » in *Bilingualism: Language and Cognition*, Volume 10, numéro 01, pp. 31-33.

Lee, Su Kim, 2003. « Exploring the relationship between language, culture and identity » in *GEMA Online journal of language studies*, vol 3, N°2.

Lee, Wai-Sum ; **Zee**, Eric, 2003. *Journal of the International Phonetic Association*, Volume 33, Issue 01, June 2003, pp 109-112.

- Lemière**, Sophie, 2009. "Malaisie. Bomohs et politiciens: une année (ou presque) comme les autres en Malaisie" in « L'Asie du Sud-est 2010 », sous la direction d'Arnaud Leveau et Benoît de Tréglodé, IRASEC, Bangkok, Thaïlande.
- Lemière**, Sophie, 2010. « From the mosque to the ballot box, an introduction to political Islam in Malaysia », IRASEC, Occasional paper N°14, Bangkok, Thaïlande.
- Lindqvist**, Christina, 2006. « L'influence translinguistique dans l'interlangue française, Etudes de la production orale d'apprenants plurilingues », in les Cahiers de la recherche, Intellecta Docusys, Göteborg.
- Lim**, Sep Neo; **Marchart**, Régis, 2013. « L'expansion du français en contexte multilingue 'saturé' : Le cas de la Malaisie » in Synergies Chili n°9, p. 51-61.
- Low**, Ee Ling, **Hashim** Azirah, 2012. *English in Southeast Asia: Features, Policy and Language in Use*, John Benjamins Publishing.
- Matthey**, Marinette ; **Véronique**, Daniel, 2004. « Trois approches de l'acquisition des langues étrangères : enjeux et perspectives », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 21 | 2004, mis en ligne le 01 mars 2007, consulté le 19 janvier 2016. URL : <http://aile.revues.org/4549>
- Michaelis**, Laura A, 2006. "Time and Tense" in **Aarts**, Bas ; **McMahon**, April, 2006. *The handbook of English linguistics*. Blackwell Publishing, Australia.
- Moatassime**, Ahmed, 1974. « Le bilinguisme sauvage » : l'exemple maghrébin », in Tiers-Monde, tome n°59-60, pp. 619-670.
- Mukundan**, Jayakaran ; **Bin Saadullah**, Khairil Anuar ; **Binti Ismail**, Razalina & **Binti Jusoh Zasenawi**, Nur Hairunnisa, 2013. « Syntactic Accuracy in the Usage of English Modal Verbs in Argumentative Writing » in *English Language Teaching* ; Vol. 6, No. 12 ; 2013, Canadian Center of Science and Education.

Munoz, Carmen, 2006. « Influence translinguistique et changement de code dans la production orale d'une L4 », in AILE 24, Acquisition et interaction en langue étrangère, Paris, Encrages.

Nederveen Pieterse, Jan, 2004. « Globalization or empire? » Rouledge, New York.

De Nuchèze, Violène, 2004. « La rencontre interculturelle, impasses, sentiers balisés et chemins de traverse », in LIDIL 29 « La motivation pour l'apprentissage d'une langue seconde », édition littéraire et linguistique des presses de Grenoble, pp. 11-41.

Odin, Terence, 1989. « Language transfer: cross linguistic influence in language learning ». Cambridge University Press.

Ooi, Keat Gin, 2004. « Southeast Asia : A Historical Encyclopedia, from Angkor Wat to Timor. R-Z » volume three, ABC-CLIO, Santa Barbara, California.

Ooi, Keat Gin, 2009. « The A to Z of Malaysia », Scarecrow Press, Lanham, Maryland, Etats-Unis.

Ooi, Kee Beng ; **Goh** Ban Lee, 2010. « Pilot studies for Penang », Institute of Southeast Asian Studies, Singapore.

Ostler, Nicholas, 2010. « The last lingua Franca, English until the return of Babel », Walker & Company, Etats-Unis.

Palotti, Gabriele, 2002. La classe dans une perspective écologique de l'acquisition. *Revue AILE (Acquisition et Interaction en Langue Etrangère)*, 16. St Denis : Association Encrages.

Paris, Marie-Claude, 2010. « Le mandarin » in **Bonvini** Emilio, **Busuttil**, Joëlle, 2010. *Dictionnaire des langues*, Presses Universitaires de France – PUF, pp. 996-1008.

Perdue, Clive, 1996. « Approches comparatives dans l'acquisition des langues : generalizations et applications », publié dans le Bulletin VALS-ASLA (Association Suisse de Linguistiques Appliquées) 63, pp. 61-73.

Pillai, Stephanie ; **Zaraidah**, Mohd Don ; **Knowles**, Gerald ; **Tang**, Jennifer, 2010. « Malaysian English : an instrumental analysis of vowel contrast » in *World Englishes*, volume 29, n°2, pp. 159-172.

Preliminary report Malaysia Education Blueprint 2013 – 2025, 2012. Ministère de l'Education, Malaisie.

Prince of Wales International School, 2012. Brochure publiée par MTT Learning Academy, Penang. http://www.powiis.edu.my/POWIS_Prospectus_2012.pdf (Consultée le 2 août 2013).

Puteh, Alice, 2006. « Language and nation building : a study of the language medium policy in Malaysia », Strategic information and research development center, Petaling Jaya, Malaisie.

Platt, John, 1991. « Social and linguistic constraints on variation in the use of two grammatical variables in Singapore English » in *English around the world, sociolinguistic perspectives*, Cambridge University Press.

Platt, John et **Weber**, Heidi. 1980. *English in Singapore and Malaysia*, Oxford University Press, Kuala Lumpur.

Platt, John Talbot ; **Weber**, Heidi ; **Ho**, Mian Lian 1984. *The New Englishes*, Routledge & Kegan Paul.

Puren, Christian, 2004. "L'évolution historique des approches en didactique des langues-cultures, ou comment faire l'unité des « unités didactique »", Congrès annuel de

l'Association pour la Diffusion de l'Allemand en France (ADEAF), École Supérieure de Commerce de Clermont-Ferrand, 2-3 novembre 2004, Conférence du 2 novembre 2004.

Qiu, Yinchen ; **Zhou**, Xiaolin, 2012. "Processing temporal agreement in a tenseless language: An ERP study of Mandarin Chinese" in *Brain Research* (2012), Elsevier, pp. 91 -108.

Rafferty, Ellen. 1982. Aspect in conversational Indonesian in **Hopper**, Paul, J., 1982. *Tense-aspect: Between semantics and pragmatics*, Amsterdam: John Benjamins.

Recanati, Catherine, **Recanati**, François, 1999. La classification de Vendler revue et corrigée, Cahiers Chronos, Rodopi, 1999, 4, pp. 167-184.

Report of the Education Committee, 1956. Ministry of Education, Federation of Malaya, Kuala Lumpur, printed by the government press de B. T. Fudge.

Reichenbach, Hans, 1947. « The Tenses of Verbs » section 51 in *Elements of Symbolic Logic* (New York: The Macmillan Company, 1947), 287–98.

Riget, Nora ; **Lim Sep Neoh**, 2003. L'enseignement du français en Malaisie : mise en place de licence de français et perspectives dans deux universités Malaisiennes, Séminaire régional de recherche-action Cantho, du 1er au 5 décembre 2003 « Formation et autoformation des enseignants de français ».

Romaine, Suzanne, 2000. *Language in society: An introduction to sociolinguistics*. Oxford University Press.

Rothman, Jason ; **Cabrelli**, Jennifer, 2009. « What variables condition syntactic transfer? A look at the L3 initial state » in *Second Language Research* 25,4 (2009); pp. 1–30.

Saillard, Claire, janvier 2000. « Nommer les langues en situation de plurilinguisme ou la revendication d'un statut (le cas de Taiwan) », *Langage et société*, 2000/1 n° 91, p. 35-

57. DOI : 10.3917/lis.091.0035.

Saillard, Claire, 2015. "Present tense as a neutral for in the L2 french of Chinese L1 speakers" in Ayoun, Dalila, (forthcoming). *The Acquisition of Present* John Benjamins Amsterdam.

Saillard, Claire, 2014. De l'aspect au temps. Expression de la temporalité et de l'aspectualité en français L2 par des apprenants sinophones. Montpellier : Université Paul Valéry.

Samuel, Jérôme, 2010. « Les voies de l'aménagement linguistique dans le monde malayophone », *Télescope*, vol. 16, n° 3, p. 135-155.

Sarudin, Isarji Hj et **Zubairi**, Ainol Madziah, 2009. « Motivation to learn a foreign language in Malaysia » in *GEMA Online journal of language studies*, vol 9, N° 2.

Singleton, David, 2008. « Le facteur de l'âge dans l'acquisition d'une L2 : remarques préliminaires », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 18 | 2003, mis en ligne le 25 août 2008, consulté le 27 mars 2016. URL : <http://aile.revues.org/2163>

Sim, Tze Wei, 2012. « Why are the native languages of the Chinese Malaysians in decline? », *Journal of Taiwanese Vernacular*, volume 4, n°1, 2012.

SERI, quarter 1, 2012. « Penang statistics », présenté au Gouvernement de l'Etat de Penang par le Penang Institute.

http://penanginstitute.org/v3/files/quarterly_penang_statistics/2012/Penang_statistics_Q1_2012.pdf (Page consultée le 2 août 2013).

Shah, Mohamed Ismail Ahamad, 2003. « Language learning content – based English as a Second Language (ESL) Malaysian Classroom », in *Journal of Language and Learning*, vol. 1 n°2, pp. 73-97.

Sneddon, James Nei, 1996. *Indonesian: A Comprehensive Grammar*, Routledge Taylor and

Francis Group, New York.

Smith, Carlota ; **Erbaugh**, Mary, 2005. « Temporal interpretation in Mandarin Chinese » in *Linguistics* 43, n°4, pp.713-756.

Sun, Haijin, 2012. La temporalité et l'aspectualité en français et en chinois (étude contrastive), université Stendhal Grenoble 3, HAL Archives.

Trévisiol, Pascale, 2006. « Influence translinguistique et alternance codique en français L3 », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 24 | 2006, mis en ligne le 30 juin 2009, consulté le 21 janvier 2016. URL : <http://aile.revues.org/1625>

De Swart, Henriëtte, 2000. "Tense, aspect and coercion in a cross-linguistic perspective", CSLI Publication. URL : <http://csli-publications.stanford.edu>

De Swart, Henriëtte, 2012. "Verbal aspect" in **Binnick**, Robert, 2012. *The Oxford handbook, tense and aspect*, Oxford University Press, New York (pp. 752 – 781).

Schwartz, Bonnie D. 2009, « Unraveling inflection in child L2 development », *Acquisition et interaction en langue étrangère* in *Aile*, lia 1, 2009, mis en ligne le 01 janvier 2012, consulté le 20 octobre 2012. URL : <http://aile.revues.org/4509>

Smith, Carlota, S. 1990. « Event types in Mandarin » in *linguistics* 28, pp. 309-336.

Smith, Carlota, S. 1991. *The parameters of aspect* (Second Edition 1997), Kluwer Academic Publisher, Dordrecht, Boston, London.

Syllabus, Cambridge IGCSE French, 2013. Cambridge IGCSE, published by Cambridge International Examinations, University of Cambridge.

Tan, Liok Ee, 2002. *Conjunctures, Confluences, Contestations: A Perspective on Penang History in The Penang Story* – Conférence internationale datant du 18-21 Avril 2002, au

City Bayview Hotel, Penang, Malaysia, organisateurs : The Penang Heritage Trust & STAR Publications.

Teh, Chee Jye et **Lim** Yong Long, 2014. "An Alternative Architectural Strategy to Preserve the Living Heritage and Identity of Penang Hokkien Language in Malaysia" *in* International Journal of Humanities and Social Science, Vol. 4 No. 3; February 2014, CPI, USA.

Unesco, 2013. « The international mobility of students in Asia and the Pacific », Unesco Paris et Unesco Bangkok.

Thomason, Sarah G., 2001. « Language contact », Edinburgh University Press, Edinburgh.

Titone, Renzo, 1989. « On the bilingual person », Biblioteca di quaderni di italianistica N°7, The Canadian Society for Italian Studies, Canada.

Tonhauser, Judith. 2006. The temporal semantics of noun phrases: Evidence from Guaraní. Ph.D. thesis, Stanford University, Stanford.

Trévisé, Anne, 1979. Spécificité de l'énonciation didactique dans l'apprentissage de l'anglais par des étudiants francophones, *in* Encrages, n° spécial de linguistique appliquée, pp. 42-52.

Tschichold, Cornelia, 2012. French Vocabulary in Encore Tricolore: do pupils have a chance? *In* The language Learning Journal 40 (1), pp. 7-19.

Van Gelderen, Elly, 2006. *A history of the English language*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam / Philadelphia.

Vendler, Zeno, 1957. "Verbs and times" *in* *The Philosophical Review*, Vol. 66, No. 2. (Apr., 1957), pp. 143-160.

Verine, Bertrand, 2005/2006. *Lecture de : Jacques Bres. L'imparfait dit narratif. Cahiers de*

praxématique 44. PULM. P. 173-177.

Véronique Daniel, 2005. « Les interrelations entre la recherche sur l'acquisition du français langue étrangère et la didactique du français langue étrangère » in *Acquisition et interaction en langue étrangère*, en ligne, n°23, 2005, mis en ligne le 15 décembre 2008, consulté le 18 janvier 2016. URL : <http://aile.revues.org/1707>

Vorapheth, Kham, 2011. « L'ASEAN de A à Z: Histoire, Géopolitique, Concepts, Personnages », L'Harmattan, Paris.

Yasmine-Ali, Jennifer, 2011. « Translating concerns into action in the foreign language classroom » in *GEMA Online journal of language studies*, vol 11, N° 2.

Yong, Jeanet Y. (2001). « Malay / Indonesian speakers » in Swan, Michaël & Smith, Bernard (Eds.) *Learner English, second edition a teacher's guide to interference and other problems* (pp. 279-295). Cambridge University Press.

Weinreich, Uriel, 1953. *Languages in contact*. New York.

White, Lydia, 2000. Second language acquisition : from initial to final state. In J. Archibald (Dir.), *Second Language Acquisition and Linguistic Theory*, pp. 130-155, Oxford, Blackwell Publishers.

White, Lydia, 2003. *Second language acquisition and universal grammar*, Cambridge Textbook in Linguistics, Cambridge.

Williams, Jessica, 1989. "Variation and convergence in nonnative institutionalized English" in Eisenstein R. Miriam, 1989, *The dynamic interlanguage*, Springer Science + Business Media LLC.

Wilmet, Mark, 2003. *Grammaire critique du français*. Duculot.

Winstedt, Richard Olof, 1913. *Malay Grammar*, Oxford: Clarendon Press.

Zhang, Yijie, 2014. « L'acquisition des temps en français par les apprenants sinophones ». Linguistics, HAL – Archives ouvertes.

Sitographie

Ambassade de France en Malaisie – consulté le 30/11/2014

<http://www.ambafrance-my.org/Educational-establishments>

CIE – Cambridge International Examinations – consulté le 16/12/2015

<http://www.cie.org.uk/programmes-and-qualifications/cambridge-secondary-2/cambridge-igcse/>

ICEF-Monitor – consulté le 29/03/2016

<http://monitor.icef.com/2014/03/new-data-on-international-schools-suggests-continued-strong-growth-2/>

Article de **Glass**, Diane (18 mars 2014).

CIE – Cambridge International Examinations – Consulté le 13/08/2016

<http://www.cie.org.uk/images/252264-cambridge-igcse-results-statistics-june-2015.pdf>

Table des illustrations

Illustration 1 - La Malaisie aujourd'hui (Lemière, 2009, p. 202).....	22
Illustration 2 - Groupes ethniques majeurs.....	23
Illustration 3 - Pourcentage de la population estimée par groupe ethnique sur la population totale, 2011 (SERI, 2011, p. 5).....	31
Illustration 4 - Le système scolaire primaire et secondaire en Malaisie	41
Illustration 5 - L'enseignement du français en Malaisie en 2006.....	43
Illustration 6 - Pourcentage de réussite par origine ethnique au SPM en malais et anglais.....	52
Illustration 7 - Population chinoise de Penang par ethnie.....	57
Illustration 8 - Chiffres extraits des statistiques de l'école (Prince of Wales Island International School) effectuées en Janvier 2013	66
Illustration 9 - Matières enseignées à POWIIS	69
Illustration 10 - Distribution possible des parcours linguistiques in Cenoz et Jessner (2000), p. 40. Notre traduction.....	78
Illustration 11 - Approches méthodologiques du passé composé et de l'imparfait dans les manuels de FLE, inspiré de Gündüz (2005).....	83
Illustration 12 - Pourcentage des apprenants ayant obtenu une note de B ou plus à l'examen du IGCSE français en juin 2015.....	108
Illustration 13 - Composition de l'examen.....	110
Illustration 14 - L'examen oral du French IGCSE.....	111
Illustration 15 - Table des matières de <i>Encore Tricolore 4</i> avec les points de grammaire abordés par chapitre	116
Illustration 16 - Présentation du passé composé avec l'auxiliaire avoir dans <i>Encore Tricolore</i> , p. 33.....	118
Illustration 17 - Comparaison du <i>present perfect</i> et du passé composé.....	119
Illustration 18 - Le passé composé avec l'auxiliaire être dans <i>Encore Tricolore 4</i> , p. 35.....	120
Illustration 19 - Présentation de l'imparfait dans <i>Encore Tricolore 4</i> , p. 51. -.....	123
Illustration 20 - Présentation de l'imparfait dans <i>Encore Tricolore 4</i> , p. 56.....	125
Illustration 21 - Comparaison du passé composé et de l'imparfait dans <i>Encore Tricolore 4</i> , p. 64.....	127
Illustration 22 - Comparaison de l'imparfait avec le passé progressif et le <i>past tense</i>	128
Illustration 23 - Origines des langues de l'étude.....	141
Illustration 24 - Caractéristiques de l'expression des TMA dans les langues de l'étude adapté de Dahl (1985) cité dans WALS Online.....	142
Illustration 25 - Adapté de la matrice de Vendler.....	152
Illustration 26 - Les temps en français au mode indicatif.....	160
Illustration 27 - Valeurs aspectuelles des temps français à l'indicatif.....	161
Illustration 28 - Tableau inspiré de la classification de Comrie (1976, p. 25) nommée « classification of aspectual oppositions »	162
Illustration 29 - Les temps grammaticaux en anglais.....	165
Illustration 30 - Expression des différentes situations demandées dans le IGCSE français et leurs équivalences dans les différentes langues, en termes d'aspect et de temps	187
Illustration 31 - Nombre de réponses au questionnaire par groupe de langue	191
Illustration 32 - Les apprenants évaluent leur propre niveau dans la langue cible	191
Illustration 33 - Les langues maternelles des apprenants	193
Illustration 34 - Les langues secondes des apprenants.....	194
Illustration 35 - Langues parlées à la maison.....	195
Illustration 36 - Langues parlées avec les amis.....	196

Illustration 37 - Les langues préférées par les apprenants pour communiquer	197
Illustration 38 - Perception de l'apprentissage des langues secondes	199
Illustration 39 - Expliquez votre perception de l'apprentissage des langues secondes.....	200
Illustration 40 - Langues que les apprenants souhaiteraient apprendre.....	202
Illustration 41 - Appréciez-vous la langue que vous apprenez ? (Year 10 et 11)	203
Illustration 42 - Les 21 apprenants de français en Year 10 et 11 expliquent pourquoi ils n'aiment pas le français	204
Illustration 43 - Compétences préférées par les apprenants de français.....	205
Illustration 44 - Compétences préférées par les apprenants de malais.....	205
Illustration 45 - Compétences préférées par les apprenants de mandarin	205
Illustration 46 - Attitude face à la langue cible en classe	206
Illustration 47 - Quand vous parlez la langue cible, que ressentez-vous ?.....	207
Illustration 48 - Dessine quelque chose qui pour toi, représente la langue que tu apprends..	211
Illustration 49 - Cite deux mots que tu aimes dans la langue cible	213
Illustration 50 - Durée des enregistrements recueillis avec les apprenants malaisiens	216
Illustration 51 - Temps utilisés dans l'extrait	219
Illustration 52 - Aspect lexical des verbes conformes du corpus	222
Illustration 53- Aspect lexical des verbes non-conformes du corpus	222
Illustration 54 - Aspect lexical concernant les occurrences conjuguées au passé composé utilisées par les apprenants du corpus malaisien	224
Illustration 55 - Les pronoms sujets utilisés dans le corpus malaisien.....	225
Illustration 56 - Les quatre catégories d'occurrences concernant le passé composé dans le corpus malaisien.....	230
Illustration 57 - Occurrences conformes (47%) et non-conformes au passé composé (53%)	231
Illustration 58 - Les quatre catégories d'occurrences concernant le présent dans le corpus malaisien.....	232
Illustration 59 - Production au passé composé : temps demandé par le contexte	234
Illustration 60 - Occurrences non-conformes grammaticalement	235
Illustration 61 - Temps et formes des occurrences verbales quand le passé composé est requis	236
Illustration 62 - les occurrences concernant l'imparfait dans le corpus	237
Illustration 63 - Voyelles orales françaises (schéma adapté de Deschamps et al. 2004 : 12 in Capliez, 2011, p. 45).....	239
Illustration 64 - Voyelles « pures » anglaises (schéma adapté de Roach 2009 : 13 ; 16 in Capliez, 2011, p. 45).....	239
Illustration 65 - Voyelles du malais tirées de Clynes et Deterding, 2011, p. 263.....	240
Illustration 66 - Voyelles « pures » du mandarin (suite) tirées de Lee et Zee, 2003, p. 110 ..	241
Illustration 67 - Diphtongues du mandarin tirées de Lee et Zee, 2003, p. 110	241
Illustration 68 - Diphtongues du mandarin tirées de Lee et Zee, 2003, p. 110 (suite)	242
Illustration 69 - voyelles de l'anglais malaisien (Pillai & co, 2010, p. 165).....	242
Illustration 70 - Les nationalités et langues maternelles des apprenants du corpus (la nationalité est présentée en gras, tandis que la langue maternelle est présentée sous la nationalité).....	245
Illustration 71 - Les langues secondes connues par les apprenants du corpus malaisien (la nationalité est présentée en gras, tandis que la langue seconde est présentée sous la nationalité).....	246
Illustration 72 - Les langues parlées à la maison	247
Illustration 73 - Les langues utilisées avec les amis.....	247
Illustration 74 - Le niveau des apprenants du corpus.....	250
Illustration 75 - Occurrences conformes au passé composé.....	253

Illustration 76 - Répartition accomplissements / réalisations instantanées et activités et états au passé composé pour les occurrences conformes	254
Illustration 77 - Formes non-identifiables étant destinées à exprimer un passé composé	257
Illustration 78 - Productions non-identifiables dans une situation appelant un passé composé en français et en anglais	260
Illustration 79 - Productions non-identifiables exprimant un passé composé en français et en anglais (suite)	261
Illustration 80 - Productions non-identifiables exprimant un passé composé en français et en anglais (suite)	261
Illustration 81 - Structure de l'expression verbale du passé et valeurs aspectuelles associées dans les langues de l'étude	262
Illustration 82 - Production des apprenants Malaisiens au passé composé non-conformes grammaticalement	264
Illustration 83 - Production des apprenants Malaisiens au passé composé non-conformes en raison de la syntaxe ou du lexique.....	265
Illustration 84 - Les occurrences au passé pour une situation qui requiert un autre temps....	273
Illustration 85 - Le passé composé n'est pas utilisé et devrait l'être.....	280
Illustration 86 - L'imparfait n'est pas utilisé et devrait l'être.....	281
Illustration 87 - Aspect lexical des formes en -[e]	287
Illustration 88 - Durée des enregistrements du corpus anglais.....	289
Illustration 89 - Les occurrences conformes et non-conformes dans les corpus malaisien et anglais.....	289
Illustration 90 - Aspect lexical des verbes conformes du corpus anglais.....	290
Illustration 91 - Aspect lexical des verbes non-conformes du corpus anglais	290
Illustration 92 - Utilisation des pronoms sujet dans le corpus anglais	291
Illustration 93 - Occurrences conformes au passé composé.....	293
Illustration 94 - Occurrences conformes à l'imparfait	293
Illustration 95 - Occurrences non-conformes au passé composé dans un contexte requérant un passé composé dans le corpus anglophone	295
Illustration 96 - Occurrences non-conformes au passé dans un contexte requérant un passé composé et présentant l'auxiliaire non-requis.....	297
Illustration 97 - Occurrences non-conformes au passé composé dans un contexte requérant un autre temps	298
Illustration 98 - Occurrences non-conformes à l'imparfait dans un contexte requérant un autre temps	298
Illustration 99 - Liste des occurrences non-conformes dans un contexte requérant l'imparfait	302
Illustration 100 - Liste des occurrences non-conformes dans un contexte requérant le passé composé.....	303
Illustration 101 - Formes non-identifiables destinées à être du passé composé et à l'imparfait	304
Illustration 102 - Formes non-identifiables dans un contexte requérant le présent.....	305
Illustration 103 - Rapport entre temps et occurrences chez les apprenants malaisiens (productions à l'imparfait, au passé composé, au présent et total des occurrences verbales)	308
Illustration 104 - Rapport entre temps et occurrences chez les apprenants anglophones (productions à l'imparfait, au passé composé, au présent et total des occurrences verbales)	308
Illustration 105 - Rapport entre temps et occurrences chez les apprenants malaisiens (occurrences totales).....	308
Illustration 106 - Rapport entre temps et occurrences chez les apprenants britanniques (occurrences totales).....	309

Illustration 107 - Les quatre catégories d'occurrences au passé composé pour les deux corpus	311
Illustration 108 - Les quatre catégories d'occurrences au présent pour les deux corpus	312
Illustration 109 - Les quatre premiers temps les plus utilisés dans les corpus malaisien et anglais.....	313
Illustration 110 - Les occurrences conformes et non-conformes dans les corpus malaisien et anglais.....	313
Illustration 111 - Utilisation du passé composé, de l'imparfait et du présent dans les productions des apprenants anglais	314
Illustration 112 - Utilisation du passé composé, de l'imparfait et du présent dans les productions des apprenants malaisiens	314
Illustration 113 - Occurrences non-identifiables : les formes en -[e] e et les autres dans le corpus anglais.....	317
Illustration 114 - Occurrences non-identifiables : les formes en -[e] e et les autres dans le corpus malaisien.....	317

Annexes

Contenu

Annexe 1 - Nomenclature de transcription.....	363
Annexe 2 - Fichier Malaisien - year 11 - practice 1	364
Annexe 3 - Fichier Malaisien - year 11 - practice 2	374
Annexe 4 - Fichier Malaisien - year 11 - practice 3	387
Annexe 5 - Fichier Malaisien - year 11 - practice 4	414
Annexe 6 - Fichier Malaisien - year 11 - practice 5	417
Annexe 7 - Fichier Malaisien - year 11 - practice 6	433
Annexe 8 - Fichier Anglais B – CD2 – CARD 5	439
Annexe 9 - Fichier Anglais A – CD2 – CARD 2	443
Annexe 10 - Fichier Anglais A – CD2 – CARD 1	446
Annexe 11 - Fichier Anglais D – CD1 – CARD 1	450
Annexe 12 - Questionnaire de langues.....	453
Annexe 13 - Paper 3 – mars / avril 2013	457
Annexe 14 - Paper 3 – mars / avril 2012.....	463
Annexe 15 - Paper 3 – mars / avril 2011	468

Annexe 1 - Nomenclature de transcription

Remarques

L'étude portant sur le noyau verbal et la structure des verbes dans l'interlangue des apprenants de FLE malaisien, les erreurs notées dans le corpus, et concernant la prononciation de certain mot pour lesquels il a fallu une transcription phonétique, concerneront principalement le noyau verbal afin de faciliter la transcription et sa lecture.

Nomenclature de transcription

Mot : emphase

[trâkripsjô] : transcription phonétique

(remarques extérieures) : remarques extérieures, bruits, rires, etc.

/ : courte pause

// : longue pause

Formidable : mot à la prononciation anglaise ou bien mot ou phrase directement énoncés en anglais

Phrase ? : intonation interrogative

Phrase ! : intonation exclamative

Verbe : forme conforme

Verbe : forme non-conforme

Annexe 2 - Fichier Malaisien - year 11 - practice 1

04/02/2013 – 0 :39 :28

Justine / Eibhlin – 3.00

Justine - D'accord alors le numéro deux qu'est-ce que c'est ? / votre sac de sport ? Bonjour

Eibhlin - Bonjour ça va ?

J - Euh oui très bien et vous ? Qu'est-ce que je peux faire pour vous ? Est-ce que je peux vous aider ?

E – hum je / j[Ø] **laissé** votre sac de sport moi à centre sportif

J – oh vous avez / pardon / qu'est-ce vous avez fait ? Vous avez /

E – vous avez fait ?

J – Vous avez / vous quel est votre problème ?

E – hum je **suis laissé** votre sac de sport moi à centre sportif

J – vous avez laissé **votre** sac de sport ou **mon** sac de sport ?

E – moi

J – ah votre sac de sport

E – oui

J – d'accord ok votre sac de sport d'accord parfait

E – (rires)

J – alors vous avez laissé votre sac de sport ? Est-ce que vous pouvez me donner une description de votre sac ? il est noir ? il est comment ?

E – Hum il y **a** rouge

J – rouge ? pas noir ?

E – pas noir

J – Il n'est pas noir / d'accord il est rouge il n'est pas noir / hum très bien est-ce que vous pouvez me donner votre nom ?

E – qu'est-ce / répétez s'il vous plaît ?

J – comment vous vous appelez ? quel est votre nom ?

E – Je suis Eibhlin

J – Evelyne comment ça s'écrit ?

E – é i é e e i b h l i

J – e

E – i n

J – i n très bien donc parfait donc très bien écoutez j'ai retrouvé votre sac

E – hum j'**ai retrouvé**

J – j'ai retrouvé / nous avons retrouvé votre sac

E – nous hum je

J – nous avons trouvé votre sac / j'ai trouvé votre sac

E – j'**ai trouvé** votre sac / à centre sportif ?

J – oui j'ai votre sac il est avec moi ici je l'ai trouvé

E – A cinq heures trente

J – oui ok à cinq heures bah écoutez pas de problèmes à cinq heures donc vous voulez venir le chercher à cinq heures ?

E – **oui**

J – ok parfait bien vous venez le chercher à cinq heures c'est pas grave y a pas de problème merci beaucoup au revoir

E – merci beaucoup au revoir

Justine / Zhi Ling – 8.00

J – Alors qu'est-ce que c'est ? Vous téléphonez à un camping et vous voulez faire une réservation

ZL – bonjour

J – bonjour comment allez vous ?

ZL – je m'appelle Zhiling

J – ok très bien Zhi Ling Bonjour alors je vous écoute / qu'est-ce que je peux faire ?

ZL – je **veux f[e]** une réservation

J – d'accord

ZL – pour // deux chambres

J – on a pas de chambres ici madame on est un camping donc on a pas de chambres on n'a que des tentes

ZL – deux tentes

J – deux tentes d'accord très bien vous voulez faire une réservation pour deux tentes alors nous avons plusieurs tentes plusieurs emplacements / qu'est-ce que vous préférez ? // plutôt à côté de la mer plutôt au centre du camping ? hum ou plutôt à côté de la cafétéria ? qu'est-ce que vous préférez ?

ZL – je **préfère** deux tentes plutôt emplacement /

J – mais quel emplacement ?

ZL – à centre du camping

J – au centre du camping très bien d'accord parfait

ZL – je **arrivera**

J – Hum très bien

ZL – à douze //

J – douze heures ?

ZL – douze heures à dix-sept

J – entre douze heures et dix-sept heures ? c'est ça ?

ZL – oui

J – d'accord donc l'après-midi

ZL – oui

J – d'accord donc l'après-midi

ZL – oui

J – euh quel jour s'il vous plaît ? // quel jour ?

ZL – J'**arrivera** à huit heures du matin

J – ah vous arriverez à huit heures du matin ? mais quel jour ? // quel jour ?

ZL – oh je **pass[e]** quatre jours

J – oui d'accord vous allez passer quatre jours oui d'accord mais vous arrivez quand ? quand vous arrivez ? quel jour vous arrivez ? vous arrivez / demain / après-demain quel jour vous **arrivez**

ZL – Je **arriv[e]** dimanche

J – dimanche ? ah dimanche parfait **ce** dimanche ou dimanche prochain

ZL – dimanche prochain

J – Dimanche et vous allez passer quatre nuits d'accord parfait

ZL – merci beaucoup

J – mais je vous en prie pas de problème

ZL – où où / où **a** piscine ?

J – il n'y a pas de piscine dans le camping

ZL – oh de rien

J – bon tant pis bien au revoir / reste là le B donc moi je suis candidat / qu'est-ce que tu es toi ? alors vous téléphonez (inaudible) d'accord très bien je suis Claude et tu me téléphones

bonjour

ZL – bonjour comment va[s]-tu ?

J – ah ça va et toi c'est Zhi Ling c'est ça

ZL – c'est bien

J – c'est toi ok très bien ça va bien très bien il n'y a pas de problème et toi comment vas-tu ?

ZL – / je **suis** formidable

J – formidable ? Ah bah c'est super ! si c'est formidable. Alors pourquoi tu me téléphones ?

ZL – Je tu téléphone parce que je / je te remercie

J – ah ok

ZL – pour c'est bien hospitalité

J – pour mon hospitalité ? Ah c'est bien c'est gentil bah écoute pas de quoi c'était un plaisir pour moi c'était un plaisir pour moi alors euh comment s'est passé votre voyage de retour ?

ZL – ça [se] [se] tu voyage c'est confortable

J – c'était confortable ok bah très bien tu es rentrée en train ou en voiture ?

ZL – je / **retourné** en train

J – hum d'accord en train ok et qu'est-ce que tu as fait pendant ton voyage ?

ZL – Je je // je **acheté** j'**ai acheté** une livre pour pour regar...

J – pour lire ?

ZL – pour lire dans le train

J – ah super

ZL – pour lire et me détendre

J – ah ok bah c'est une bonne idée / c'est une bonne idée c'était c'est un livre sur quoi ?

ZL – hum un livre de Agatha Christie

J – ah un roman policier alors ?

ZL – hum

J – d'accord très bien

ZL – ok // année prochaine je veux aller aller aller le Grande –Bretagne

J – oh tu veux aller en Grande-Bretagne ?

ZL – vous / vous / vous **allez** avec moi ?

J – ah super ouais c'est une bonne idée j'adore la Grande-Bretagne j'ai très envie de visiter la Grande-Bretagne hum ok qu'est-ce qu'on pourrait faire en Grande-Bretagne t'as une idée ?

ZL – je veux faire du shopping

J – faire du shopping bon d'accord c'est une bonne idée faire du shopping et quoi d'autre qu'est-ce qu'on peut faire ?

ZL – pardon ?

J – Qu'est-ce qu'on peut faire aussi ? faire du shopping et quoi d'autre ?

ZL – / oh je fais du shopping pour / dans la rue *Oxford*

J – d'accord très bien on va arrêter là / pareil je voudrais que tu m'écrive un dialogue pour celui-ci et pour celui-là

Justine / Alicia – 7.00 - 11 :32

Justine – bonjour ça va ?

Alicia – bonjour ça va ?

J – Euh oui alors / qu'est-ce que c'est ? ok très bien à la gare routière / ok très bien la gare routière oui bonjour madame je peux vous aider ?

A – euh bonjour je veux / je veux acheter le *ticket* pour prendre le *bus* je veux aller à la plage

J – aller à la plage ? euh d'accord très bien hé bien écoutez il faut prendre le bus numéro trente-deux c'est celui-ci

A – euh le neuf ?

J – le numéro neuf non le numéro neuf il ne va pas à la plage le numéro 9 il va en ville
A – oh le numéro deux ?
J – le numéro deux non numéro trente-deux **trente-deux** ce bus là pour aller à la plage / vous voulez aller à la plage ?
A – euh oui
J – ah oui d'accord oui ce bus-là le bus trente deux c'est bon
A – trente-deux ?
J – trente-deux
A – le bus trente-deux ?
J – oui ce bus là le bus **trente-deux**
A – hum répétez s'il vous plaît / hum je veux partir / à dix heures le matin(e) ?
J – dix heures du matin ce n'est pas possible le bus il part à onze heures
A – d'accord onze heures
J – d'accord pour onze heures très bien
A – hum how do I start ? je veux je veux cinq tickets ?
J – cinq tickets pas de problèmes cinq tickets
A – cinq *tickets*
J – donc cinq **tickets** nous avons donc deux types de tickets nous avons un tarif économique et: enfin un tarif étudiant et un tarif adulte je vous prends cinq tarifs / adulte ou étudiant ?
A – étudiant s'il vous plaît
J – très bien euh étudiant et parfait voilà
A – ah ok merci beaucoup // oh / oh ok hum
J – ah oui il faut payer !
A – ah oui **qu'est-ce que** le prix le ticket ?
J – un ticket c'est deux euros donc 5 tickets je vais vous demander 10 euros / s'il vous plaît
A – hum
J – c'est bon ?
A – d'accord
J – très bien merci beaucoup
A – merci
J – merci bon alors le deuxième on va faire le B alors euh donc là c'est la famille c'est ça ? alors moi je suis Claude
A – bonjour Claude / je téléphone parce que je vous **disc** merci beaucoup tous les heures je
J – le séjour ?
A – je **rest[e]** chez toi
J – ah super merci c'est gentil de téléphoner euh bah écoute j'étais très contente de t'avoir chez moi donc c'était un plaisir hein tu es bien rentrée chez toi ? Tu as fait un bon voyage ?
A – hum le voyage est très fatigant
J – ah le voyage était fatigant d'accord tu es rentrée comment ? tu es rentrée en voiture ou en train ?
A – en train
J – ah en train: hum d'accord et qu'est-ce que tu as fait pendant le voyage ?
A – hum j'ai écouté la musique je **téléphone** à mes amis et parl[e]
J – hum d'accord c'était ennuyeux ? ou ça va ?
A – hum
J – c'était ennuyeux ?
A – ennu:
J – ennuyeux ? tu t'es ennuyé oh: tu n'avais rien à faire ? non
A – non
J – non ça va hum très bien et bon bah super c'est bien si c'était pas ennuyeux

A – // oh répétez s'il vous plaît
 J – si ce n'était pas ennuyeux très bien
 A – hum // qu'est-ce que vous qu'est-ce que tu as fait après mes visites à Paris en France ?
 J – qu'est-ce j'ai fait comme visite à Paris ? Est-ce que je veux aller à Paris ? répète ta question j'ai pas compris répète ta question
 A – (rires) qu'est-ce que tu as fait avant je all[e] en France
 J – avant que tu ailles en France ? qu'est-ce que j'ai fait ? euh / qu'est-ce que j'ai fait je sais pas je comprends pas ta question fait je comprends pas ta question tu me demandes qu'est-ce que j'ai fait qu'est-ce que je vais faire ? dans le futur (rires)
 A – hum (rires) ok
 J – non bah je moi je quand tu es partie je suis restée à la maison je n'ai rien fait j'ai cuisiné un petit peu euh j'ai lu rien de spécial
 A – ok je veux tu venir à Penang
 J – d'accord
 A – et rest[e] chez[s] moi
 J – ouais // euh quand ? quand ?
 A – oh l'année prochaine
 J – ah super oui pourquoi pas je connais pas Penang en plus ! c'est super j'ai jamais été en Malaisie hé bien c'est très bien pourquoi pas bien écoute merci je vais réfléchir si j'ai le temps pourquoi pas très bien / qu'est-ce qu'on peut faire à Penang comme choses ? Qu'est-ce qu'il y a comme activités à faire ?
 A – hum nous pouvons visiter les museum aller au centre *commercial* et faire le shopping hum
 J – et faire du shopping très bien
 A – et faire le nager à la piscine
 J – bon bah très bien super il fait beau ?
 A – il fait très beau
 J – il fait très beau ! bon bah super ok très bien bon parfait merci !
 A – merci

Justine / Jia Ying – 5.00

Justine – Jia Ying a toi ! Tiens même chose / Alicia tu m'écris quelques petits dialogues? Tu m'écris un dialogue pour chaque // (inaudible) bonjour
 Jia Ying – bonjour
 JY – ça va ?
 Ji – ça va
 J – très bien qu'est-ce que c'est / vous allez téléphoner à un camping très bien téléphoner à un camping oui alors bonjour madame
 Ji – bonjour j[e] fais une réservation à un camping
 J – d'accord vous voulez réserver un camping très bien hum parfait qu'est-ce que vous voulez faire vous avez votre tente ou vous voulez louer une tente ?
 Ji – louer une tente
 J – d'accord vous voulez louer une tente une seule ?
 JY – *what* ?
 J – une seule une seule ou plusieurs tentes ?
 JY – plusieurs tentes
 J – plusieurs tentes combien ?
 JY – euh une semaine
 J – oh pour une semaine d'accord vous voulez louer une tente pour une semaine très bien où

vous voulez être placée parce qu'on a plusieurs emplacements on a des emplacements à côté de la mer au centre du camping ou à côté de la piscine qu'est-ce que vous préférez ?

JY –à côté la piscine

J – d'accord très bien donc à côté de la piscine et euh / quand est-ce que vous arrivez ?

JY –// 7 heures le *morning*

J – 7 heures du matin ou du soir

JY –du [ma] matin

J – du matin hum d'accord mais quel jour ?

JY –hum

J – quel jour ?

JY –vendredi

J – ah vendredi ce vendredi ou vendredi prochain

JY –prochain

J – vendredi prochain euh d'accord très bien donc euh une semaine ? d'accord

JY –/ oh merci et sur le [kã] camping **est-ce que est-ce que** une parking sur le camping

J – euh oui bien il y a un parking sur le camping il y a un parking sur le camping

JY –oui merci

J – vous venez en voiture ?

JY –oui

J – d'accord très bien parfait / on va faire le B alors qu'est-ce que c'est le B vous voulez louer une voiture en France euh: très bien bonjour

JY –bonjour / la voiture [ma] moi **lou[e]** est tombée en panne

J – d'accord / votre voiture est tombée en panne très bien quel est le problème ?

JY –euh

J – quel est le problème ? // est-ce que c'est est-ce que c'est le carburateur ? est-ce que c'est le moteur ? est-ce que c'est euh je sais pas moi la batterie

JY –le moteur

J – le moteur c'est un problème avec le moteur d'accord un problème avec le moteur d'accord est-ce que le moteur fonctionne ou il est arrêté ?

JY –arrêté

J – il est complètement arrêté il y a pas de bruit ? de bruit ?

JY –*non*:

J – il n'y a pas de bruit d'accord très bien quel est votre nom s'il vous plaît ?

JY –je m'appelle Jia Ying

J – ouais

JY –et: je **lou[e]** la voiture pour une semaine

J – d'accord très bien Madame Jia Ying je vois qui vous êtes hum très bien / vous avez loué la voiture donc pour une semaine ? d'accord est-ce que vous pouvez me rappeler la marque de la voiture ? quelle est la marque de la voiture ?

JY –hum hondai

J – d'accord c'est une hondai est-ce que vous pouvez me donner la couleur s'il vous plaît ?

JY –la couleur rouge

J – ah c'est une rouge d'accord très bien

Ji - // oh quelle heure du mécanicien **arriv[e]** ?

J – a quelle heure le mécanicien arrive ? hum je sais pas vraiment mais il va venir le plus tôt possible le plus rapidement possible peut-être dans une heure à peu près

JY –oui: / merci

J – bah écoutez il va arriver dans une heure est-ce que vous pouvez me dire où vous êtes s'il vous plaît ?

JY –j[e] à côté Queensbay

J – à côté de Queensbay ok parfait à côté de Queensbay dans une hondai rouge
JY –oui: (rires)
J – d'accord parfait j'envoie un mécanicien pas de problème très bien merci !

Chantelle / Justine – 4.00 - 39 :28

Chantelle – bonjour

Justine – bonjour ça va ?

CH – très bien

J – alors quel est: qu'est-ce que c'est ? employé à la gare routière la gare routière la gare routière ok très bien la gare routière bonjour !

CH – bonjour j'ai achet[e] une une une *ticket* pour le bus

J – un ticket pour le bus alors attends je cherche le scripte parce que j'ai pas le scripte alors la gare routière c'est bon voilà euh: oui très bien vous voulez acheter des tickets pour aller où ?

CH – aller où ? aller à la plage

J – à la plage d'accord à quelle heure vous voulez partir ?

CH – à dix heures et demi e

J – dix heures et demie hum d'accord parfait hum combien de tickets vous voulez ?

CH – j[e] deux tickets

J – deux tickets ? quelle sorte de tickets vous voulez ? vous voulez aller simple ou aller retour

CH – retour

J – aller retour très bien pas de problème voici vos tickets

CH – merci

J – bah de rien

CH – // voilà un une

J – vous voulez pas savoir combien ça coûte ? ça fait dix euros

CH – hum

J – merci ok c'est bien il fallait demander (rires) mais c'est pas grave c'est bien alors le numéro deux qu'est-ce que c'est ? Ah oui la location de voiture ? c'est ça ? alors une minute la location de voitu:re alors / agence locavoiture bonjour est-ce que je peux vous aider ?

CH – bonjour hum ma voiture a une petit problème

J – d'accord

CH – hum les batteries a une problème

J – la batterie a un problème d'accord comment vous vous appelez ? / comment vous vous appeler ?

CH – oh je m'appelle Chantelle

J – Chantelle d'accord ? et pour combien de semaines vous avez loué la voiture ?

CH – pour deux semaines

J – pour deux semaines d'accord est-ce que vous pouvez épeler votre nom s'il vous plaît ?

CH – ah my number ?

J – votre nom votre nom épelez votre nom comment ça s'écrit votre nom ?

CH – C H A N T E L L E

J – parfait ok est-ce que vous pouvez me décrire la voiture ? la marque ou la couleur ?

CH – hum ma voiture c'est une rouge

J – elle est rouge

CH – oh c'est une *BMW*

J – une BMW ? d'accord une BMW / alors je vais demander à un mécanicien de venir réparer la voiture

CH – hum merci

J - d'accord

CH – combien de temps est le mécanicien / arrivé à la voiture ?

J – je ne sais pas exactement mais bientôt peut-être une heure ou deux / vous êtes où exactement ?

CH – euh je suis au la mac donald's

J – mac donald's ?

CO – au mac donald's

J – très bien ok bah écoutez c'est parfait et: euh je vous dis à bientôt et ne vous inquiétez pas le mécanicien arrive merci c'est bon

Nicole / Justine – 4.00 - 30 :51

J – bonjour

N – Bonjour

J – alors qu'est-ce que c'est / la charcuterie ? je cherche le scripte alors la charcuterie alors je suis la charcutière bonjour je peux vous aider ?

N – euh oui je veux acheter une pizza s'il vous plaît

J – une pizza ? qu'est-ce que vous voulez comme type de pizza ? jambon ou fromage ?

N – est-ce que je peux oui je veux une pizza avec moitié fromage et moitié jambon

J – bon moitié fromage et moitié jambon très bien vous voulez une pizza entière ou vous voulez des morceaux en portion ?

N – entière

J – entière d'accord parfait alors voici la pizza

N – merci

J – est-ce que vous prendrez une boisson ?

N – euh oui une bouteille de orangina

J – une bouteille d'orangina euh voici votre boisson mademoiselle

N – merci et c'est combien ?

J – hum alors c'est combien tout ça ? alors une pizza on va dire sept euros et une boisson deux euros ça fait neuf euros s'il vous plaît

N – merci (rires)

J – (rires) pardon / très bien merci bah ok c'est super on passe à la B / B qu'est-ce que c'est ? la location de voiture alors la location de voiture agence locavoiture à votre service bonjour

N – bonjour euh mon voiture est tombée en panne

J – votre voiture est tombée en panne oh la la quel est le problème ?

N – euh je crois je n'ai pas de de pétrole

J – ah vous n'avez plus de pétrole vous n'avez pas remis de pétrole bah alors ? oui en effet c'est un problème ! Euh comment vous vous appelez ?

N – euh je m'appelle Nicole

J – d'accord et ça fait combien de semaine que vous louez la voiture ?

N – euh deux semaines

J – deux semaines euh bon très bien est-ce que vous pourrez me décrire la voiture s'il vous plaît qu'est-ce que c'est comme voiture ?

N – euh c'est un honda (rires)

J – une honda ok elle est de quelle couleur ?

N – euh bleue

J – hum parfait je vais demander à un mécanicien de venir vous aider

N – hum merci hum il va arriver à quelle heure ?

J – il va être bientôt avec vous peut-être une heure à peu près vous êtes où exactement ?

N – euh je suis // euh devant le / euh

J – devant devant vous êtes en ville ou vous êtes en campagne

N – en campagne

J – en campagne ? oh la la ça va être difficile vous avez un GPS ?
N – euh non
J – non ? bon je vous rappelle plus tard on va en discuter
N – (rires)
J – ok c'est bien sas GPS c'est un peu difficile ! Corrina c'est bon ?

Corrina / Justine – 5.00 39 :28

Justine – bonjour
Corrina – bonjour
J – comment ça va ?
CO – ça va bien
J – ça va bien alors qu'est-ce que c'est /
CO – un camping
J – camping ok alors / très bien / camping des dunes bonjour
CO – bonjour
J – je peux vous aider
CO – je: veux faire du camping
J – vous voulez faire du camping hé bien c'est bien parce que je suis nous sommes un camping ! (rires) donc ça tombe bien qu'est-ce que vous voulez c'est pour une tente ou une caravane ?
CO – une caravane
J – plutôt une caravane
CO – qu'est-ce que vous préférez comme emplacement à côté de la mer ou à côté de la piscine ?
J – côté la piscine
CO – plutôt à côté de la piscine
J – hum ok très bien hum quand est-ce que vous voulez arriver au camping ?
CO – hum //
J – plutôt hum quel jour vous pensez arriver ?
C - / hum une semaine
J – dans une semaine
CO – oui une semaine
J – oui d'accord dans une semaine euh quel jour exactement ? / vendredi samedi dimanche ?
CO – euh lundi
J – lundi ? d'accord lundi parfait lundi c'est pour combien de nuit? S'il vous plaît ?
CO – hum cinq nui[t]s
J – d'accord très bien hé bien j'ai fait la réservation
CO – euh //
J – mer:
CO – merci beaucoup
J – très bien est-ce que vous avez une question ?
CO – hum est-ce que de restaurant ?
J – est-ce qu'il y a un restaurant ? oui il y a une petite cafétéria mais ce n'est pas un restaurant: c'est un petit restaurant il n'y a pas beaucoup à manger d'accord ?
CO – oui merci
J – très bien on va faire le numéro deux vous avez laissé votre le sac de sport ok alors le sac de sport alors centre sportif roland garros bonjour je peux vous aider ?
CO – je per:du un: *rugby* sent[e]
J – pardon ?

CO – euh: how do you say field?
 J – euh sentir ?
 CO – hum I don't know
 J – hum mais pourquoi vous téléphonez ? quel est votre problème ? quel est votre problème ?
 CO – hum / j'ai: un p:
 J – un quoi pardon ? un problème ? oui c'est fini (à l'attention des autres étudiants)
 CO – hum
 J – deux minutes
 CO – hum je: téléphon[e] au centre sportif parce que je / aid[e]
 J – alors votre problème c'est que vous avez laissé votre sac c'est ça ? donc ça c'est votre sac ? il est comment votre sac ?
 CO – hum
 J – Quelle couleur ? sac ça va ? sac ?
 CO – oui
 J – il est comment ? il est quelle couleur ?
 CO – euh rouge
 J – rouge oui / il est rouge et euh est-ce qu'il y a un autre détail ?
 CO – pe:
 J – ouais
 CO – petit
 J – petit et rouge ?
 CO – oui
 J – d'accord bon très bien bah écoutez je crois que nous avons retrouvé votre sac / est-ce que vous pouvez me dire qu'est-ce qu'il y a dans le sac ?
 CO – hum il e[s] un[e] sac de piscine
 J – C'est un sac de piscine ? Donc qu'est-ce qu'il y a dans votre sac ? Si je regarde dans votre sac ?
 CO – hum
 J – qu'est-ce que je vais trouver ?
 C - un[e] cahier
 J – un cahier
 CO – oui
 J – un cahier bleu c'est ça ?
 CO – oui
 J – ah ok c'est ça c'est votre sac un cahier bleu très bien donc c'est votre sac
 CO – oui euh: oui
 J – euh oui très bien j'ai votre sac / vous passez le chercher ?
 CO – le sac c'est *nike*
 J – A quelle heure vous passez chercher votre sac ?
 CO – euh: bleu
 J – à quelle heure vous passez ?
 CO – hum: tr[wa] heures
 J – d'accord ok merci
 CO – merci

Annexe 3 - Fichier Malaisien - year 11 - practice 2

18/03/2013 – 0 :51 :57

Justine / Nicole – 10

Justine – bonjour

Nicole – bonjour je veux acheter des fruits s'il vous plaît

Justine – très bien vous voulez des fruits parfait

N – hum je veux des fraises des framboises et aussi des bananes

J – des fraises des framboises et des bananes euh combien de kilos de fraises ?

N – euh un kilo

J – un kilo de fraises et hum combien de barquettes de framboises ?

N – euh trois

J – trois et: le troisième fruit qu'est-ce que c'était ?

N – euh les bananes

J – des bananes très bien / je mets un régime ?

N – euh oui

J – oui un régime de bananes ok parfait alors en fait pour les bananes il y a trois types on a des bananes à 5 euros ou à 6 euros le kilos

N – euh

J – 6 euros elles sont de meilleure qualité

N – euh je veux le meilleur qualité

J – meilleure qualité ! donc je vous mets des bananes à 6 euros très bien / alors voilà

N – Merci ça fait combien ?

J – ça 26 euros 50 s'il vous plaît

N – euh voilà

J – parfait merci très bien merci au revoir / alors pour le deuxième

N – euh aller au restaurant

J – aller au restaurant très bien

N – euh bonjour je l'amie c'est l'anniversaire de mon amie donc je veux faire une réservation s'il vous plaît

J – vous voulez faire une réservation ou vous avez une réservation ?

N – euh j'ai une réservation

J – ah vous avez une réservation ah bon d'accord très bien vous / à quel nom s'il vous plaît ?

N – sigrist

J – sigrist d'accord ah oui euh très bien alors pour ce soir nous avons trois types de menu la formule à onze euros quinze euros et dix-huit euros

N – euh le dix-huit euros s'il vous plaît

J – dix-huit euros parfait alors comme plat principal nous avons du poulet du poisson ou du bœuf

N – du bœuf

J – alors comme plat principal du bœuf d'accord qu'est-ce que vous prendrez comme boisson ?

N – un ju[s] d'orange s'il vous plaît

J – et pour les autres personnes ? / de l'eau ?

N – euh de l'eau

J – une carafe d'eau

N – est-ce c'est possible de faire un petit gâteau pour mon ami ?

J – ah c'est son anniversaire ? d'accord vous voulez des bougies ?

N – oui

J – d'accord combien ?

N – euh deux !

J – d'accord très bien parfait merci

N – merci

J – merci au revoir ! alors on va passer à la deuxième partie et là c'est toi qui parle d'un sujet je t'écoute

N – oui à Penang il y a un variété de cultures il y a les chinoises les indiens et bien sûr les malais donc il y a beaucoup de vieux bâtiments uniques à ses cultures par exemples dans la ville il y a un quartier qui s'appelle Georgetown / euh / il abrite le site protégé à l'unesco euh par l'unesco

J – d'accord

N – au centre il y a des rues plein de couleurs et de musique indien au son très fort // l'odeur de l'encens envahit l'air et des saris de soie sont partout / le la cuisine indien est délicieuse ici il y a le poulet tandoori / des / euh pla[t] sur les feuilles de bananes et un choix de pla[t] au curry hum à proximité il y a chinatown ses rues sont [pode] avec de nombreux magasins magasins anciens par exemple par exemple il y a des magasins de joysticks pour les prières des magasins de jeu mah-jong et de de lanternes chinoises / parmi de ces monuments à voir il y a aussi des mosquée qui fait les prières cinq fois par jour / hum les touristes peuvent profiter à ces sites en [prə] [prənā] dans les rues étroites ou en [vulā] des rickshaw ou même des bicyclettes

J – ok très bien / alors je suppose que vous aimez bien Georgetown ?

N – oui

J – oui qu'est-ce que vous plaît c'est le mélange des cultures ? la mixité ?

N – quoi ?

J – le mélange des cultures ? les différentes ethnies ?

N – oui

J – très bien

N – oui

J – quelle cuisine vous préférez à Georgetown ?

N – euh j'aime bien le cuisine la cuisine indienne

J – la cuisine indienne pourquoi ? c'est les épices c'est les couleurs ?

N – c'est les couleurs j'aime bien le curry

J – d'accord ok très bien hum et parfait et puis vous avez parlé des plats sur les feuilles la musique indienne les mosquées / est-ce qu'il y a quelque chose que vous n'aimez pas à Georgetown ?

N – euh il y a beaucoup de gens et c'est un peu bruyant

J – et c'est un peu bruyant

N – oui

J – oui c'est vrai que c'est un peu bruyant et les embouteillages aussi

N – oui

J – oui c'est toujours un problème alors on va passer à la troisième partie on a une conversation alors en fait je vais vous demander déjà quel est votre nom ?

N – euh je m'appelle Nicole

J – d'accord et ça fait longtemps que vous habitez à Penang ?

N – euh oui je suis toujours là / j'ai toujours habité là

J – toujours habité là d'accord et ça fait combien de temps que vous apprenez le français ?

N – euh deux: ans

J – d'accord deux ans à l'école mais vous le parliez déjà avant ?

N – euh oui un peu parce que mon père est Suisse

J – d'accord donc votre famille parle français
N – oui
J – et votre mère est de quelle nationalité ?
N – euh ma mère est chinoise
J – chinoise chinoise de Chine ?
N – euh chinoise de Malaisie
J – de Malaisie elle parle français aussi ?
N – oui
J – très bien
N – euh pas mal
J – pas mal ! d'accord et dans votre famille donc il y a combien de personnes ?
N – il y a quatre personnes
J – d'accord c'est qui la quatrième personne ?
N – euh mon père ma mère ma sœur et moi
J – d'accord et votre sœur elle a quel âge ?
N – elle est treize ans
J – d'accord vous vous entendez bien ?
N – euh oui
J – oui elle parle français aussi ?
N – oui
J – bien ! aussi bien que toi ?
N – euh je sais pas
J – d'accord ok très bien qu'est-ce que tu aimes faire à l'école ?
N – j'aime faire du l'art
J – de l'art
N – de l'art
J – de l'art ok quoi comme art ?
N – euh le peinture et le dessi[n]
J – est-ce que tu veux faire quelque chose d'artistique plus tard ?
N – oui je crois je veux faire le l'intérieur [di] [di:]
J – architecte d'intérieur
N – architecte d'intérieur
J – architecte d'intérieur ok d'accord en Europe ou en Asie ?
N – en Europe
J – alors pourquoi ?
N – parce que je je
J – tu préfères l'Europe pour travailler
N – oui
J – pourtant l'Asie c'est en plein boom économique
N – oui:
J – il y a beaucoup de choses à faire en Europe / il y a beaucoup de choses à changer ça peut:
bon c'est bien très bien euh bon parfait bah il n'y a pas de problèmes on va s'arrêter là donc
c'est bien

Genevie / Justine

J – alors les jeux de rôle alors on y va qu'est-ce que c'est / professeur ? un professeur
enseigné employé au théâtre // ok c'est bon merci on y va
G : bonjour
J – bonjour
G : je peux je voulais acheter des billets pour le concert

J – des billets pour le concert oui très bien alors on a plusieurs représentations vendredi samedi pour quel soir vous voulez ?

G : samedi

J – pour samedi d'accord très bien combien il vous faut de billets ?

G : combien // un soir

J – c'est samedi et combien de billets il vous faut

G : trois billets

J – très bien / tarif adulte ou étudiant

G : deux tarifs un étudiant

J – deux tarifs adulte un tarif étudiant très bien euh parfait vous allez vous allez payer maintenant ?

G : euh oui

J – d'accord très bien alors ça fera dix-huit euros

G : dix-huit euros

J – très bien ok merci vous payez en liquide très bien

G : où est la parking ?

J – où est le parking le parking est à l'extérieur du théâtre quand vous êtes face au théâtre il sera sur votre gauche euh droite droite

G : très bien merci

J – d'accord au revoir

G : au revoir

J – alors la vendeuse dans un magasin de vêtement

G : bonjour euh

J – bonjour

G : j'ai acheté un pantalon hier mais il y a un problème

J – ah d'accord oui quel est votre problème ?

G : euh le pantalon le couleur c'est faux

J – oh la couleur est fausse euh d'accord elle est elle est ok elle est

G : elle est elle est elle est très laid

J – laide ?

G : euh T A I L L E

J – ah la taille il y a un problème de taille

G : la taille

J – oh d'accord c'est un problème de taille

G : c'est plus grand

J – ah d'accord est-ce que vous avez le ticket de caisse

G : ah oui attendez je cherch[e]

J – oui d'accord alors vous voulez quelle taille ah oui là c'est une taille quarante c'est trop grand quarante quelle taille vous voulez

G : je peux la taille M ?

J – M une taille M

G : et la couleur noire

J – d'accord taille M couleur noire très bien voilà

G : m-merci je peux essayer le pantalon s'il vous plaît ?

J – oui bien sûr il y a une cabine par là

G : merci euh ok c'est bien pas de problème

J – très bien ok donc c'est ça vous va ça vous plaît ? qu'est-ce qui vous plaît ?

G : qu'est-ce que c'est plaît ?

J – plaît plaire qu'est-ce que vous aimez sur le pantalon ?

G : euh

J – qu'est-ce que vous aimez sur le pantalon ? vous aimez la couleur ?
G : euh je vous **aim[e]** je aime la couleur et les dessi[n]
J – oui il est très très beau ce modèle bon bah parfait merci beaucoup
G : merci beaucoup
J – au revoir
G : au revoir
J – très bien ok euh alors reste ici on va faire la partie 2 donc la le sujet c'est toi qui parle
G : euh la Tour Eiffel
J – vous allez parler de la Tour Eiffel d'accord on y va !
G : la Tour Eiffel est une tour / est une tour en [tele]? en fait située sur le champs de Mars à Paris France / donnant de l'ingénieur Gustave Eiffel // et c'est / il **construit** la tour / il y a / trois nouveaux / tours la tour et il y a beaucoup de restaurants c'est dans la situés dans la première et deuxième étage / c[e] monument est devenu c'est devenu le symbole un symbole de la capitale française et une site touristique première *plan* / la tour et les tours la tour du mode mode
J – la plus haute tour du monde ?
G : tour monde ? et // euh les plus la tour est la tour **est** trois cents vingt deux hauteur à propos de la à propos de la même bâtiment est quatre vingt un étages / c'est tout
J – très bien ok parfait ok pourquoi vous voulez parler de la tour Eiffel ?
G : parce que / il / se trouve à Paris et je **étudie** française
J – est-ce que pour vous à votre avis la tour Eiffel c'est un symbole de Paris ?
G : répétez s'il vous plaît ?
J – est-ce que à votre pour vous la tour Eiffel ça symbolise c'est un symbole pour Paris un symbole de Paris
G : euh un symbole de Paris parce que il y a un tour à Paris /
J – oui et c'est la tour Eiffel !
G : oui
J – oui c'est vrai il y a une tour à Paris et c'est la tour Eiffel hum très bien vous avez déjà été à Paris / vous avez déjà été à Paris ? Vous avez déjà visité Paris ?
G : euh je **[sy:i]** j'**ai visité** à Paris
J – d'accord plusieurs fois ?
G : // non / non plusieurs fois
J – non / plusieurs fois ? vous avez été à Paris plusieurs fois ou une fois ?
G : une fois
J – une fois vous avez été à Paris une fois d'accord une seule fois et qu'est-ce que vous avez préféré à Paris ?
G : euh je **préfère** la macaron
J – les macarons !
G : les macarons
J – donc les boulangeries et les pâtisseries ?
G : oui
J – il y a de très bonnes boulangeries à Paris et euh et euh qu'est-ce que vous avez visité est-ce que vous avez visité la tour Eiffel ? est-ce que vous êtes monté sur la tour Eiffel ?
G : non parce que c'est très fatigant
J – oui c'est très fatigant et il faut beaucoup marcher et puis il y a toujours beaucoup de visiteurs et donc vous voulez étudier à Paris ?
G : je sais pas
J – d'accord mais vous y pensez ?
G : euh
J – peut-être

G : peu:

J – peut-être d'accord ok très bien est-ce que vous voulez retourner à Paris pour visiter la France ou pour visiter autre chose ?

G : oui

J – oui à part la tour Eiffel qu'est-ce que vous avez aimé à Paris ?

G : euh / le rue Champs Elysées

J – la rue Champs Elysées

G : et les beaucoup boutiques

J – il y a beaucoup de boutiques très chics

G : et je oui euh je peux faire du shopping

J – dépenser beaucoup d'argent

G : euh oui

J – ok très bien est-ce qu'il y a d'autres villes en France que vous voulez visiter ?

G : euh ville ?

J – oui est-ce qu'il y a d'autres villes que vous voulez visiter ?

G : euh je veux je veux je veux visiter la Provence

J – la Provence

G la Provence

J – la Provence donc le sud

G : ah oui

J – pourquoi ?

G : parce que j'aime beaucoup de fleurs euh fleur est typique *lavender*

J – la lavande ?

G : oui

J – oui la lavande c'est une fleur typique les champs de lavande et une ville en particulier ? est-ce qu'il y a une ville ?

G : euh non

J – il n'y a pas une ville spéciale juste la Provence

G : oui

J – d'accord ok très parfait pourquoi vous aimez parler français ?

G : parce que parce que je veux voyager à Paris

J – d'accord donc c'est pour communiquer

G : ah oui

J – principalement pour communiquer et vous aimez parler ? / vous aimez parler français ?

G : oui

J – oui aussi ok

G : c'est une belle langue

J – oui d'accord c'est une belle langue parfait merci beaucoup

G : merci beaucoup

J – ok exercice deux et puis les questions

Eibhlin - 16

E – the questions has only like one page ?

J – c'est normal

E – c'est normal?

J – oui euh alors Zhiling ce sera pour vendredi / et ça c'est donc pour Alicia / qu'est-ce que c'est ? Théâtre bonjour !

E – bonjour ça va ?

J – très bien et vous ?

E – ça va bien

J – bon parfait
E – hum je **peux** acheter des billets pour le concert ?
J – vous voulez acheter des billets pour le concert ? alors nous avons plusieurs représentations il y a jeudi vendredi ou samedi pour quel soir
E – pour samedi
J – samedi soir très bien combien de billets il vous faut ?
E – une
J – un billet tarif adulte ou tarif étudiant ?
E – tarif étudiant
J – tarif étudiant parfait / quand est-ce que vous voulez payer ? maintenant ?
E – euh maintenant oui
J – maintenant cela fera euh dix euros // merci parfait
E – **où les toilettes ?**
J – où sont les toilettes ? alors les toilettes c'est au premier étage à gauche
E – merci
J – merci beaucoup au revoir
E – au revoir
J – restez là / candidat donc vendeur vendeuse dans un magasin de vêtements bonjour
E – bonjour ça va ?
J – ça va bien et vous ? qu'est-ce que je peux faire pour vous ?
E – pardon ?
J – qu'est-ce que je peux faire ?
E – euh je pendant vos mes vacances en Suisse j'ai perdu la clef de votre maison toi
J – // ah pardon c'est pas la même j'ai pas la même chose attendez ! euh propriété qu'est-ce que c'est ? propriétaire d'une maison de vacances ah oui pardon pardon ok
E – sorry
J – voilà ok donc oui pendant les vacances oui allez-y pendant les vacances ?
E – pendant les vacances je **perdu** en Suisse j'ai perdu la clef pour maison de vacances madame
J – oh vous avez perdu la clef de la maison ?
E – oui !
J – ah mais vous l'avez perdue où ?
E – j'ai perdu à la piscine
J – à la piscine
E – oui
J – oh: d'accord à la piscine mais il y a longtemps ?
E – oui
J – quand ?
E – quelle heure à quatre heures du matin
J – à quatre heures du matin ?
E – oui
J – ah et mais vous vous nagez à quatre heures du matin ?
E – oui (rires)
J – bon d'accord bah écoutez c'est un peu problématique et vous l'avez perdue toute seule comme ça ?
E – désolée (rires)
J – bah oui écoutez c'est un petit peu un problème moi je je je n'ai pas d'autres clefs
E – pard: répétez s'il vous plaît ?
J – je n'ai pas d'autre clef comment faire ?
E – je **achet[e]** la clef nouveau

J – acheter une clef ? euh bon d'accord bah écoutez j'ai une clef en attendant / je viens à la maison ouvrir la porte

E – euh je ne **ouvr[e]** la porte

J – je viens ouvrir la porte je viens avec vous dans la maison pour ouvrir la porte avec la clef

E – non

J – non ? vous voulez rester à l'extérieur de la maison ?

E – euh pendant vous arrivez

J – quand j'arrive ? j'arrive ce soir à 18 heures c'est bon ?

E – oui

J – bon bah je vous vois ce soir

E – euh

J – je vous voir ce soir 18 heures hein ?

E – ok

J – non il faut pas nager à 4 heures du matin c'est dangereux ! c'est dangereux très dangereux donc oui on va passer à la deuxième partie la partie sur euh la partie sur quoi la partie de présentation d'un sujet

E – je **parl[e]** les vacances moi

J – vous allez parler de vos vacances très bien

E – pendant vos vacances **j'all[e]** à New York aux Etats Unité

J – ok

E – je suis allée je suis allée l'*aeroplane*

J – oui dans l'avion

E – dans l'avion **j'habit[e]** à l'hôtel du Plazza il **a** très grand il y a vingt-cinq d'étages

J – vingt-cinq pardon ?

E – d'étages

J – étages

E – vingt-cinq étages

J – oui

E – vingt-cinq étages **j[e] arriv[e]** le hôtel il y a deux jardins très grands c'est grand c'est il y a beaucoup [inaudible] et

J – beaucoup de ?

E – [ørb] tree

J – arbres !

E – arbres et fleurs très et très unique

J – oui

E – le temps **c'est était** le temps **c'est beau temps** / je **suis nagé** à la piscine hôtel je suis je suis **faire** du shopping à fifth avenue euh à la rue fifth avenue

J – la cinquième avenue

E – la cinquième avenue il y a beaucoup boutiques le bâtiment **c'est** chic

J – le ?

E – le bâtiment

J – les bâtiments sont très chics

E – sont très chics

J – oui oui ils sont très chics beaux

E – je **achet[e]** beaucoup le vêtement euh / je **mang[e]** beaucoup le macaron à maison du chocolat

J – ok

E – j'aime le macaron

J – d'accord

E – c'est tout

J – d'accord alors on va passer à la troisième partie alors donc vous avez parlé de votre voyage aux Etats-Unis ? à New-York c'est ça ?

E – oui

J – pourquoi vous avez été à New-York ?

E – parce que il parce que je **suis visitée** ma mère moi [inaudible]

J – visiter votre mère d'accord ok ? qu'est-ce qu'elle fait à New York

E – très bon

J – qu'est-ce qu'elle fait ? qu'est-ce qu'elle fait ?

E – **j'ai faire** du shopping ?

J – votre mère pourquoi elle est à New York ?

E – oh je travaille

J – elle travaille à New York

E – Elle travaille à New York

J – d'accord elle travaille à New York qu'est-ce qu'elle fait à New York

E – j'ai elle travaille euh le professeur

J – elle est professeur

E – oui

J – elle est professeur de quoi ?

E – professeur de français !

J – professeur de français ! super d'accord pour une école pour un lycée un collège ?

E – pour un collège

J – et euh qu'est-ce que vous avez préféré à New York ?

E – oui

J – qu'est-ce que vous avez préféré à New York ?

E – oh je **préfère**[e] le temps

J – le temps ? il faisait beau ?

E – oui

J – c'était à quelle période de l'année ? quelle saison ?

E – à le printemps

J – pendant le printemps

E – pendant le printemps

J – d'accord donc il faisait beau pas trop chaud pas trop froid

E – oui

J – d'accord très beau ok et euh qu'est-ce que vous avez visité comme bâtiment ? est-ce que vous avez été voir la Statue de la Liberté ?

E – oui

J – vous êtes monté tout en haut ?

E – non je prends le bateau euh *round* [e]

J – au tour de ?

E – autour de la Statue

J – autour de la Statue de la Liberté d'accord ah ça doit être très bien ça qu'est-ce que vous avez visité comme musée ?

E – euh le j'ai visité le musée du Métropolitain

J – ok

E – il y a beaucoup de *display*

J – de ?

E – *display*

J – euh d'œuvres de peintures

E – de peintures

J – est-ce que vous aimeriez habiter à New York ?

E – pardon ?
 J – Est-ce que vous aimeriez habiter à New York ?
 E – euh habiter à la Tour de Piazza ?
 J – non vous est-ce que vous aimeriez dans le futur habiter à New York ?
 E – non
 J – non pourquoi ?
 E – parce que le / le la vie c'est cher
 J – la vie est trop cher d'accord mais ça doit être bien de travailler à New York / est-ce qu'il y a d'autres villes aux Etats-Unis que vous aimez ?
 E – la San Francisco
 J – Sans Francisco vous êtes déjà allée à San Francisco ?
 E – non
 J – jamais ?
 E – jamais
 J – jamais bon et vous voulez visiter San Francisco ?
 E – euh les vacances le futur
 J – donc pour des vacances futures bon bah c'est bien merci beaucoup
 E – merci !
 J – au revoir ok Alicia ensuite ça va être /

Alicia - 11

A – is it this one ?
 J – no c'est A et B you do two
 A – ah ok
 J – alors bonjour
 A – bonjour
 J – qu'est-ce que je peux faire pour vous ?
 A – je veux acheter des billets pour le concert
 J – euh très bien vous voulez des billets pour quel soir ?
 A – euh 10 juillet
 J – le 10 juillet parfait donc ce sera samedi 10 juillet vous voulez combien de billets ?
 A – je achete pour / le cinq billet
 J – hum parfait vous payez aujourd'hui ? vous payez aujourd'hui ?
 A – ah oui paye en carte de crédit
 J – payer par carte de crédit / vous voulez cinq billets tarifs adulte ou tarif étudiant ?
 A – tarif étudiant
 J – cinq étudiants d'accord parfait merci beaucoup
 A – merci: est-ce que il y a restaurant bon ?
 J – un restaurant ?
 A – un restaurant bon dans le concert ?
 J – vous voulez un restaurant autour du théâtre ? dans le coin ?
 A – hum
 J – euh oui il y a beaucoup de restaurants il y a un très bon restaurant euh français à cinq minutes vous sortez du théâtre et vous allez juste à droite et le restaurant s'appelle le lapin qui fume
 A – la nourriture est délicieuse ?
 J – la nourriture est excellente et le prix n'est c'est très correct ce n'est pas trop cher parfait
 A – bon merci
 J – merci beaucoup au revoir bon le B donc vendeur vendeuse dans un magasin de vêtement

A – bonjour
J – oui bonjour mademoiselle vous avez un problème ?
A – la semaine dernière j'ai acheté un pantalon
J – d'accord
A – mais il y a une problème
J – oh d'accord oui quel est votre problème exactement ?
A – le pantalon est trop long et le bouton a disparu
J – d'accord est-ce que vous avez le ticket de caisse ?
A – si
J – oui ? est-ce que vous avez le ticket de caisse ? le ticket de caisse ?
A – oh oui
J – d'accord merci ah oui vous avez acheté ce pantalon la semaine dernière alors qu'es-ce que vous voulez faire ? vous voulez l'échanger ?
A – puis-je chang[e] diff: un pantalon différent ?
J – un pantalon différent ? oui très bien quelle taille ?
A – euh
J – taille S M ou L
A – oh M
J – ok tenez
A – merci le pantalon est très *confortable*
J – oui la matière est très très confortable il vous plaît ?
A – euh
J – [à voix basse]plaire aimer qu'est-ce que vous aimez dans le pantalon ? pourquoi vous l'aimez ? là c'est aimer oui pourquoi l'aimez pourquoi vous l'avez choisi donc il est confortable
A – la couleur est ma *favorite*
J – ah c'est votre couleur préférée
A – préféré
J – c'est votre couleur préféré ok très bien bon bah c'est parfait merci
A – merci
J – bon alors on va faire la partie numéro deux c'est la présentation c'est vous qui présentez quelque chose
A – ok
J – allez-y
A – do I need to say what what I need what I'm going to talk about or do I just start ?
J – présentez / faut que tu présentes un petit le sujet je vais parler de:
A – ok je vais parler à la ville la vie à la ville
J – la vie à la ville d'accord ok je vous écoute
A – la vie à la ville est très intéressante il y a moins de distractions quand c'est nuit on peut sortir avec les amis et faire beaucoup de activités par exemple regarder un film à cinéma aller à maison de jeu
J – à la maison de ?
A – la maison de jeu game house
J – ah de jeu ? oui oui bien sûr
A – hum faire du shopping [inaudible] etcetera / il y a aussi beaucoup de l' de universités à la ville il y a moins de choix de sujets pour les étudiants poursuivre l'étude les étudiants pouv[O] choisir le sujet qu'ils ont intéressé et il y a beaucoup de possibilité d'emploi à la ville
J – on peut travailler plus facilement
A – la circulation est très mauvais parfois heureusement on peut voyager en métro ou le train parce qu'il est très vite et pratique

J – très bien oui ok c'est tout

A – c'est tout

J – donc vous avez choisi de parler de la vie à la ville hum qu'est-ce que vous personnellement vous préférez habiter en ville ou à la campagne ?

A – je préfère habiter en ville le campagne / il y a / il n'y a pas de distractions par *exemple* il n'y a pas de magasins

J – oui il y a moins de distractions à la campagne est-ce que vous avez une ville préférée une ville où vous aimeriez habiter ?

A – Penang

J – Penang ? vous voulez habitez à Penang ?

A – la nourriture est très délicieuse

J – Penang c'est comment c'est une grande ville ?

A – une petite ville

J – une petite ville est-ce que vous aimeriez habiter dans une très grande ville ? une mégapole

A – je n'aime pas

J – d'accord pourquoi ?

A – il y a beaucoup de voitures ah et il est très bruyant

J – bruyant

A – bruyant yeah

J – alors pour faire vos études universitaires vous allez faire vos études à Penang ou ailleurs ?

A – de l'université je préfère aller à Kuala Lumpur il y a plus de / plus de choix de universités

J – oui il y a plus de choix et après vos études vous voulez revenir à Penang ou rester à Kuala Lumpur ?

A – après l'université je veux retourner à Penang

J – pour travailler / mais c'est plus difficile parce qu'il y a moins de travail à Penang ok très bien donc pour la ville idéale c'est une ville comme Penang pas trop petite et pas trop grande est-ce que est-ce que Penang c'est une ville idéale ? idéale ça va idéale une ville parfaite

A – oh oh hum bien oui

J – pour la taille c'est pas trop petit pas trop grand c'est moyen

A – c'est moyen

J – est-ce qu'il y a quand même des problèmes à Penang des inconvénients ? quand vous habitez à Penang

A – / non non

J – non ? il n'y a pas de problèmes de circulation ?

A – /

J – d'embouteillages ?

A – what is it little ?

J – un peu!

A – Kuala Lumpur est plus sécurisant *hardly more traffic jam*

J – est plus plus on pourrait dire est pire *is worse* est pire oui Kuala Lumpur les embouteillages sont pires oui c'est vrai que Kuala Lumpur c'est pire c'est pire et il y a assez de restaurants à Penang ?

A – il y a beaucoup de choix il y a *western* il y a la nourriture la française la vietnamienne

J – oui c'est vrai est-ce que par contre vous aimez voyager ?

A – pardon ?

J – vous aimez voyager ?

A – /

J – est-ce que vous aimez voyager ?

A – hum en voiture

J – oui en voiture mais dans quel pays vous aimez voyager ? juste pour voyager pas pour habiter

A – oh

J – quelle ville vous voudriez visiter ?

A – *London*

J – *London* donc ok Londres Europe est-ce qu'il y a d'autres villes que vous voudriez voir ? est-ce qu'il y a d'autres villes ?

A – /

J – d'autres autres villes / Londres ?

A – Paris Japan

J – Tokyo donc Tokyo ?

A – oui

J – d'accord très bien merci beaucoup c'est fini parfait / Tanya on y va ?

Annexe 4 - Fichier Malaisien - year 11 - practice 3

26/04/2013 – 1 :52 :03

Genevieve – 15

J – on va commencer avec les jeux de rôle alors ok

G – oui

J – vous parlez avec le ou la marchande de glaces

G – oui bonjour

J – bonjour je peux vous aider ?

G – euh oui je voudrais acheter des glaces

J – très bien combien de glaces voulez-vous ?

G – euh deux *scoops* s'il vous plaît

J – très bien vous voulez quel parfum ?

G – je voudrais chocolat et fraise

J – vous voulez chocolat et fraise ? vous voulez des grandes ou petites ?

G – des petites

J – petites euh très bien alors voici vos glaces

G – merci combien ça coûte ?

J – ce sera cinq euros s'il vous plaît

G – euh c'est ici

J – merci beaucoup au revoir

G – au revoir

J – très bien alors numéro deux / téléphoner / euh oui / oui pardon bonjour alors oui

G – salut Pascale

J – allô Pascale à l'appareil oui bonjour

G – bonjour euh je voudrais inviter toi à sortir en ville le week-end prochain

J – ah super si tu veux on pourrait aller au cinéma voir un film policier

G – euh le policier ?

J – oui un film policier

G – non je n'aime pas le film policier parce que c'est ennuyeux

J – ah bon tu n'aimes pas les films policiers ? ah bon alors qu'est-ce que tu voudrais faire en ville ?

G – je veux faire du vélo et de la natation

J – du vélo et de la natation ok bonne idée ! euh comment est-ce que tu vas aller en ville ?

G – répétez s'il vous plaît ?

J – comment est-ce que tu vas aller en ville ?

G – euh la voiture ?

J – en voiture ok d'accord très bien

G – euh quelle heure tu rend[e] moi ?

J – a quelle heure ? écoute cinq heures ça va ?

G – ça va

J – ok écoute à plus tard alors ?

G – oui

J – au revoir salut

G – salut

J – ok très bien on va passer à la deuxième partie le monologue ok ? c'est bon ?

G – oui / commenc[e] ?

J – oui

G – aujourd'hui je voudrais parler de la Tour Eiffel la tour Eiffel est une tour en fait située sur

le Champ de Mars à Paris France / la Tour Eiffel du nom de l'ingénieur Gustave Eiffel il a conçu et construit la tour / tour mesure trois cent-vingt mètres elle a la même hauteur qu'un bâtiment de quatre-vingt étage ensuite la tour est la plus haute structure à Paris ce monument devenu le est devenu le symbole de la France et un monument touristique de premier plan / la tour a trois niveaux pour les visiteurs deux restaurants qui sont situés au premier et deuxième étage la nourriture y est très chère pour finir je voudrais dire que j'aime beaucoup de la structure de la Tour Eiffel parce que c'est très belle et impressionnant j'ai terminé merci

J – ok merci donc la Tour Eiffel

G – oui

J – d'accord très bien alors pourquoi vous avez choisi la Tour Eiffel ?

G – parce que j'aime beaucoup la structure à la Tour Eiffel et c'est aussi le symbole de la France oui c'est tout

J – oui c'est le symbole de la France et de Paris / est-ce que vous avez déjà visité la Tour Eiffel ?

G – oui j'ai déjà visité la Tour Eiffel

J – d'accord lors d'un voyage à Paris

G – ah oui

J – est-ce que vous êtes monté sur les étages

G – ah non

J – non ?

G – non mont[e] parce que c'est beaucoup de personnes

J – oui il y a beaucoup de personnes à Paris pour visiter qui visitent la Tour Eiffel

G – oui

J – est-ce que est-ce que vous voulez monter sur la Tour Eiffel un jour ? dans le futur ?

G – non

J – non ?

G – parce que c'est c'est fatigant pour moi et je n'aime pas marcher

J – ah oui il y a des ascenseurs hein ?

G – oui

J – non vous voulez pas prendre l'ascenseur ?

G – non

J – ok bon est-ce qu'il y a d'autres monuments à Paris qui vous intéressent ?

G – le musée de Louvre

J – ok

G – oui c'est je choisis le Louvre le musée du Louvre parce que je veux regarder le dessin[e] Mona Lisa

J – ah oui ok d'accord

G – donc c'est je veux regarder Mona Lisa

J – regarder **voir** Mona Lisa d'accord donc le Louvre est-ce qu'il y a d'autres bâtiments d'autres monuments historiques qui vous intéressent à Paris ? qui vous fascinent ?

G – non c'est pas c'est pas c'est pas special

J – rien d'autre

G – rien de spécial

J – rien d'autre ok est-ce qu'il y a d'autres monuments dans d'autres pays qui vous intéressent ?

G – euh pays ?

J – pays oui dans d'autres pays ?

G – à Paris ? en France de France de la France ?

J – pas en France justement mais dans d'autres pays pas en France mais d'autres pays est-ce qu'il y a d'autres monuments historique que vous voulez visiter ?

G – je voudrais visiter le Angleterre ?
 J – quels monuments ?
 G – euh le Big Ben
 J – Big Ben à Londres
 G – oui
 J – d'accord
 G – je voudrais visiter parce que je je le Big Ben c'est impressionnant pour moi et je n'ai déjà visité le Angleterre
 J – vous avez déjà visité l'Angleterre ?
 G – non
 J – jamais
 G – non jamais
 J – ok d'accord vous n'avez jamais visité l'Angleterre / mais vous avez visité la France ? ok bon bah très bien bah oui Big Ben c'est un symbole c'est un grand symbole de Londres ça et puis London Bridge
 G – ah oui
 J – ok très bien bon bah c'est parfait on va passez à la troisième partie la conversation un peu générale est-ce que vous êtes en général fascinée par l'architecture les bâtiments ?
 G – euh répétez s'il vous plaît ?
 J – oui bien sûr est-ce que en général vous êtes fascinée intéressée par les bâtiments historiques ? les monuments historiques ? l'architecture
 G – par les ?
 J – est-ce que vous êtes intéressée par l'architecture en général
 G – oui
 J – oui les monuments plutôt modernes anciens ? essayez d'expliquer un peu ce que vous aimez / les bâtiments plutôt modernes ?
 G – // j'aime beaucoup la Tour Eiffel et le Big Ben et le Musée du Louvre / ah et aussi le Centre Pompidou
 J – ah le Centre Pompidou oui
 G – et / et c'est tout
 J – et dans votre pays en Malaisie est-ce qu'il y a des villes que vous préférez / pour l'architecture ou pour les monuments ? est-ce qu'il y a des villes à visiter particulièrement ?
 G – à Penang il n'y a pas beaucoup de / il n'y a pas de / de architectes *special* / c'est euh il y a non il y a / il y a de architecte de histoire le [inaudible] de histoire d'accord d'histoire
 J – d'accord d'histoire
 G – et le maison / le maison petit
 J – sont plutôt petites d'accord
 G – et oui
 J – c'est des maisons plutôt anciennes ou plutôt modernes ?
 G – euh il: anciennes
 J – plutôt anciennes
 G – oui
 J – d'accord et sinon en général qu'est-ce que tu / vous aimez faire en général qu'est-ce qui t'intéresse à l'école ? qu'est-ce qui vous intéresse à l'école ?
 G – à l'école ?
 J – oui quelle matière vous préférez ?
 G – oh je préfér[e] des langues / je étudi[e] française l'anglais le chinois et malais et aussi un peu italien
 J – ok donc tout ça c'est à l'école
 G – oui

J – donc les langues c’est votre matière préférée ?
G – oui
J – d’accord et en sport qu’est-ce que vous préférez ?
G – je fais du tennis et badminton
J – d’accord à l’école ou à l’extérieur ?
G – à pour tennis je fais du tennis à l’école et extérieur aussi
J – et à l’extérieur aussi en cours privé
G – oui
J – d’accord ok et donc quelles langues vous parlez plusieurs langues quelles langues vous préférez parler ?
G – chinois
J – le chinois c’est votre langue maternelle ?
G – oui
J – d’accord
G – j’apprends toujours
J – depuis toujours
G – depuis toujours
J – d’accord depuis toujours c’est la langue que vous utilisez à la maison avec vos parents ?
G – oui
J – oui le chinois mandarin ou d’autres dialectes ?
G – euh le chinois et un peu dialecte
J – et le français en français vous avez des amis français avec qui parler ?
G – je n’ai pas des amis en français
J – pas d’amis français donc c’est difficile de parler français
G – oui
J – oui d’accord / ok très bien / est-ce qu’il y a des choses à l’école que vous n’aimez pas ?
G – des choses euh / euh le / non c’est tout je aime
J – d’accord
G – tout je aime
J – d’accord il n’y a pas de choses que vous détestez particulièrement ?
G – oui
J – non d’accord
G – non
J – d’accord ok c’est fini merci beaucoup
G – merci beaucoup
J – bonne journée et bonne chance pour le reste des examens
G – oui merci
J – au revoir
G – au revoir
J – très bien ça va ?
G – non:
J – c’est fini ! c’était bien c’était très bien
G – *my French is so bad*
J – mais tu as très bien répondu
G – non je
J – fàng xīn ba fēi cháng hào³⁷⁵
G – merci

³⁷⁵ 放心吧放心吧好 en chinois dans le dialogue « détends-toi, c’est très bien »

Tanya - 15

J – candidate number zero zero zero five Knowblock Tanya and role play card is card number two ok bonjour

T – bonjour

J – je peux vous aider

T – euh je **achet[e]** des glaces

J – très bien combien de glaces voulez-vous ?

T – /

J – combien vous en voulez ? / une deux trois / combien ?

T – deux

J – deux glaces

T – deux glaces

J – ok très bien vous voulez quel parfum ? // quel parfum vous voulez ?

T – / [inaudible]

J – ok vous voulez des grandes ou petites ?

T – petites

J – ok alors voici vos glaces ? / voici vos glaces

T – oh merci

J – ok

T – / **quel prix** ?

J – le prix ? ça va faire cinq euros s’il vous plaît

T – ok merci

J – merci au revoir ok numéro deux

T – bonjour

J – bonjour alors ça va ?

T – bien [i tu] ?

J – ça va merci

T – // je veux parler de votre travail avec vous ?

J – ok donc tu travailles dans un café c’est ça ?

T – oui

J – est-ce que tu aimes ton travail ? / tu aimes ton travail c’est bien ? c’est un bon travail ?

T – oui

J – ok / très bien à quelle heure tu commences et finis ton travail ?

T – / deux heures deux heures

J – ok tu commences à deux heures et à quelle heure tu finis ?

T – / trois heures

J – à trois heures ?

T – oui

J – deux heures à trois heures ? tu travailles une heure ?

T – oui

J – qu’est-ce que tu fais avec l’argent ? / tu gagnes de l’argent avec ton travail qu’est-ce que tu fais avec l’argent ?

T – / je ne sais pas

J – ok / moi je voudrais bien trouver un travail je n’ai pas de travail / ce serait bien d’avoir un petit job

T – oui

J – oui oui c’est bien

T – c’est le travail qu’il voudrait faire ?

J – qu’est-ce que je voudrais faire comme travail ? je voudrais travailler je ne sais pas j’aime bien travailler dans un café je trouve que c’est sympa on peut parler avec des gens ce serait

bien ok très bien on va passer à la deuxième partie le monologue la deuxième partie la présentation alors allez-y

T – je m'appelle Tanya

J – oui

T – je /

J – alors vous vous appelez Tanya vous habitez où ?

T – je habit[e] Penang avec [inaudible]

J – pardon ?

T – avec sa famille

J – avec votre famille ok où ?

T – /

J – est-ce que vous pouvez me parler de vos loisirs ? le sport quel sport vous aimez quelles activités vous aimez ?

T – je aime je aim[e] basket-ball

J – le basket

T – oui

J – le basket ball comme sport

T – j'aime le [inaudible]

J – le quoi ?

T – achète acheter

J – ah acheter faire du shopping

T – oui

J – oui qu'est-ce que vous aimez acheter ?

T – // chaussures

J – des chaussures ok / ok très bien donc des chaussures / qu'est-ce que vous aimez à l'école ? comme matière comme:

T – oh l'art

J – l'art

T – l'art

J – qu'est-ce que vous n'aimez pas qu'est-ce que vous détestez ?

T – le mathématiques

J – les mathématiques ok d'accord pourquoi ?

T – c'est difficile

J – plutôt difficile très bien qu'est-ce que vous voulez faire plus tard à l'université ? étudier

T – je veux faire le / mode

J – de la mode ?

T – oui

J – de la mode

T – oui

J – étudier la mode

T – oui

J – plutôt les vêtements les chaussures ?

T – les vêtements

J – d'accord très bien et est-ce que vous aimez voyager ? est-ce que vous aimez voyager à l'étranger ?

T – je ne sais pas

J – ok d'accord est-ce que / donc vous avez dit vous vous appelez Tanya Knowblock c'est ça ?

T – oui

J – vous êtes de quelle nationalité ?

T – allemande

J – allemande est-ce que vous parlez allemand ? / est-ce que vous parlez allemand ?
T – anglaise malaise
J – anglais malais et c'est tout ?
T – *yeah* oui
J – et pas allemand ?
T – non
J – non
T – un petit peu
J – un petit peu d'allemand est-ce que vous avez déjà voyagé en Allemagne ?
T – non
J – jamais
T – jamais
J – d'accord en Europe ?
T – oui
J – oui où en Europe
T – *England*
J – Angleterre
T – Angleterre euh Paris
J – Paris
T – oui
J – Paris
T – *yeah*
J – oui très bien vous habitez où ? / vous habitez où ? / vous habitez où dans quelle ville ?
T – je ne sais pas
J – quel est votre anniversaire ? c'est quand votre date d'anniversaire ?
T – *August* la date
J – oui votre date d'anniversaire ?
T – oh quinze mars
J – le quinze mars d'accord le quinze mars vous avez quel âge ?
T – le j'ai l'âge quinze ans
J – quinze ans d'accord / comment s'appelle votre école ?
T – euh Prince of Wales
J – ok c'est une bonne école ?
T – oui c'est est une bonne école
J – qu'est-ce que vous préférez dans l'école ? / qu'est-ce que vous préférez / qu'est-ce qui est vraiment bien dans cette école ?
T – oh / euh //
J – ok / très bien / très bien donc le sport vous préférez le basket ball c'est ça ?
T – oui
J – ok et vous / qu'est-ce que vous faites comme activité ? qu'est-ce que vous aimez faire ?
T – je achet[e] / sport
T – sport ? du sport ?
T – oui
J – où ?
T – football
J – le football ok d'accord / avec qui ?
T – Tanjung Bungah³⁷⁶
J – ok d'accord Tanjung Bungah c'est en ville à Penang ici ?

³⁷⁶ Quartier de Penang

T – oui
 J – et avec qui vous jouez avec des amis ?
 T – des amis
 J – avec des amis ok d'accord et pendant les vacances qu'est-ce que vous faites ?
 T – je **fais** / Langkawi³⁷⁷
 J – ok vous allez à Langkawi / où c'est Langkawi ? / Langkawi qu'est-ce que c'est Langkawi ? / c'est une ville une île ?
 T – une île [inaudible]
 J – ok très bien bon on va arrêter ici ok ? merci
 T – merci

Zhi Ling - 15

J – alors // ok // *candidate number zero zero eleven Lim Zhi Ling role play card number three*
ok
 ZL – bonjour
 J – oui bonjour je peux vous aider?
 ZL – je **veux** je veux acheter une glace
 J – une glace combien de glaces voulez-vous ?
 ZL – je **veux** je **veux** acheter une glace
 J – une seule une glace d'accord vous voulez quel parfum ?
 ZL – je **veux** acheter une glace à la vanille
 J – une glace à la vanille vous voulez une grande ou une petite ?
 ZL – une grande
 J – une grande ! d'accord tenez voici votre glace
 ZL – merci beaucoup / je **veux demander** le prix
 J – ah vous voulez le prix oui alors ça va faire cinq euros s'il vous plaît
 ZL – voilà
 J – merci au revoir
 ZL – au revoir
 J – très bien numéro deux
 ZL – bonjour
 J – bonjour hôtel du parc bonsoir
 ZL – je je **fais** j'**ai** une réservation pour pour ce soir
 J – d'accord c'est au nom de qui mademoiselle ? et comment avez-vous fait votre réservation ?
 ZL – je **veux** changer le temps
 J – oui vous voulez changer le temps mais c'est à quel nom ? quel est votre nom ?
 ZL – je m'**appelle** Zhi Ling
 J – oh Zhi Ling ok très bien et comment avez-vous réservé ?
 ZL – j'**ai** réservé par internet
 J – oh par internet d'accord très bien ok et ah j'ai trouvé la réservation et à quelle heure allez-vous arriver ? mademoiselle
 ZL – je **arrivera** à huit heures
 J – à huit heures ok d'accord très bien mais je dois vous dire que notre restaurant est fermé aujourd'hui
 ZL – oh je ne **comprends** pas / je ne comprends pas /
 J – oh bah oui mais je suis désolée je suis désolée mais il y a un très bon restaurant italien en face de l'hôtel

³⁷⁷ Ile au nord de Penang

ZL – pouvez-vous réserver une table pour moi ?

J – oui bien sûr très bien et bien une table pour une personne ?

ZL – non une table pour deux personnes

J – une table pour deux personnes bon d'accord je réserve une table au restaurant italien pour vous pas de problème / merci beaucoup au revoir

ZL – au revoir

J – très bien numéro deux on va passer au monologue la présentation

ZL – bonjour professeur aujourd'hui je vais parler de qui **f[ɛ]** à Penang pour améliorer la situation environnementale

J – très bien

ZL – Penang était beau / l'air était pur il y avait beaucoup des animaux et [inaudible] à Penang maintenant l'air est pollué par le gaz d'échappement des voitures / même respirer **e[s]** très difficile / nous devons améliorer la situation environnementale à Penang / pour commencer / nous pourrions installer un système de recyclage pour le papier le plastique le bouteilles les piles à recycler ensuite je propose un journée sans voitures il y a beaucoup d'avantages en journée sans voitures / par par exemple on ne **pollu[e]** pas l'air et il **n'y a** d'embouteillages / finalement on /on peut / on peut voyager en transports publics / on peut / il faut de meilleur de transport en commun comme le train le métro le bus et cætera on peut aussi créer des amendes

J – créer des ?

ZL – des amendes

J – oh oui bien sûr

ZL – pour les pollu[e]

J – oui

ZL – voilà merci beaucoup

J – très bien parfait donc vous avez choisi de parler de la pollution à Penang c'est un vrai problème la pollution à Penang ?

ZL – oui: il y a beaucoup de circulation

J – il y a beaucoup de circulation beaucoup de voitures d'accord est-ce que les personnes utilisent facilement les transports en commun ?

ZL – oui: **il très** facile parce que il y a beaucoup de transports en commun (éclipse du verbe)

J – il y a beaucoup de transports en commun quel est le transport en commun le plus utilisé à Penang ?

ZL – / transport en commun le plus utilisé **e[s]** le bus rapide

J – le bus rapide d'accord le bus est-ce qu'il y a un métro à Penang ?

ZL – non je je non il **n'y a de** métro

J – il n'y a pas de métro est-ce qu'il y a un aéroport international ?

ZL – oui il y a une *airport*

J – d'accord très bien et dans le futur est-ce que la situation s'améliorera ? qu'est-ce que vous pensez ?

ZL – à mon avis dans le futur je veux je veux désigner une système de recyclage / **e[s]** très pratique pour

J – oui c'est très pratique

ZL – pour pour pour tout le monde

J – oui et est-ce que la situation a toujours été comme ça est-ce que la ville a toujours été polluée ?

ZL – pardon ?

J – est-ce que dans le passé la ville a toujours été polluée la ville était toujours polluée ?

ZL – la ville **est** très polluée

J – oui et avant est-ce qu'il y avait beaucoup de pollution avant il y a dix ans quinze ans ?

ZL – il y a six ans la ville /

J – avant il y avait beaucoup de pollution il y a toujours eu beaucoup de pollution à Penang ok très bien on va passer à la troisième partie la partie discussion

ZL – oui

J – d'accord donc vous êtes étudiante au lycée ?

ZL – oui je suis étudiante au collège

J – au collège ok hum qu'est-ce que vous étudiez à l'école comme langue ?

ZL – je étudie à POWIIS

J – d'accord

ZL – une année

J – depuis une année d'accord et qu'est-ce que vous préférez à l'école ?

ZL – je préfère[e] le matière comme les mathématiques et le français

J – et le français est-ce que vous parlez d'autres langues ?

ZL – / je parl[e] /

J – donc vous parlez français ?

ZL – je parl[e] français deux années

J – depuis deux années le français est-ce que vous parlez d'autres langues ? vous parlez français est-ce que vous parlez d'autres langues comme à Penang en Malaisie les gens sont bilingues est-ce que vous parlez d'autres langues / chinois / malais

ZL – oui: je parl[e] je parl[e] chinois mandarin anglais malais et un peu hokkien c'est tout

J – c'est tout ! oh c'est bien

ZL – oui

J – est-ce que vous avez déjà visité la France ?

ZL – oui j'ai visité la France une fois

J – une fois d'accord et est-ce que vous voulez retourner est-ce que vous retournerez en France ?

ZL – oui je veux retourner en France / *December*

J – en décembre d'accord en décembre donc vous retournerez en France en décembre euh très bien bien et pourquoi pourquoi vous aimez la France ? qu'est-ce que vous aimez ?

ZL – la France est intéressante euh il y a beaucoup d'attractions et j'aime le shopping à les galeries La Fayette

J – faire du shopping aux galeries La Fayette oui c'est vrai que c'est bien très bien donc vous avez été en France pendant combien de temps ?

ZL – je je voyag[e] en France pour / trois semaines

J – pour trois semaines ! avec qui ?

ZL – avec ma famille

J – avec votre famille d'accord et vous avez visité quelles villes ?

ZL – j'ai visité à Paris

J – Paris seulement Paris ?

ZL – / oui

J – seulement Paris d'accord très bien et quel est quel monument vous avez préféré à Paris ?

ZL – je préfère[e] le monument le la Tour de Eiffel

J – la Tour Eiffel le monument la Tour Eiffel et pourquoi ?

ZL – la Tour Eiffel le paysage la Tour Eiffel c'est beau je je j'aime regarder le le paysage à point de Eiffel

J – les différents points de vue oui c'est impressionnant est-ce que vous êtes monté en haut de la Tour Eiffel ?

ZL – oui

J – oui c'est impressionnant ?

ZL – oui c'est magnifique

J – ok super merci beaucoup bon courage et bonne journée

ZL – merci

J – ça va ? tu étais stressée bah alors pourquoi ? pourquoi tu étais stressée c'est bien allez c'est fini ça va être à Kitty viens ah oui ça c'est pour moi merci merci

Kitty – 13

K – bonjour

J – bonjour / ici // candidate number zero zero thirteen Manley Kitty the role play card is car number four // bonjour

K – bonjour

J – je peux vous aider?

K – je voudrais acheter une pull

J – un pull c'est pour qui ?

K – euh pour pour euh /

J – pour vous ?

K – oui

J – très bien vous voulez quelle taille

K – de petit

J – une petit taille d'accord

K – oui

J – une petite taille d'accord alors voici un joli pull quelle couleur vous voulez le bleu ou le rouge ?

K – rouge s'il vous plaît

J – le rouge d'accord très bien alors mademoiselle vous voulez passer à la caisse s'il vous plaît

K – oui merci **quel prix** ?

J – le prix alors le prix ça va faire vingt-cinq euros s'il vous plaît voilà

K – ah oui voilà

J – merci très bien au revoir

K – au revoir

J – ok // allô Pascale à l'appareil

K – ah oui bonjour

J – bonjour

K – je téléphone **téléphon[e]** parce que c'est je / voudrais inviter t'inviter à sortir en ville le week-end prochain ?

J – ah oui super si tu veux on pourrait aller au cinéma voir le film policier

K – euh non je voudrais manger le dîner

J – ok

K – et après dans le parc

J – ok donc ce que tu voudrais faire c'est te promener et voir un / et manger ok

K – et manger

J – ok d'accord bonne idée comment est-ce que tu vas aller en ville ? comment tu vas en ville ?

K – / je **j'all[e]** à pied

J – d'accord très bien

K – quelle heure ?

J – à quelle heure on se retrouve ? écoute cinq heures ça va ?

K – oui

J – oui c'est bien ok alors à cinq heures en ville ok salut

K – salut

J – très bien ok / alors on va passer à la partie monologue hein présentation

K – ok

J – ok on y va

K – aujourd’hui je vais parler de la mode

J – de la mode très bien

K – j’aime la mode parce que c’est très intéressant et amusant pour moi dans la Malaisie ce n’est pas une grande industrie pour la mode *I don’t know how to say in French but like so: je voudrais* habiter dans le *Europe* / parce que je voudrais trav[ai] dans le industrie la mode / j’aime lire des magasins de mode mon préfér[e] la *Italian Vogue italia* / et // merci *I don’t know what else I was gonna say*

J – tu voulais parler donc de la mode ?

K – oui

J – ouais bah c’est bien donc tu veux travailler dans l’industrie de la mode ? donc tu veux faire une université sur la dans la mode ou dans l’art ?

K – dans la mode et le marketing

J – d’accord dont le marketing de la mode ?

K – oui

J – et le design aussi ?

K – non

J – donc pour travailler dans le marketing

K – oui

J – d’accord et tu veux étudier où en fait ? / où tu voudrais étudier à l’université ? tu voudrais étudier la mode mais où ?

K – / je voudrais étudier dans Milan

J – à Milan ? en Italie ?

K – oui

J – ok pourquoi Milan

K – Milan c’est / la capitale de l’industrie de la mode

J – oui

K – dans l’*Europe*

J – oui c’est la capitale de la mode très bien oui donc tu irais à Milan ? peut-être un jour tu veux aller à Milan

K – oui

J – d’accord très bien pourquoi la mode qu’est-ce que tu aimes dans la mode ?

K – j’aime la la / *I don’t know how to say it j’aime le / le //*

J – tout ?

K – oui !

J – est-ce que tu as un créateur préféré?

K – euh j’adore Marc Jacobs

J – d’accord Marc Jacobs / un autre créateur un autre créateur que tu aimes bien ? pourquoi tu aimes Marc Jacobs qu’est-ce que tu aimes bien ? le design les coupes ?

K – euh oui

J – les lignes ?

K – oui le design

J – les couleurs

K – euh oui les couleurs parce que c’est très chic *how do I say this still young*

J – c’est très jeune

K – oui

J – ok très bien très bien donc tu aimes bien Marc Jacobs euh toi est-ce que tu dessines un petit peu ? tu dessines des vêtements ?

K – un petit peu
 J – un petit peu ok d'accord ok très bien quelles sont tes couleurs préférées dans les vêtements en général ?
 K – noir
 J – plutôt le noir ?
 K – oui
 J – c'est plus chic
 K – oui
 J – c'est vrai d'accord très bien est-ce que tu as une passion pour les chaussures aussi ?
 K – oui
 J – oui
 K – oui
 J – chaussures et vêtements ok d'accord
 K – oui
 J – on va passer à la partie numéro trois à la partie conversation on va parler un petit peu de ton école de ce que tu fais à l'école et cætera alors donc tu aimes bien la mode est-ce qu'il y a des matières que tu: quels sont tes matières préférées à l'école ?
 K – je préfère le / anglais l'anglais
 J – l'anglais d'accord
 K – oui parce que je dois lire
 J – d'accord tu aimes lire plutôt des romans ? quels types de romans ? qu'est-ce que tu aimes lire ?
 K – je dois / *crime*
 J – les romans criminels les romans policiers ?
 K – oui
 J – est-ce que tu as un auteur préféré ?
 K – / non
 J – non pas vraiment d'accord et donc tu préfères l'anglais l'anglais c'est ta langue maternelle ?
 K – oui
 J – oui c'est la langue que tu parles à la maison avec tes parents ?
 K – oui
 J – oui d'accord et donc tu apprends quelles autres langues à l'école ?
 K – *can you repeat the question* ?
 J – oui d'accord quelles autres langues tu apprends à l'école tu parles anglais et est-ce que tu parles d'autres langues que tu apprends à l'école ?
 K – **j'étudi[e]** le français et malaisie
 J – le malais
 K – le malais
 J – le malais qu'est-ce qui est plus difficile le malais ou le français ?
 K – le français
 J – le français c'est plus difficile d'accord
 K – oui
 J – le malais donc tu es de quelle nationalité donc tu es Malaisienne ?
 K – non euh **c'est** anglais
 J – d'accord donc tu es anglaise mais tu parles malaisien ? tu parles malais ?
 K – oui c'est:
 J – un peu ?
 K – oui un peu
 J – d'accord très bien et est-ce qu'il y a d'autres langues que tu veux apprendre ?

K – de: italien
 J – l’italien oui bah oui pour voyager à Milan c’est bien
 K – oui
 J – d’accord et qu’est-ce que tu aimes comme sport ?
 K – j’aime faire du foot et le basket et natation
 J – d’accord est-ce que tu as un sport préféré ?
 K – le foot
 J – le foot d’accord et quand est-ce que tu joues au foot ?
 K – *can you repeat the question ?*
 J – oui quand est-ce que tu joues au foot? / quand tu joues au foot ? plutôt les week-ends le soir à l’école ?
 K – dans l’école
 J – à l’école
 K – oui
 J – et tu joues plutôt pendant les activités c’est le matin les après-midi ?
 K – les après-midi
 J – l’après-midi après la classe
 K – oui
 J – d’accord tu joues avec des amis ?
 K – oui
 J – des filles ?
 K – oui oui
 J – il y a beaucoup de filles qui aiment jouer au football ?
 K – oui
 J – est-ce qu’il y a beaucoup de filles qui jouent au football ?
 K – oui dix sept
 J – dix-sept filles qui jouent au football c’est beaucoup
 K – oui
 J – est-ce que vous êtes une plutôt bonne équipe ou moyenne ?
 K – oui
 J – vous êtes douée ou ça va ?
 K – ça va
 J – est-ce que vous faites des compétitions avec d’autres écoles ?
 K – oui
 J – oui régulièrement ?
 K – / oui *yeah*
 J – et vous gagnez ?
 K – qu’est-ce que c’est gagnez ?
 J – vous gagnez ou vous perdez la compétition est-ce que c’est vous qui gagnez ou vous perdez la compétition ?
 K – gagner !
 J – gagner bon bah c’est bien
 K – oui
 J – très bien ok on va arrêter ici très bien bonne journée
 K – bonne journée
 J – ok c’est fini *I spoke to Miss Sunning yesterday Miss Kam she told me it was not that bad that you were a bit stressed out*
 K – *yeah I was really nervous I keep forgetting everything because between BM and French*
 J – *you re a bit confused?*
 K – *I talked about fashion*

J – ok

K – *so when I looked back at what I wrote for French in the end in my head all I could thing during the BM exam was in French*

J – ok

K – *all I can thing about during the French exam is in BM*

J – c'est perturbant

K – oui

J – bon allez va préparer un petit peu maintenant il faut penser à l'examen écrit *the essay part you work on it ok ?*

K – yes

J – c'est bien bonne chance

K – merci

Corina - 14

J – bonjour / *candidate number zero zero seventeen Raymon Corina and the role play is number five* / bonjour

CO : bonjour

J – alors bonjour

CO : bonjour

J – je peux vous aider ?

CO : oui / salut est-ce que je voudrais acheter un pull ?

J – très bien c'est pour qui ?

CO : pour moi / est-ce que petit pull ?

J – très bien donc vous voulez une petite taille ?

CO : oui

J – petite taille très bien voici un très joli pull quelle couleur vous voulez ? le bleu ou le rouge ?

CO : le rouge et blanc

J – le rouge et blanc d'accord très bien mademoiselle vous voulez passer à la caisse s'il vous plaît ?

CO : merci / est-ce que le prix ?

J – le prix ça fait vingt-cinq euro s'il vous plait voilà

CO : ok j[ə] achet[e]

J – d'accord merci au revoir

CO : merci au revoir

J – ok

CO : parler [inaudible]

J – oui alors ça va ?

CO : ça va bien merci et toi ?

J – oh oui ça va ça va bien

CO : je travaill[e] dans un café

J – super

CO : oui j'aime travailler

J – oui tu aimes ton travail ?

CO : oui parce que après j'ai fini travailler je fais du shopping

J – ah oui ça c'est super et à quelle heure tu commences et tu finis le travail ?

CO : à huit heures et demi

J – huit heures et demie le matin ?

CO : oui

J – ok et à quelle heure tu finis ?

CO :je finis à / dix heures
J – waouh ça fait beaucoup ! et qu'est-ce que tu fais avec l'argent que tu gagnes ?
CO :j[ə] l'argent **ce n'[e]** un un café
J – / mais tu as beaucoup d'argent alors ?
CO :oui
J – qu'est-ce que tu fais avec l'argent ?
CO :/ hum le le ce n'est
J – oui ?
CO :oui
J – ok d'accord moi aussi je veux trouver un travail ce serait bien d'avoir un petit job
CO :oh euh / **voudr[e]** / elle voudrait faire un travail
J – hum hum
CO :/ je oui pourquoi vous **trav[e]** ?
J – je veux travailler parce que je voudrais un petit peu d'argent quoi je voudrais un petit peu d'argent donc je cherche un travail
CO :ok merci
J – ok merci au revoir / ok / très bien on va passer à la partie suivante le monologue la présentation donc tu présentes quelque chose ?
CO :aujourd'hui je vais parler de la multiculturalité à Singapour
J – d'accord
CO :heu Singapour **[a]** dans un pays multiculturel / la majorité des gens le Singapour beaucoup **parl[e]** deux langues
J – oui
CO :Singapour **[a]** / un pays cosmopolitain de Asia comme la: chinois malais les gens **[e]** bien / il y a beaucoup de bâtiments pour les chinois *chinatown* les indiens les *poor* les petits indiens pour les indiens la école *international* pour les gens **est** aussi le [inaudible] de Singapour beaucoup choi[zir] // aussi Singapour est diversifié / merci
J – ok alors pourquoi pourquoi vous parlez de Singapour ?
CO :j'habite à Singapour
J – aujourd'hui vous habitez à Singapour ?
CO :non l'après l'année **je habit[ā]** à Singapour
J – ok donc l'année dernière vous avez habité à Singapour
CO :cinq ans oui
J – donc c'est une ville que vous aimez bien ?
CO :oui j'adore ça
J – d'accord donc c'est une ville très cosmopolite c'est une ville où il y a beaucoup de nationalités différentes
CO :oui
J – c'est ce que j'ai compris
CO :oui
J – et donc c'est une ville intéressante culturellement qu'est-ce que vous préférez à Singapour ?
CO :je **préfèr[e]** l[e] manger les indien et aussi [inaudible]
J – et aussi ?
CO :et aussi l'école
J – l'école à Singapour
CO :oui
J – quand vous étiez à Singapour vous alliez dans une école internationale aussi ?
CO :oui la *international*
J – oui il y avait beaucoup de nationalités ?

CO :// vingt-cinq différentes nationalités
J – vingt-cinq nationalités différentes c'est beaucoup oui
CO :d'accord
J – très bien donc beaucoup de nationalités différentes et donc Singapour c'est un pays asiatique est-ce que c'est grand ?
CO :oui grand la **île grande**
J – une grande île il y a combien d'habitants ?
CO :/ cinq / cinq habitants
J – cinq habitants ?
CO :non / cinq cent cinq huit habitants
J – d'accord d'habitants ok très bien est-ce qu'il y a un monument que vous préférez à Singapour ?
CO :la Marina Plage
J – d'accord la euh / d'accord qu'est-ce que c'est ?
CO :la bâtiment est grand est aussi de: patios la top de bâtiment
J – d'accord très bien parfait on va passer à la troisième partie les questions sur la vie personnelles la vie quotidienne alors donc aujourd'hui vous habitez à Penang vous allez dans une école internationale
CO :oui
J – ok et qu'est-ce que vous préférez dans cette école ?
CO :je préfère la école *international*
J – ok pourquoi ?
CO :parce que je / je n'aime pas parler du malaisie parce que je ne comprends pas parler du parler la:
J – vous parlez malais ?
CO :non:
J – vous parlez quelles langues ?
CO :de moi je **parl[e]** de malaisien
J – malais
CO :/ une semaine
J – d'accord et qu'est-ce que vous aimez faire à l'école ?
CO :j'adore [inaudible]
J – d'accord
CO :et aussi français
J – qu'est-ce que vous n'aimez pas à l'école ? qu'est-ce que vous détestez ?
CO :je déteste la histoire et économie
J – d'accord l'histoire et l'économie d'accord très bien et euh donc qu'est-ce que vous voulez faire plus tard quand vous serez à l'université ? est-ce que vous avez une idée sur vos projets ?
CO :je voudrais **e[s]tudier** à / business et media parce que je parce que il est intéressant
J – d'accord les média c'est intéressant et vous voulez aller où ?
CO :la université Manchester au / ou Nottingham
J – Manchester ou Nottingham
CO :oui
J – d'accord en Angleterre pourquoi l'Angleterre ?
CO :ma grand-mère **situ[e] habit[e]** en Angleterre et aussi mon père est les anglais
J – il est anglais
CO :oui
J – et vous vous êtes de quelle nationalité ?
CO :je **malaisienne**
J – malaisienne

CO :oui
 J – d'accord ok donc vous voulez voya: vous avez déjà voyagé en Angleterre ?
 CO :oui
 J – oui
 CO :déjà Angleterre
 J – où ?
 CO :ma mère / des / Manchester
 J – avec qui ? avec qui vous avez voyagé en Angleterre ?
 CO :euh avec ma famille
 J – avec votre famille
 CO :oui
 J – d'accord ok très bien et qu'est-ce que vous aimez faire en Angleterre qu'est-ce que vous aimez en Angleterre ?
 CO : j'ai fait visit[e] les monuments comment la Buckingham Palace / [inaudible] et aussi London Eye
 J – ok est-ce que vous avez un type de nourriture préférée en Angleterre ?
 CO :le poisson et chips
 J – le poisson et les frites ? oui c'est bon avec du vinaigre
 CO :oui
 J – oui d'accord euh très bien oui ça c'est bon / euh est-ce que ça tu peux le cuisiner en Malaisie ?
 CO :oui je peux faire la / euh / poulet riz
 J – le quoi ?
 CO :poulet riz
 J – le poulet riz ah le poulet au riz en Malaisie c'est ta nourriture préférée
 CO :oui oui
 J – est-ce qu'on trouve du fish and chips à Penang ?
 CO :non: je déteste poisson de Penang
 J – ah bon pourquoi ?
 CO :j'ai différent / taste
 J – ok d'accord très bien des goûts un peu différents ok d'accord très bien on va arrêter ici au revoir
 CO :au revoir
 J – bien // merci

Nicole - 15

J – bonjour
 N – bonjour
 J – ici // ok / c'est bon *candidate number zero zero eighteen Sigrist Nicole and the card number the role play card is card number six* donc vous parlez avec le vendeur ou la vendeuse pour un pull ok le deuxième / ok / bonjour je peux vous aider ?
 N – bonjour je veux acheter un pull s'il vous plaît ?
 J – oui très bien c'est pour qui ?
 N – c'est pour ma mère
 J – oh d'accord très bien c'est pour quelle taille ?
 N – euh le plus petit s'il vous plaît
 J – le plus petit / alors voici un pull quelle couleur vous voulez le bleu ou le rouge ?
 N – le bleu / le bleu
 J – alors voilà mademoiselle est-ce que vous pouvez passer à la caisse s'il vous plaît ?

N – ça fait combien ?
 J – alors ça fait vingt-cinq euros s’il vous plaît
 N – merci
 J – merci au revoir
 N – au revoir
 J – euh / l’hôtel / ok hôtel du parc bonsoir !
 N – euh bonsoir euh j’ai fait une réservation de l’hôtel ce soir mais je vais arriver en retard
 J – oh d’accord très bien c’est au nom de qui mademoiselle et comment vous avez réservé ?
 N – je m’appelle Nicole Sigrist j’ai réservé sur l’internet
 J – oh d’accord sur internet voilà j’ai trouvé la réservation à quelle heure vous allez arriver mademoiselle ?
 N – euh je vais arriver à neuf heures
 J – euh très bien neuf heures euh je dois vous dire que notre restaurant est fermé aujourd’hui
 N – euh je n’[e] pas contente avec ça
 J – je suis désolée
 N – mon voiture est tombée en panne / et / il y a beaucoup de embouteillage et maintenant je ne peux pas manger parce que le restaurant est fermé
 J – je suis vraiment vraiment désolée mais vous savez il y a un très bon restaurant italien en face de l’hôtel
 N – euh alors est-ce que tu peux est-ce que vous pouvez réserver une table pour moi s’il vous plaît ?
 J – d’accord très bien je vous réserve une table pour une personne ?
 N – oui
 J – très bien pas de problème / merci ! ok parfait on va passer au numéro deux donc ça c’est le monologue la présentation d’accord / on y va
 N – je vais parler un peu de Penang
 J – d’accord
 N – à Penang il y a un variété de cultures il y a les chinois les indiens et aussi / et bien sûr les malais donc il y a beaucoup de vieux bâtiments uniques à ces cultures par exemple dans la ville il y a un quartier qui s’appelle Georgetown il abrite les sites protégés par l’UNESCO au centre se trouve des rues plein de couleurs et de musiques indiens au son très fort l’odeur de l’encens envahit l’air et des saris de soie sont partout c’est Little India euh pleins de / il y a aussi des temples *hindu* avec des sculptures des dieux sur les côtés à proximité il y a Chinatown et ses rues sont bordées de nombreux magasins anciens qui vendre des lanternes de papier des joysticks pour les prier et aussi des jeux de majong / le l’émigrant le plus célèbre c’est vient de la Chine il est il s’appelle monsieur Chong Fatt Tze³⁷⁸ en fait sa maison a été transformée présentement en musée / parmi les monuments à voir il y a aussi les mosquées qui font des prières cinq fois par jour / les touristes pouv[ō] visiter profiter de ces sites / en se promenant ou en roulant dans les rickshaw ou même à bicyclette merci !
 J – donc vous présentez la ville de Georgetown pourquoi ?
 N – parce que ma maman travaille là bas
 J – d’accord est-ce que vous êtes euh née à Georgetown aussi ?
 N – non mais à Penang
 J – à Penang donc vous êtes née à Penang ?
 N – oui
 J – et vous habitez aussi à Penang ?
 N – oui
 J – donc c’est une ville un peu spéciale parce que c’est une ville multiculturelle ? c’est ça ?

³⁷⁸ Emigrant chinois très riche et très célèbre qui a habité à Penang au 19^e siècle.

N – oui

J – ok et euh qu'est-ce que vous préférez à Georgetown ?

N – j'aime bien le nourriture mon nourriture préférée est le char koew teow

J – d'accord le char koew teow très bien / et puis donc Georgetown c'est une ville un peu spéciale parce que c'est une ville historique c'est ça ?

N – oui

J – qu'est-ce qu'il y a d'historique ici donc il y a la maison de Chong Fatt Tze qui est une maison historique est-ce qu'il y a d'autres centre historiques qui sont intéressants à Georgetown ?

N – il y a aussi Fort Cornwallis

J – d'accord qu'est-ce que c'est ?

N – euh c'est un / bat un grand bateau je je crois

J – d'accord

N – il y a beaucoup de petits musées aussi

J – d'accord des petits musées d'histoire qu'on peut visiter

N – oui

J – d'accord ok / et euh est-ce qu'il y a aussi est-ce qu'il y a des centres commerciaux à Penang ?

N – oui il y a un grand magasin qui s'appelle Gurney Piazza

J – un grand magasin qui s'appelle Gurney Piazza ok et qu'est-ce qu'on peut acheter dans ce grand magasin ?

N – on peut acheter des vêtements des nourritures et caetera

J – et Penang c'est une ville très touristique ?

N – oui

J – et les touristes viennent de quels pays ? est-ce que vous savez ?

N – euh il y a beaucoup de américains des gens qui vient de la Chine et aussi / les gens qui vient en Europe

J – d'Europe

N – d'Europe

J – d'accord ok très bien donc c'est un c'est du tourisme assez éclectique il y a des touristes

N – oui

J – d'accord

N – oui

J – qu'est-ce que les gens préfèrent visiter quand ils viennent à Penang ?

N – les gens aiment aller à la plage et aussi pour visiter les / vieux maisons

J – les vieilles maisons et donc il y a une plage à Penang ?

N – oui

J – d'accord c'est une belle plage ?

N – oui c'est une belle plage

J – est-ce qu'on peut faire des activités sur la plage ?

N – oui vous pouvez nager ou / faire un tour avec le bateau

J – ah ok on peut faire un tour en bateau ah très bien ok est-ce qu'il y a aussi / quel autre sport on peut faire aussi à Penang ?

N – euh /

J – est-ce qu'il y a des montagnes est-ce qu'on peut

N – oui tu peux faire des randonnées

J – ah oui on peut faire des randonnées en montagne d'accord donc il y a aussi des montagnes euh très bien et donc Penang ça se situe où exactement ?

N – ça se situe dans le // south

J – sud

N – sud-ouest de / Malaisie
J – le sud-ouest de la Malaisie d'accord ok très bien le sud-ouest de la malaisie / et euh: et qu'est-ce que c'est exactement c'est une ville ou c'est c'est une île c'est ça ?
N – c'est une île
J – d'accord très bien parfait euh bon bah c'est bien
N – merci
J – alors on va passer à la troisième partie la troisième partie c'est la partie sur la vie quotidienne ok
N – oui
J – très bien alors bah on va parler un petit peu de vous de l'école vous allez à quelle école ?
N – je suis à *Prince of Wales*
J – d'accord qu'est-ce que c'est comme type d'école ?
N – c'est un //
J – c'est un collègue un lycée ?
N – c'est un euh collègue
J – collègue / et c'est une école plutôt locale ou internationale
N – internationale
J – ok d'accord / très bien et quelles sont vos matières préférées à l'école ?
N – mon matière préférée est euh / l'art
J – l'art oui d'accord c'est tout ?
N – euh le mathématiques
J – l'art et les mathématiques
N – oui
J – qu'est-ce que vous aimez dans l'art ?
N – euh je l'aime dessiner et faire les peintures
J – et peindre
N – peindre
J – ah ok d'accord euh / très bien et les mathématiques ? c'est très différent l'art et les mathématiques non ?
N – non professeur est bon bon ?
J – bien
N – bien
J – oui c'est vrai quand le professeur est bien c'est en général intéressant et quels sports vous pratiquez ?
N – euh je joue du basket et des du football
J – et du football football c'est pas un sport de garçons ?
N – non je crois pas
J – il y a beaucoup de filles qui jouent au football dans l'école ?
N – oui il y a beaucoup
J – oui d'accord est-ce qu'elles sont aussi est-ce qu'elles sont douées en football ?
N – oui
J – oui ok vous faites des compétitions aussi ?
N – euh / pas encore
J – pas encore d'accord ok très bien et quels sont vos loisirs ?
N – euh / est-ce que tu peux répéter s'il te plaît ?
J – quels sont vos loisirs ? / qu'est-ce que vous aimez faire après l'école ?
N – j'aime faire / euh / j'aime chanter et: faire le dessin[e]
J – et dessiner / par rapport à vos projets qu'est-ce que vous ferez l'année prochaine ? ou pour l'université ?
N – euh je pense que je veux aller en Angleterre pour finir finiss[e] mon collègue

J – d'accord
N – et après je vais faire / une étudi[e] à l'université là bas
J – étudier / vous étudierez quelles matières ?
N – l'art
J – l'art
N – oui
J – d'accord pour faire quel métier ?
N – pour faire *architect*
J – architecte
N – architecte
J – d'accord pour faire architecte d'accord / et plus tard vous voudriez vivre vous vivrez dans quel pays ?
N – je veux / vivre en France
J – en France ?
N – oui
J – pourquoi vous voudriez vivre en France ?
N – parce que ma famille est là bas
J – d'accord
N – et c'est un bon expérience
J – et vous voulez et est-ce que vous étudierez en France ?
N – euh non
J – non pourquoi c'est trop difficile ?
N – / oui
J – oui ok et est-ce que vous avez déjà été en France ?
N – euh oui je / je visit[e] la France chaque année
J – chaque année d'accord donc chaque année vous parlez français ?
N – un peu
J – d'accord avec la famille
N – oui
J – et / qu'est-ce que vous / qu'est-ce que vous avez préféré l'année dernière en France ?
N – euh je / je visit[e] [inaudible]
J – la Tour Eiffel ?
N – la Tour Eiffel
J – d'accord vous avez visité la Tour Eiffel ?
N – oui
J – oui c'est vrai que c'est un bâtiment un peu spécial ok très bien on va arrêter ici
N – oui merci
J – merci ok ça va ?
N – ouais
J – tu étais stressée bah alors pourquoi tu étais stressée ? alors non mais ça va ça s'est bien passé ça s'est bien passé tu étais stressée aussi pour le malais ?
N – et le chinois !
J – ah oui le chinois tu es toujours stressée pour l'oral ?
N – ah oui
J – c'est pas grave il faut s'habituer c'est une bonne pratique c'est bien / c'est bien pour les entretiens pour les interviews pour le travail les interviews à l'université mais c'est vrai que c'est difficile bon c'est bien c'est bien
N – how much will I grade today ?
J – je ne sais pas encore il faut que j'ai pas calculé t'inquiète pas t'inquiète pas ok ?
N – merci

J – ok au revoir

Marie - 5

J – ok / hum ici // *candidate number zero zero nineteen* [inaudible] Marie hum / *the role play car number is seven so card number seven* ok // bonjour je peux vous aider?

M – bonjour //

J – ok on va passer au b on essaie le b si ça va? ok ? / allô bonjour Pascale

M – bonjour hum **téléphone** Pascale **invite** pour sortir le week-end ?

J – oui pour sortir super si tu veux on pourrait aller au cinéma voir un film policier ?

M – hum /

J – hum non tu veux pas voir un film policier ? qu'est-ce que tu voudrais faire ? qu'est-ce qu'on peut faire comme activité en ville ?

M – //

J – bon écoute très bien merci on va passer au monologue

M – bonjour je m'appelle Marie je **travaille** de Norvège Norvège e[s]

J – ok peut-être on peut passer à poser des questions ? donc tu t'appelles Marie ? tu es de quelle nationalité ?

M – **je** Norvège

J – Norvégienne d'accord

M – Norvégienne

J – et tu habites où ? / tu habites où ? euh est-ce que quel âge as-tu ? / tu as quel âge ? est-ce que tu euh qu'est-ce que tu aimes comme activité ? Qu'est-ce que tu aimes comme sport ?

M – ski

J – le ski ? en Malaisie c'est difficile !

M – oui / en Norvège

J – en Norvège on fait du ski

M – oui

J – d'accord qu'est-ce que tu aimes comme type de film ? / qu'est-ce que tu aimes comme type de film ? qu'est-ce que tu aimes regarder au cinéma ?

M – *Twilight* ?

J – oui

M – oui

J – // oui / ok est-ce que tu veux continuer ou ?

M – non

J – on arrête ici ok bon bah c'est fini on arrête ici *you wanna stop here* ? bon bah on arrête ici *it won't be a full zero* ok ? ok

M – *yeah it's ok*

Alicia - 13

J – *candidate number zero zero twenty two Youn Alicia Wen Yi role role play card number eight* ok

A – bonjour

J – bonjour je peux vous aider ?

A – hum je voudrais acheter des billets pour un parc d'attraction

J – très bien quel jour préférez-vous ? euh jeudi ou lundi ?

A – lundi s'il vous plaît

J – d'accord très bien combien de billets voulez-vous ?

A – je voudrais acheter les cinq billets s'il vous plaît

J – cinq billets voici vos billets mademoiselle

A – merci beaucoup est-ce que est-ce qu'il y a une piscine près de parc attraction ?

J – oui: il y a une piscine juste à côté oui c'est facile pour aller à la piscine / je peux vous demander de quelle nationalité vous êtes ?

A – je suis Malaisien

J – oh Malaisienne d'accord très beau pays merci au revoir

A – merci

J – ok et ça qu'est-ce que c'est ? alors B / alors Alicia alors ça va ?

A – ça va t[u] ?

J – oh ouais ça va ça va bien !

A – pendant les vacances scolaires j[e] travaill[e] dans un café

J – oui je vois / est-ce que tu aimes ton travail ?

A – pardon ?

J – est-ce que tu aimes ton travail ? c'est bien ?

A – oui oui j'aime mon travail de dans un café il y a très intéressant et amusant j'aime / les gens dans un café parce que ils très gentils

J – oh ok à quelle heure tu commences et finis le travail ?

A – je commence à dix heures le matin et finiss[e] à six heures le soir

J – oh c'est très long qu'est-ce que tu fais avec l'argent que tu gagnes ?

A – pardon ?

J – qu'est-ce que tu fais avec l'argent que tu gagnes ? ton salaire ?

A – je voudrais acheter les vêtements et les accessoires faire du shopping

J – ah d'accord super moi aussi je voudrais bien trouver du travail ce serait bien d'avoir un petit job

A – oh euh qu'est-ce que tu a fait pour le travail ?

J – je ne sais pas travailler dans un café peut-être c'est facile ?

A – / bon:

J – ok très bien ok peut-être travailler dans un café ok c'est bon ?

A – au revoir

J – au revoir merci ok c'est très bien / on va passer maintenant au monologue donc tu: tu présentes ? tu présentes un sujet ok on y va

A – aujourd'hui je vais parler de la vie à la campagne et à la ville / la vie à la ville est très intéressant et amusant quand on s'ennuie on peut sortir avec la famille ou les amis et faire beaucoup des activités / par exemple on peut regarder un film à cinéma nager à la piscine et faire du shopping aux grands magasins / dans le centre commercial il y a beaucoup de choses comme les vêtements les accessoires et les chaussures / de plus il y a beaucoup de universités à la ville pour les étudiants les étudiants poursuivre les études / dans à l'université il y a beaucoup de choix de sujets comme la biologie la physique le français et caetera les étudiants les étudiants [pouv] pouv[e] choisir des sujets qu'il [zō] intéressés en outre il y a beaucoup de possibilités d'emploi pendant l'avenir / il y a quelques des inconvénients dans à la ville par exemple il y a des pollutions et du bruit la circulation ici est très mauvais parfois heureusement il est très facile de trouver le public transport on peut voyager en métro ou en bus donc il est plus pratique et vite / c'est tout merci

J – d'accord donc maintenant tu habites dans une grande ville ou dans une petite ville ?

A – une petite ville

J – d'accord et dans le futur tu habiteras dans une grande ville ou dans une petite ville ?

A – je voudrais habiter en petite ville

J – plutôt dans une petite ville d'accord très bien / qu'est-ce que tu préfères dans une petite ville ? pourquoi c'est mieux ?

A – parce que / les gentils [e] très gentils le les gens [e] très gentils il n'y a plus de circulation parce que dans le / le / grand ville il y a beaucoup de voitures

J – oui c'est vrai il y a beaucoup de voitures c'est vrai que c'est toujours difficile de se

déplacer

A – oui

J – oui c'est vrai d'accord donc / c'est vrai qu'il y a beaucoup de choix pour l'éducation dans les grandes villes / dans les grandes villes il y a plus de choix pour l'éducation est-ce que tu penses que pour tes études tu vas rester dans cette ville ou est-ce que tu penses que tu vas voyager ? tu voyageras pour tes études et puis après tu reviendras dans ta ville ? ou / qu'est-ce que tu veux faire ? qu'est-ce que tu feras dans le futur ?

A – pour euh / pour l'avenir / je voudrais aller à / grande ville pour **poursuiv[r]e** mes études il y a plus de possibilités pour des universités et d'emploi

J – oui

A – la petite ville parfois il est difficile de trouver un travail

J – oui il est difficile de trouver un travail / c'est vrai que c'est difficile après de trouver un travail et qu'est-ce que tu / qu'es-ce que / tu dis qu'il y a beaucoup de choses dans les universités est-ce que dans la ville où tu habites il y a quand même des choix pour pour les écoles ?

A – pardon ?

J – dans la ville où tu habites ? est-ce qu'il y a quand même des choix des universités des écoles ?

A – à Penang il y a pas plus d'universités

J – pas beaucoup d'universités

A – oui

J – d'accord ok quelle est la ville la plus grande la plus proche pour étudier ?

A – à mon avis Kuala Lumpur est une bonne pour les éducations

J – d'accord c'est un bon choix

A – oui

J – d'accord ok très bien ok on va passer à la troisième partie la partie sur la conversation d'accord alors donc tu as parlé de choix et d'éducation maintenant / on va parler d'un sujet différent on va parler de sport qu'est-ce que tu aimes comme sport toi ?

A – je j'aime faire du sport comme nager à la piscine / jouer du badminton faire du tennis

J – hum hum est-ce que tu fais tu pratiques du sport régulièrement ?

A – oui régulièrement

J – toutes les semaines ?

A – pardon ?

J – toutes les semaines ?

A – euh oui toutes les semaines

J – toutes les semaines et tu pratiques des sports depuis toute petite ou est-ce que c'est récent ?

A – / répétez s'il vous plaît ?

J – oui je répète / est-ce que tu pratiques un sport depuis longtemps ? est-ce que tu pratiques un sport depuis longtemps depuis petite ou est-ce que tu fais du sport depuis **récemment** ?

A – récemment ?

J – plutôt récemment d'accord / est-ce que tu penses que c'est important de faire du sport régulièrement ?

A – d'habitude je fais du sport avec mes amis

J – oui

A – la famille

J – oui

A – je n'aime pas faire du sport seule

J – ok d'accord pourquoi c'est important de faire du sport d'après toi ?

A – hum / je trouve **il [e]** très amusant je peux faire du sport avec mes amis et / parler avec

mes amis pendant le sport

J – ouais donc ça c'est à l'école très bien / est-ce que tes parents ils font du sport en général ?

A – mes parents / ils **n'aiment** faire du sport

J – ils n'aiment pas faire du sport est-ce / ils n'ont pas le temps aussi peut-être ?

A – ils **souvent travaillent et ils souvent / sortir** avec les amis et caetera

J – oui donc ils sont occupés c'est difficile de faire du sport / d'accord / ouais tu as des frères et sœurs ?

A – / pardon ?

J – est-ce que tu as des frères et sœurs ? frères et sœurs ? dans ta famille est-ce que tu as des des / un grand-frère ou une petite sœur ?

A – hum

J – oui tu es fille unique ?

A – / un grand-frère

J – un grand-frère d'accord qui a quel âge ?

A – hum / je ne **comprends** pas

J – quel âge quel âge a ton frère ? / ton frère il a quel âge ?

A – oh / j'ai **oublié** !

J – tu as oublié ! tu sais pas quel âge a ton frère (rires) il est plus grand ?

A – plus grand

J – plus grand d'accord ok plus grand que toi ! est-ce que vous vous entendez bien ?

A – hum oui bien

J – d'accord il va à quelle école lui ?

A – pardon ?

J – il va à quelle école ? / il va à quelle école ?

A – son école

J – son école ton frère il va à quelle école ? il va à l'école à l'université ?

A – à l'université

J – ah il va à l'université

A – oui

J – d'accord ok à quelle université ?

A – à Kuala Lumpur

J – à Kuala Lumpur d'accord ok très bien euh bon bah écoute c'est plutôt bien / est-ce que tu as une matière préférée à l'école ?

A – matière ?

J – matière ? à l'école qu'est-ce que tu aimes comme sujet ? quels sujets tu aimes à l'école ?

A – beaucoup de sujets

J – il y a beaucoup de sujets que tu aimes ?

A – oui

J – oui quels sujets ?

A – je **préfère[e]** la / biologie parce que je **j'aime** / j'aime biologie **il [e]** très intéressant beaucoup de gens **dire** la biologie **est** difficile mais

J – d'accord

A – je **trouve** il **est** très facile

J – ok / pour toi c'est très facile est-ce que tu aimes les mathématiques aussi ?

A – je **n'aime** pas les mathématiques

J – tu n'aimes pas les mathématiques ok d'accord hum ok très bah on va arrêter ici ok ça va

A – ok

J – hé bien merci / ça va tu étais stressé ?

A – ah oui !

J – *Why so stressed ?*

A – I am stressed because I did not understand I got confused ! did you ask about my brother or father?

J – brother !

A – I did not understand

J – I was wondering why is she confused!

A – I thought it was father I don't know my father's age

J – oh that's why I was like how did she forget her brother's birthday (rises) ok maybe she's too stressed out oh that's why it s all right

Annexe 5 - Fichier Malaisien - year 11 - practice 4

22/10/2013 – 0 :10 :47

Sandy : 10

J – alors qu'est-ce que c'est ? alors tu peux pas regarder ça voila on y va qu'est-ce que c'est ? vous parlez avec un vendeur ou une vendeuse alors on y va bonjour ! je peux vous aider ?

SN – bonjour ! je **voulais** acheter une pull s'il vous plaît

J – d'accord vous voulez acheter un pull c'est pour qui ? c'est pour qui ? c'est pour vous ?

SN – euh [inaudible]

J – pour qui ?

SN – ma mère

J – pour votre mère ok très bien quelle taille il vous faut ? // ok Zafran Tian Han c'est fini c'est fini *so you finish homework exercise for next time* trois page quatre vingt quatorze *you write it down homework planner let's go three page ninety four six page niety five four page ninety five four six and one page ninety six three four* trois quatre six page quatre vingt quatorze et quatre vingt quinze un page quatre vingt seize / vas y ! pour ta mère elle fait quelle taille

SN – il est petite

J – petite elle est petite donc si elle est petite ça fait une taille trente-huit trente six ou trente huit ?

SN – trente-six

J – trente-six ok trente six ok très bien euh très bien mademoiselle vous passez à la caisse ? merci tu le gardes ! tu le gardes non non c'est bon j'en ai pleins !

SN – /

J – le prix *price* le prix *how much is it* ? on continue on continue le deuxième / pendant que vous travaillez dans café et vous parlez de votre expérience alors je vous écoute

SN – bonjour

J – bonjour alors ça va ?

SN – je **fais travaille** dans un café

J – ouais

SN – c'est très bon expérience

J – d'accord est-ce que tu aimes ton travail ?

SN – c'est très amusant

J – amusant d'accord ok

SN – mais parfois c'est ennuyeux et fatigant

J – hum ok c'est amusant mais parfois ennuyeux et fatigant très bien à quelle heure tu commences et à quelle heure tu finis ?

SN – je finis travail euh sept heures et demie ce soir

J – et tu commences à quelle heure ?

SN – euh cinq cinq

J – quelle heure ?

SN – cinq

J – cinq ?

A cinq heures

J – très bien parfait qu'est-ce que tu fais avec l'argent que tu gagnes ?

SN – /

J – tu gagnes de l'argent tu as un salaire ? oui tu es payée ?

SN – oui

J – qu'est-ce que tu fais avec l'argent ?
 SN – j'ai / acheté des vêtements
 J – très bien tu achètes des vêtements très bien moi aussi je voudrais trouver un travail ce serait bien de trouver un petit job
 SN – c'est euh [inaudible] c'est euh
 J – alors *what type of job I would like to do ? you have to ask me*
 SN – quel travail tu préfère ?
 J – je voudrais aussi travailler dans un café c'est très bien je trouve c'est une bonne expérience ok on continue la présentation vas-y
 SN – bonjour je voudrais je vais parler la Malaisie
 J – ok
 SN – la Malaisie la nourriture c'est très délicieuse il y a le chinois cuisine et indien
 J – et indienne
 SN – le temps de Malaisien c'est très chaud mais c'est parfois il pleut / en Malaisie il y a beaucoup amusantes plages
 J – oui
 SN – il y a environ vingt cinq habitants en Malaisie
 J – vingt cinq habitants ?
 SN – vingt cinq
 J – vingt cinq / mille ?
 SN – vingt cinq mille
 J – oui
 SN – oui mille habitants
 J – vingt-cinq habitants ça fait pas beaucoup ça fait deux classes de français !
 SN – vingt cinq habitants
 J – quelle est la capitale ?
 SN – la capitale est Kuala Lumpur en Malaisie il y a treize pays
 J – états
 SN – états ! je pense Malaisie c'est belle une belle ville / pa
 J – pays
 SN – pays
 J – très bien
 SN – en Malaisie des gens aiment jouer le football et de la natation
 J – faire de la natation
 SN – faire de la natation
 J – très bien ok c'est tout ?
 SN – oui
 J – ok très bien et toi tu es de quelle donc on passe à la partie trois et toi tu es de quelle nationalité ?
 SN – je nationalité c'est Malaisien
 J – Malaisienne je suis Malaisienne
 SN – je suis Malaisienne
 J – Malaisienne ou tu peux dire ma nationalité est Malaisienne / très bien parfait et tu habites dans quelle ville en Malaisie ?
 SN – j'habite à Penang
 J – d'accord c'est où Penang en Malaisie ? / c'est dans le nord c'est dans le sud c'est où ?
 SN – dans le nord
 J – dans le nord de la Malaisie tu aimes Penang ?
 SN – non
 J – non pourquoi ?

SN – c'est ennuyeux

J – ennuyeux c'est ennuyeux hum d'accord ok et donc tu habites avec ta famille à Penang ?

SN – oui

J – d'accord il y a combien de personnes dans ta famille

SN – hum cinq personnes

J – cinq personnes des frères et des sœurs ? tu as des frères et des sœurs ?

SN – non euh //

J – oui il y a ton père et ta mère

SN – il y a ton père et ta mère

J – mon père

SN – et mes grands-pères

J – ah et tes grands-parents

SN – tes grands-parents

J – mes grands-parents

J – d'accord on arrête ici hum *the presentation has to be a little bit longer be careful not to use the same things all over again* il y il y a il y a

Annexe 6 - Fichier Malaisien - year 11 - practice 5

23/10/2013 – 1 :25 :25

Cassandra : 10

J – qu'est-ce que c'est vous parlez avec le vendeuse la vendeuse une minute ok / bonjour

C – bonjour

J – je peux vous aider ?

C – je peux acheter un pull

J – un pull très bien c'est pour qui ?

C – c'est pour ma mère

J – pour votre mère d'accord très bien vous voulez quelle taille ?

C – je veux un pull de puma

J – oui mais quelle taille vous voulez ? S M L quelle taille ?

C – L

J – L d'accord hum très bien parfait quelle couleur / alors voici un pull quelle couleur vous préférez ? le bleu ou le rouge ?

C – je préfère le rouge

J – très bien le rouge mademoiselle vous passez à la caisse ?

C – c'est combien ?

J – alors c'est pour le pull rouge quatre-vingt euros

C – merci

J – au revoir

C – au revoir

J – très bien ok parfait hum ok on va passer au numéro deux qu'est-ce que c'est le numéro deux

C – réservation

J – une réservation / à l'hôtel ?

C – à l'hôtel

J – une réservation à l'hôtel mais vous allez arriver en retard vous téléphonez à l'hôtel ok hôtel du Parc bonsoir

C – bonsoir je veux faire une réservation

J – hum vous voulez faire une réservation ?

C – pour ce soir

J – une réservation pour ce soir ? vous n'avez pas réservé ? vous n'avez pas réservé encore ? / vous n'avez pas réservé ?

C – je j'ai fait réserv[e]

J – vous avez fait une réservation

C – oui

J – d'accord / quel est le problème ?

C – je vais arriver en retard

J – ah vous allez arriver en retard ah votre réservation c'est au nom de qui mademoiselle ?

C – pour moi

J – pour vous ?

C – pour moi je m'appelle Cassandra

J – d'accord comment avez-vous fait votre réservation ?

C – sur internet

J – ah d'accord sur internet ok d'accord très bien voilà j'ai trouvé la réservation à quelle heure allez-vous arriver mademoiselle ?

C – j'arriv[e] à huit heures

J – à huit heures ce soir d'accord très bien je dois vous dire que notre restaurant est fermé aujourd'hui

C – pourquoi ?

J – nous avons un problème avec le chef le chef est malade

C – j'ai je **suis** un peu faim

J – vous avez faim ? écoutez ce n'est pas un problème je suis désolée mais il y a un très bon restaurant italien en face de l'hôtel

C – je je veux réserver une table pour moi

J – d'accord pour une personne ?

C – oui d'accord

J – très bien parfait hé bien écoutez c'est fait réservation pour une personne à quelle heure ?

C – oui

J – à quelle heure ?

C – à neuf heures

J – très bien c'est fait merci mademoiselle au revoir

C – au revoir

J – très bien ok pas de problème alors mais c'est excellent on va passer à la deuxième partie la présentation ok ? alors vas-y je t'écoute

C – bonjour professeur aujourd'hui je vais parler de mon école

J – très bien

C – mon école est située à Balik Pulau / tous les matins, je vais à l'école en bus je vais à l'école en bus j'aime aller aller à l'école parce que ma vie à l'école très c'est très est amusante dans mon école il y a beaucoup de bons équipements par exemple il y a une piscine un auditorium une salle de gym etc hum mon école est une grande école internationale c'est [inaudible]

J – c'est pardon ?

C – c'est [inaudible]

J – international

C – internat

J – internat oui c'est un internat très bien oui oui

C – certain de mes amis sont internes personnel quelques uns sont demi-pensionnaires / dans mon année nous devons faire au moins sept sujets pour tous les étudiants à mon avis / pour moi le mardi est la journée la plus mauvaise parce qu'il y a quatre cours de langue le vendredi est la journée est la meilleure journée parce que nous pouvons rentrer très tôt j'aime le science et les mathématiques je déteste le les classes malais parce que c'est très ennuyeux / j'ai mon déjeuner à l'école tous les jours la nourriture à l'école n'est pas très bien cette année je je dois travailler dur pour obtenir de bonnes notes pour les examens IGCSE

J – IGCSE

C – IGCSE

J – très bien excellent donc la journée la plus mauvaise c'est le mardi

C – le mardi

J – le mardi parce qu'il y a beaucoup de cours de langue et quel est ton sujet préféré ? quelle est ta matière préférée ?

C – hum je **préfère** le les sciences

J – les sciences

C – et les mathématiques

J – les mathématiques d'accord très bien on va passer à la partie conversation donc tu es dans une école internationale avant tu étais dans quelle école ?

C – avant **je j'ai allé** à un école nationale

J – d'accord quelle est quelle langue on utilise tu utilisais dans cette école nationale ?

C – j'utilise chinois le chinois

J – ah le chinois et hum très bien et qu'est-ce que tu voudras faire après POWIIS ? qu'est-ce que tu voudras faire après le IGCSE ? cette année tu passes le IGCSE après qu'est-ce que tu feras ?

C – je fera je fera des études de collage au collège

J – au collège au collège ? à l'université plutôt ?

C – oui

J – d'accord qu'est-ce que tu étudieras à l'université ? est-ce que tu as une idée une petite idée ? qu'est-ce que tu étudieras ?

C – le le *medicine*

J – d'accord ok la médecine très bien pour devenir médecin

C – oui

J – ok d'accord très bien et tu resteras en Malaisie ou tu étudieras à l'étranger ?

C – je ne sais pas

J – ok très bien on va arrêter ici parce que on a les autres personnes mais c'est bien alors pour les jeux de rôle il n'y a pas de problème le numéro un parfait c'est combien c'est un petit peu familier euh informel tu peux dire combien ça coûte n'oublie pas d'être polie s'il vous :

C – plaît

J – s'il vous plaît donc n'oublie pas un peu plus de politesse hum ça c'était bien alors attention tu n'avais pas très bien compris il y avait un petit problème parce que tu avais déjà réservé tu devais vérifier la réservation donc attention de bien lire ça donc attention de bien lire ça attention quand tu utilises le passé composé j'ai fait réservé *I booked* j'ai réservé là c'est le verbe là c'est l'auxiliaire donc c'est un verbe j'ai réservé *I booked* [inaudible] sur internet alors / là *that's normal* j'arriv[e] à huit heures j'arriv[e] *it doesn't exist as a tense* je suis arrivé passé composé j'arrive présent j'arriverai futur *so make sure that what you are using exists as a tense* je suis arrivée j'arrive j'arriverai *I arrived I m arriving I will arrive* d'accord donc là c'était pas bon j'ai faim alors avoir *can be used with a lot of adverbs* j'ai faim j'ai soif j'ai besoin *I need so what you can do they're quite useful* avoir besoin de *need something so you can make a whole list of all the things that are used with* avoir avoir faim *to be hungry* avoir plus l'âge and *they're quite different from English* avoir froid avoir chaud ok donc attention à l'utilisation du verbe avoir du verbe être qui est un peu différente de l'utilisation en anglais sinon pour moi c'était très bien plus plus pour toute les expressions de temps et d'opinion tous les matins tous les jours hein à mon avis c'était très bien c'est un internat attention *in French* il faut ajouter l'article *you have to add the article either un une des indefinite or definite* le la les dans mon année on dit pas dans mon année on dit dans ma classe euh voilà donc ça c'est très bien l'utilisation des superlatif la plus la meilleure la classe là il faut préciser la classe de français de malais la classe de science attention bien c'est un adverbe and *you use it as an adjective* la nourriture n'est pas très bien la nourriture n'est pas très bonne attention d'accord par exemple bien *will be used with a verb* j'aime bien *I like it well or I like it much* d'accord j'aime bien je mange bien *I eat well* mais par contre je peux pas dire bien nourriture bonne nourriture hum *one more thing use futur and passé composé in your presentation otherwise you will loose marks ok so make that you try to insert one / these tenses otherwise you won't get the full marks* numéro trois attention *movement verbs you use to be as an auxiliary when I ask you a question because I was to get you to use the tenses* utiliser au passé *which is use for the habits in the past* quelle langue tu utilisais ? *what language did you use ?* j'utilisais qu'est-ce que tu feras ? je ferai ok *because I will expect to have futur and passé composé in both part two and part three part one it is not necessary ok have a look at this* ça va ? ça va ? c'était bien ! merci

C – merci professeur

Sabrina : 13

J – bonjour

SC – bonjour

J – allez allez // ça va ?

SC – bien merci

J – ok hé bien très bien / alors qu'est-ce que c'est ? vous allez à quoi à l'office de tourisme

SC – oui

J – très bien

SC – ok

J – bonjour

SC – bonjour **combien** le billet pour un parc d'attraction?

J – hum un billet pour un parc d'attraction pour quel jour ? / quel jour quel jour vous préférez ?

SC – hum pour le petit sœur

J – quel jour vous préférez jeudi ou lundi ?

SC – le lundi

J – hum d'accord très bien alors combien de billets voulez-vous ?

SC – euh huit quatre billets

J – quatre billets d'accord très bien voici vos billets

SC – merci / à quelle heure le **café ?**

J – oui à quelle heure le café ? // ouvre ?

SC – ouvre

J – ouvre à quelle heure le café ouvre euh le café ouvre à huit heures du matin et ferme à cinq heure le soir

SC – d'accord

J – hum excusez-moi je peux vous demander de quelle nationalité vous êtes ?

SC – je suis Malaisienne

J – d'accord très bien hé bien vous êtes touriste

SC – je suis je suis locale

J – locale d'accord d'accord très bien ok parfait hé bien merci beaucoup au revoir

SC – au revoir

J – on passe à la numéro deux vous téléphonez à votre ami française Pascale donc c'est moi vous l'invitez à sortir en ville le week-end prochain

SC – bonjour Pascale

J – attends attends / ok c'est moi qui parle allo Pascale à l'appareil

SC – bonjour j'**a** les invités à sortir en ville le week-end

J – ok à sortir en ville ce week-end

SC – oui

J – d'accord ok très bien hum très bien super si tu veux on pourrait aller au cinéma voir le film policier ?

SC – j'**aime** pas voir le film policier

J – tu n'aimes pas voir les films policiers

SC – non

J – ok d'accord pourquoi ?

SC – parce que j'aime pas

J – euh c'est où ?

SC – *that's the first one*

J – ah ok oui ça c'est le deuxième oui expliquez

SC – parce que je n'aime pas les films policiers mais j'aime les films *fantasy*

J – fantastique

SC – oui
J – d'accord ok alors qu'est-ce que tu voudrais faire en ville ? /
SC – les
J – qu'est-ce que tu voudrais faire en ville ?
SC – c'est / il y a un grand magasin et c'est une petite cathédrale
J – pardon oui et il y a un grand magasin et ?
SC – c'est une petite cathédrale
J – une petite cathédrale
SC – oui une cathédrale
J – d'accord oui on peut faire du shopping dans le grand magasin et visiter la cathédrale
SC – oui
J – d'accord
SC – visiter la cathédrale samedi et yeah samedi
J – samedi
SC – oui
J – après-midi ?
SC – oui
J – d'accord ok bonne idée comment tu vas aller en ville ?
SC – hum
J – comment tu vas aller en ville ? / comment tu vas aller en ville ?
SC – / j'ai allé en ville avec le train ou en bus
J – en train et en bus
SC – ou le bus
J – en train ou en bus ok d'accord bien d'accord parfait
SC – / où habites-tu ?
J – j'habite à cinq minutes de la cathédrale donc il n'y a pas de problème je vais être à l'heure / on se retrouve à la cathédrale ?
SC – hum
J – on se donne rendez-vous à la cathédrale ?
SC – oui
J – ok très bien pas de problème ok merci au revoir
SC – au revoir
J – hum / alors maintenant on va passer à la partie présentation alors je t'écoute
SC – bonjour professeur aujourd'hui je vais vous parler de mon école je suis j'ai étudiant à POWIIS l'école c'est une école internationale et une et un internat je n'ai pas un pensionnaire parce que quelques mes amis c'est une pensionnaire / j[e] allé à l'école tous les jours huit heures mais j[e] allé à classe jusqu'au dix quarante-cinq
J – dix heures quarante-cinq
SC – dix heures quarante-cinq j'ai normalement prend le petit déjeuner avec mes amis / à trois heures mon école se termine et j[e] habituellement avoir mes activités avec mes amis / j'aime les activités parascolaires j[e] joué normalement le sport j[e] déteste même si je déteste le sport après / attendez professeur / après une longue journée à l'école on peut enfin se / se détendre
J – répète après une longue journée ah se détendre oui très bien se détendre
SC – après une longue journée à l'école on peut enfin se détendre
J – hum hum
SC – oui
J – oui c'est vrai
SC – oui fini j'ai fini
J – bon ok d'accord habituellement tu as des activités tous les jours ?

SC – oui
 J – tous les jours du lundi au vendredi ?
 SC – de lundi j[è] joué les nager / j'ai nag[è]
 J – je nage tu nages
 SC – je nage
 J – tu nages ok très bien quel est ton sport préféré ?
 SC – hum je préfère le foot le football et le nage
 J – et la natation
 SC – oui
 J – d'accord ok la natation et / le football / d'accord donc toi tu n'es pas pensionnaire
 SC – non pas pensionnaire parce que mon amie c'est une pensionnaire parce que le maison c'est loin
 J – d'accord et toi ta tu habites où ?
 SC – j'habite à Penang
 J – tu habites à Penang / près de l'école ?
 SC – euh non
 J – loin ?
 SC – loin
 J – combien de temps en bus ?
 SC – hum les / une heure
 J – à une heure environ une heure
 SC – environ une heure
 J – d'accord c'est fatigant de prendre le bus ?
 SC – oui mes amis c'est près / c'est près / c'est près
 J – c'est très long le trajet ? oui ?
 SC – oui
 J – oui ok on va passer on va passer à la partie numéro trois la partie conversation alors tu habites à Penang tu es Malaisienne il y a combien de personnes dans ta famille ?
 SC – euh quatre personnes
 J – il y a quatre personnes ok d'accord hum très bien donc tu habites à Penang donc tu m'as parlé de ton école avant d'être à POWIIS dans quelle école tu étais ?
 SC – hum les à Fairview
 J – d'accord à Fairview c'est une école locale ou internationale ?
 SC – c'est une école internationale
 J – c'est aussi une école internationale d'accord après POWIIS qu'est-ce que tu feras ?
 SC – je ne sais pas parce que ma mère et mon père / il y a / parce que je ne sais pas
 J – d'accord très bien ok tu as des frères et sœurs ?
 SC – oui une petite sœur
 J – une petite sœur d'accord c'est bientôt les vacances la semaine prochaine c'est les vacances qu'est-ce que tu feras pendant les vacances ?
 SC – hum j'ai travaillé parce que hum l'année prochaine c'est une examen / [inaudible]
 J – d'accord tu ne voyageras pas
 SC – non
 J – ok on arrête ici on regarde alors les deux dialogues c'était bien un petit peu lent fais attention à ta prononciation (56.27 à 51.16) Eugénie Sabrina allez go

Eugénie – 15

EU – so hot !

J – c'est Sabrina elle a eu très très très chaud alors il y a deux dialogues deux scénarios toi tu parles je parle tu parles je parle entre un et deux entre trois et quatre [inaudible] c'est parti

bonjour Eugénie ça va ?
 EU – bonjour professeur ça va bien merci
 J – euh qu'est-ce que c'est euh qu'est-ce que / parler
 EU – parler magasin de vêtements
 J – dans le magasin de vêtements très bien / ça va ? relax relax on y va bonjour
 EU – bonjour
 J – je peux vous aider ?
 EU – euh j'achete un pantalon
 J – vous achetez vous voulez acheter un pantalon ?
 EU – oui
 J – c'est pour qui ? un pantalon ? mais non pas un pantalon
 EU – un pull
 J – un pull vous voulez vous voulez acheter un pull d'accord très bien c'est pour qui ?
 EU – euh
 J – c'est pour qui ?
 EU – je préfère size L
 J – attendez c'est pour qui c'est pour vous ?
 EU – moi
 J – ah c'est pour vous d'accord ok ok très bien vous voulez quelle taille ?
 EU – je préfère size L
 J – taille L
 EU – taille L
 J – d'accord vous préférez la taille L voici un joli pull quelle couleur voulez-vous le bleu ou le rouge ?
 EU – je préfère le rouge
 J – d'accord euh parfait passez à la caisse s'il vous plaît
 EU – ah comment le prix pour ma pull ?
 J – votre pull ? oui alors votre pull il coûte trente euros très bien hé bien merci beaucoup au revoir
 EU – au revoir
 J – ok on passe au numéro deux qu'est-ce que c'est le numéro deux ?
 EU – j'ai fait une réservation de hôtel
 J – oh ok la réservation pour l'hôtel la réservation pour l'hôtel ah oui la réservation pour l'hôtel hôtel du parc bonsoir !
 EU – salut j'ai fait une réservation de hôtel
 J – vous avez fait une réservation c'est au nom de qui mademoiselle ? et comment avez-vous fait la réservation
 EU – j'ai réservé *internet*
 J – par internet
 EU – par internet
 J – d'accord
 EU – et téléphone
 J – et par téléphone ? les deux ?
 EU – oui
 J – quel est votre nom s'il vous plaît ? / quel est votre nom ? le nom de la réservation ? comment vous vous appelez ? quel est le nom ?
 EU – euh / *number* ?
 J – non votre nom comment vous vous appelez ?
 EU – s'appelle
 J – quel est votre nom ? comment vous vous appelez ? / tu as bien un nom et un prénom ?

comment tu t'appelles ?

EU – ma nom / est Eugénie

J – Eugénie pour la réservation

EU – oui:

J – d'accord Eugénie donc vous avez réservé mademoiselle Eugénie par internet et par téléphone

EU – oui

J – alors j'ai trouvé votre réservation à quelle heure arrivez-vous mademoiselle ?

EU – **est-ce que vous répétez ?**

J – oui je peux répéter à quelle heure allez-vous arriver mademoiselle ?

EU – à quelle heure / cinq heures

J – ok très bien à cinq heures ce soir d'accord pas de problème je dois vous dire que nous avons un problème à l'hôtel notre restaurant est fermé aujourd'hui

EU – je suis je n'ai pas réservé table

J – non vous n'avez pas réservé de table

EU – oui euh

J – oui ok vous souhaitez réserver ? mais à l'hôtel il n'y a pas de restaurant le restaurant est fermé

EU – /

J – si vous voulez il y a un autre restaurant un restaurant italien en face d l'hôtel

EU – restaurant restaurant italien

J – oui il y a un restaurant italien vous voulez réserver ?

EU – je **n'ai pas réservé**

J – vous voulez réserver ? est-ce que vous voulez réserver ?

EU – non

J – non vous ne voulez pas réserver

EU – non je **n'ai pas réservé**

J – hum ok très bien alors c'est pas grave pas de problème ce soir dix-sept heures cinq heures vous arrivez ce soir à cinq heures

EU – oui

J – très bien alors présentation

EU – oh bonjour

J – bonjour

EU – j'étudie à POWIIS Malaisie j'ai beaucoup des amis parce que j'ai beaucoup des amis à l'école parce que l'école parce que ils sont très *gentils* et *polite*

J – / oui continue /

EU – **j'ai eu** à POWIIS pour deuxième pour douzième pour /

J – année ?

EU – Deuxième

J – Twelve ?

EU – for two years

J – depuis deux ans

EU – depuis deux ans

J – depuis deux ans

EU – **j'ai allé** l'école par le bus et puis **j'ai arrivé** à l'école à huit heures après **j'ai allé à** classe jusque trois heures à midi après trois heures à midi **j'ai allé les** activités par exemple le netball le badminton je fais du sport avec mes amis mais je n'aime pas jouer le foot parce que il **est** chaud et fatigue

J – parce que pardon ?

EU – parce que il **est** chaud et fatigue / pour sujet j'aime faire du business et géographie je

n'aime pas de *science subject* parce que il est quand j'ai étudié j'ai *thought* il est ennuyeux

J – donc vous n'aimez pas les sciences ? c'est ennuyeux

EU – c'est ennuyeux mais je fais aussi des mathématiques

J – ok

EU – alors

J – oui

EU – mon classe fin à quatre heures et quart

J – quatre heures et quart

EU – quatre heures et quart

J – les classes finissent à quatre heures et quart

EU – après j'ai [fut] très fatigue parce que

J – après ?

EU – après j'ai *thought* j'ai *thought*?

J – je fais ?

EU – I feel F O O T R E

J – qu'est-ce que c'est?

EU – feel I feel

J – je me sens

EU – je me sens fatigue

J – fatiguée

EU – parce que le temps est longue

J – le temps est lent ok / c'est tout ?

EU – oui merci

J – ok numéro trois hé bien c'est bien quelle est ta matière préférée à l'école ?

EU – je préfère le business

J – le business

EU – et la géographie

J – et la géographie d'accord quelle est ta matière détestée quelle matière tu n'aimes pas ?

EU – je déteste sciences de *sciences subject* parce que il e ennuyeux

J – c'est ennuyeux

EU – c'est ennuyeux

J – parce que c'est ennuyeux ok d'accord qu'est-ce que tu feras plus tard ? à l'université par exemple ? Qu'est-ce que tu veux faire ? qu'est-ce que tu étudieras ?

EU – j'ai / j'ai allé *Australia* après IGCSE et

J – ok très bien pour étudier quoi ? qu'est-ce que tu étudieras ?

EU – j'étudi cours business

J – ok d'accord ok parfait dans famille il y a combien de personnes ? / dans ta famille il y a combien de personnes ?

EU – hum

J – dans ta famille tu as des frères des sœurs ?

EU – je ne sais pas

J – tu ne sais pas si tu as des frères des sœurs ? dans ta famille tu as un papa une maman ? tu as des frères des sœurs ?

EU – / ma mère

J – donc il y a ta mère il y a ton père frères et sœurs ?

EU – ma mère mon père

J – tu as des frères et des sœurs ? ok on va s'arrêter ici / brothers sisters ? ok

EU – mon père ma mère

J – ok ton père ta mère ta sœur ?

EU – ma sœur

J – ok une sœur

EU – oui

J – petite sœur grande sœur ?

EU – une grande sœur

J – une grande sœur tu me révises un peu le vocabulaire de la famille *how to introduce your family* ? alors c'était bien mais il y a beaucoup de choses on va commencer avec les jeux de rôle les jeux de rôle attention il faut bien réviser les questions page neuf *so that when I ask you the questions you know what's going on* qui où combien c'est pas comment *how is the price* non combien ça coûte ? *so make sure you review you questions the questions adverbs* donc je préfère attention *what kind of verbs are you using are you in the present in the future* passé je préférais *doesn't exist* je préfère *I prefer just to make sur you are using the right verb and if you are using the right verb you are using the right pronunciation make sure that it corresponds to what you are saying /* alors *so review your questions page nine* alors salut *not when you are working with a hotel it's a formal situation* c'est pas salut bonjour *ok so make sure you are on the same level ok so if you are talking to a friend you say salut if you are talking to you are booking a hotel you say bonjour /* **par** internet **par** telephone quel est votre nom *I suggest you go back to the beginning of the book and you review the basic questions* quel est votre nom vous vous appelez tu as des frères tu as des soeurs tu as des animaux qu'est-ce que tu aimes faire *review all these questions especially for the test ok ? question C four they were not understood well*

EU – C four?

J – C four la question C quatre le restaurant est fermé *it means the restaurant is closed today* vous n'êtes pas contente que dites-vous *what do you say ? explain why you are unhappy because the restaurant is closed which is what I just told you I tell that il y a un très bon restaurant italien there is a good restaurant in front of the hotel so try to book*

EU – oh

J – *ok so make sure that you understand what is going on and that you're really following because at the end of the second one you were a bit lost so make sure that you're really you're really saying the right thing ok?* Ici numéro deux la presentation j'étudie il y a beaucoup de problèmes avec les prépositions *prepositions* j'étudie à POWIIS pas **en** POWIIS j'ai beaucoup des amis non j'ai beaucoup d'amis ils sont très gentiles non ils sont très gentils attention donc travaille sur ta prononciation j'ai allé non aller arriver *movement verbs non you use être as an auxiliary* je suis allée je suis arrivée je suis partie donc ok ? *so you try to use the passé composé you have to use the passé composé otherwise no full mark but you need to use the future otherwise no full marks so you need to use both so make sure in your presentation you use both or in the third one you try to use adverbs jusqu'à so that is good ok plus plus but not enough more c'est fatigant usually c'est is followed by an adjective which is always singular and masculine* pour les noms comme sujets j'aime faire du quoi? du business ! *ok all the things you like if you want to talk about your school yourself you activities make sur you know how to say everything that you cover everything so prepare you vocabulary* je n'aime pas je n'aime pas sciences je n'aime pas **les** sciences *I understood that you want to say je n'aime pas I don't like but the pronunciation is not good enough so work on je n'aime pas so make sure that you're being understood* parce que je n'aime pas c'est ennuyeux c'est fini *ok I did not hear this word* et quart

EU – c'est fini?

J – fini oui

EU – fini il faut prononcer les syllabes hein? je me sens fatiguée *I feel tired make sure you are using the correct vocabulary* le temps est lent on dit pas le temps est lent on dit le temps passe lentement ok je préfère la géographie je préfère les sciences pas des sciences il est ennuyeux non c'est ennuyeux c'est plus adjectif j'arrive Sabrina deux minutes / euh non c'est

pas ça la aussi le futur *when I ask you a question in the future answer in the future ok ?* donc *review a lot of revision for begining ok ça va ? beginners' vocabulary ok allez c'est bien tu révises ça et tu prépares ok ? courage ! ok Sabrina*

Sabrina C : 10

J – [bruit de choc sur une chaise] attention c'est dangereux le français ! il va y avoir un accident Omar ! rapidement rapidement sinon on va y passer tout le break alors / Omar donc regarde il y a deux dialogues pour le jeu de rôle il y a *two role plays one line is one thing that you say you speak between the number so you say this I speak you say this I speak ça va ? you say this too I'll speak between the numbers you say one line*

SC – so do I have to say this ?

J – no you have to say what it says here it says greet the employer so you don't say

SC – oh ok

J – you have to say what you say when you greet an employer

SC – ok

J – là c'est la situation *so make sure you read the situation hein the context avec attention so that you're not like Eugenie she had to buy a pullover she ends up buying a trousers! Ok so make sure you are doing the right thing so one line you say one thing the presentation two parts the first part you present me your topic the topic you chose third part conversation ok you can write but you can't read your things when you're here ok ? / ça va c'était difficile?*

Plusieurs étudiants (ensemble) – c'est très difficile!

J – oh ça va ça va alors mademoiselle qu'est-ce que c'est

SC – bonjour

J – qu'est-ce que c'est ? vous êtes à l'office du tourisme ok / bonjour je peux vous aider ?

SC – bonjour je veux acheter des billets pour Disney Land s'il vous plaît

J – hum très bien vous préférez quel jour le jeudi ou lundi ?

SC – je le veux pour lundi

J – euh très bien pour lundi combien de billet voulez-vous ?

SC – je veux cinq billets ? cinq billets

J – cinq billets d'accord parfait voici vos billets mademoiselle

SC – merci est-ce que est-ce qu'il y a des cafés au Disney Land ?

J – oh oui il y a pleins de cafés il y a des cafés à thème pleins de cafés et pleins de restaurants aussi pas de problème je peux vous demander vous poser une question vous êtes de quelle nationalité ?

SC – je suis Malaisienne

J – alors bienvenue en France ok merci au revoir

SC – merci au revoir

J – excellent on passe au deuxième qu'est-ce que c'est le deuxième ?

SC – euh l'hôtel

J – l'hôtel ok d'accord on y va

SC – bonjour

J – bonjour hotel du parc bonsoir

SC – bonsoir j'ai réservé une chambre pour aujourd'hui mais je je vais-je vais arriver en retard

J – très c'est au nom de qui votre réservation et comment vous avez fait votre réservation ? mademoiselle

SC – euh je m'appelle Sabrina et j[e]

J – comment avez-vous fait votre réservation ?

SC – je fais mon réservation sur l'internet

J – ok d'accord très bien par internet alors voilà j'ai trouvé la réservation à quelle heure vous

allez arrivez ? mademoiselle ?

SC – euh j'arr je vais arri[v] à huit heures

J – à huit heures d'accord ok très bien ce soir je dois vous dire que nous avons un problème notre restaurant est fermé

SC – oh je oh je ne suis pas contente / je est-ce qu'il y a le restaurant différent ?

J – oui il y a un autre restaurant il y a un très bon restaurant italien en face de l'hôtel

SC – bien hum est-ce que tu est-ce que vous pouvez réserver une table pour moi ?

J – euh oui bien sûr pour combien de personnes ?

SC – pour deux personnes

J – pour deux personnes d'accord c'est fait mademoiselle pour quelle heure ?

SC – pour huit heures trente

J – parfait c'est fait c'est réservé merci beaucoup / la présentation

SC – hum bonjour professeur aujourd'hui je vais parler de du système éducatif Malaisie et mon école / en Malaisie on va à l'école primaire de cinq ans à dix ans on suit on fait des études on fait des études à de onze ans à quinze ans je suis un étudiante à POWIIS POWIIS POWIIS est un une école privée on a des pensionnaires et des demi-pensionnaires

J – ok très bien

SC – d'habitude tout le monde mange déjeune à POWIIS à la cantine

J – hum

SC – et le soir les internes ? les internes ils dînent / ils dînent

J – à l'école ?

SC – à l'école la nourriture est pas mal

J – moyenne

SC – moyenne / les étudiants // doivent acheter leurs propres affaires propres d'affaire hum l'école fournit les les livres scolaires les cahiers et les classeurs

J – d'accord très bien

SC – tout / tout le monde / doi[v] porter l'uniforme une chemise blanche un jupe une jupe grise pour femme et les des pantalons pour les oh non

J – pour les garçons

SC – pour les garçons et une cravate verte des chaussettes blanches et des chaussures noires

J – très bien oui c'est tout ?

SC – c'est tout

J – oui on va arrêter parce que sinon on va sinon ça va pas aller on va passer à la numéro trois hum d'accord donc tu aimes ton école ?

SC – oui j'aime mon école

J – oui ? d'accord qu'est-ce que tu préfères dans ton école ?

SC – hum j'aime les professeurs

J – attends attends Cassandra Eugénie Sabine demain demain ? ok d'accord au revoir ah non pas demain si demain demain oh la la

SC – never mind

J – *that was our last class when was our last class Friday*

SC – afternoon ok thank god it wasn't our last class

J – ok au revoir *but I think I ll see you again on Friday*

SC – oui

J – on verra vendredi donc ok qu'est-ce que tu préfères dans ton école?

SC – je préfère les professeurs

J – ok

SC – les amis hum

J – tout !

SC – tout

J – bah oui les professeurs les amis c'est le plus important les personnes les personnes c'est le plus important quelles matières tu préfères à l'école ?

SC – je **préfère** le français et la chimie

J – et la chimie ? et la chimie aussi qu'est-ce que tu étudieras à l'université ?

SC – ah ?

J – qu'est-ce que tu étudieras à l'université ?

SC – je étudierai la chimie et / la chimie et peut-être le français

J – d'accord ok quel travail tu feras plus tard idéalement ?

SC – des ambitions ?

J – oui tes ambitions quel travail tu aimerais faire

SC – je ferai / je ne sais pas

J – tu ne sais pas encore avant d'être à POWIIS dans quelle école tu étais ?

SC – hum je **vais** aller à / à [inaudible]

J – avant POWIIS

SC – oh before

J – oui avant POWIIS dans quelle école tu étais ?

SC – je je j'ai tout j'étais étudiant à Covent Green Lane

J – d'accord c'est une école publique ?

SC – oui

J – locale ?

SC – oui c'est une école

J – d'accord alors on va regarder un petit peu ici et pour les deux dialogues c'était bien il n'y avait pas de problème tu as bien posé les questions euh par contre je vais arriver *you use the futur proche once you use dit well the second one you didn't use it well use the infinitive after je vais arriver je vais manger je vais partir est-ce qu'il y a des restaurants différents d'autres restaurant le système éducatif malaisien pas malaisie je suis étudiante à POWIIS hein tout le monde c'est bien tu l'as bien utilisé donc tu as utilisé des éléments de temps donc plus plus mais attention tout le monde c'est singulier *everybody is singular* donc tout le monde doit acheter donc bon il n'y a pas de problème pour la présentation c'était très bien sauf que attention il faut utiliser le futur et le passé composé bon ça c'est normal tu l'avais peut-être pas préparé donc futur et passé composé donc là c'est bien tu as bien répondu donc là oui l'imparfait dans la question tu l'avais pas entendu révise les verbes hein les verbes important pouvoir vouloir devoir d'accord et continue de développer donc un peu plus de vocabulaire avancé par exemple se détendre se sentir donc là on sent que tu maîtrise bien le vocabulaire de base la famille le temps les activités donc là vraiment travaille sur utiliser des expressions idiomatiques les expressions qui sont difficiles et à les utiliser en contexte révise bien les questions pour bien tout comprendre mais en général ça va d'accord ? ok ? donc maintenant continue de travailler sur le prochain le prochain *niveau you target a little bit higher so that you really acquire advance vocabulary ok ?* très bien donc la prononciation pas de problème c'était très bien peut-être un petit peu lent *I'm sure you can next time I'm sure you will be more fluent when you speak ok ?**

SC – merci

J – au revoir / ça tu peux le garder *ok ? if you want to practice*

SC – oh ok

J – Omar on y va Omar je suis désolée c'est la pause prends ton papier

SC – Omar we save some food oh sorry someone ate all of it

Omar : 12

J – Omar bonjour

O : bonjour

J – alors euh qu'est-ce que c'est ? l'office du tourisme je suis désolée c'est la pause hein je suis désolée on va essayer de faire rapide l'office du tourisme / au revoir Sabrina merci ok on y va bonjour je peux vous aider ? / bonjour je peux vous aider ?

O : bonjour je m'appelle Omar

J – ok pas de problème /

O : je **vais** acheter une t-shirt

J – un t-shirt ?

O : oui

J – un t-shirt ? à l'office du tourisme Omar ! à l'office du tourisme tu veux acheter des billets pour un parc d'attraction

O : /

J – *you're at the tourism bureau you wanna buy tickets for a theme park*

O : ok je **vais** acheter une billet s'il vous plaît

J – très bien quel jour préférez-vous ? jeudi ou lundi ?

O : euh lundi

J – lundi très bien pas de problème combien de billets voulez-vous ?

O : euh deux billets s'il vous plaît

J – parfait voici vos billets monsieur

O : merci

J – euh très bien /

O : hum *I dunno know to ask*

J – hé bien tu poses une question are there any restaurants inside the park *I dunno are there any bathroom where is the parking ?*

O : hum où [**ale**] toilettes ?

J – euh les toilettes oui il y a des toilettes dans le park / partout partout euh je peux vous demander vous poser une question ? hum vous êtes de quelle nationalité monsieur ?

O : j'**ai** nigérien et portugais

J – d'accord très bien hé bien bienvenu en France bonne journée

O : merci

J – le deuxième qu'est-ce que c'est ? pendant les vacances

O : pendant les vacances [inaudible]

J – scolaire

O : scolaire vous travaillez dans un café

J – d'accord donc on est deux amis on discute / alors ça va ?

O : oui ça va bien *I think I did the wrong thing*

J – ok donc tu travailles dans un café tu parles de ton travail avec Louise moi je suis Louise explique ce que tu fais comme travail donc tu travailles dans un café

O : *I work ?*

J – oui

O : *I don't understand*

J – *so you work in a café you're meeting your friend and you explain to her what you do*

O : oh ok

J – explique ce que tu fais comme travail

O : /

J – *so just tell me I work in a cafe*

O : je travaille dans un café

J – ok très bien tu travailles dans un café ok est-ce que tu aimes ton travail ?

O : oui j'aime **trav[ai]** dans un café

J – ok / donc là on est ici *so give your opinion why you like it why you don't like it*

O : j'aime **trav[ai]** au café parce que le personnes **c'est** très gentille

J – les personnes sont très gentilles ok qu'est-ce que tu n'aimes pas ?
O : hum / je n'aime trav[ai] dans un café parce que je travaille dix heures
J – dix heures par jour ou par semaine ?
O : par jour
J – ah par jour c'est beaucoup c'est de l'exploitation Omar ça ne va pas hum / à quelle heure est-ce que tu commences et fini ton travail ?
O : je commence à huit heures et finis à six heures
J – ah oui c'est beaucoup / qu'est-ce que tu fais avec l'argent que tu gagnes ?
O : *excuse-me* ?
J – qu'est-ce que tu fais avec l'argent que tu gagnes ? / tu gagnes de l'argent tu as un salaire ? dans ton café tu gagnes de l'argent tu as un salaire ? qu'es-ce que tu fais avec l'argent ?
O : *what do I sell* ?
J – non tu as un salaire ? tu travailles donc tu as un salaire *a salary* qu'est-ce que tu fais avec ton argent ? qu'est-ce que tu achètes ? *what do you do with your money* ? qu'est-ce que tu fais avec ton argent ?
O : je achet[e] une maison et une voiture
J – tu travailles dans un café ! c'est un grand café !
O : achet[e] une t-shirt
J – oui c'est mieux ! oui parce qu'une maison tu as travaillé dans un café dix heures par jour une maison une voiture waouh c'est bien c'est bien moi aussi je voudrais trouver du travail ce serait bien d'avoir un petit job /
O : tu travailles / *I say where do you work* ?
J – *it's not where do you work* parce que tu veux poser une question à ton ami sur le travail qu'il ou qu'elle voudrait faire *you want to ask me what I would like to do* quel travaille tu voudrais faire ?
O : quel travail elle voudrait faire ?
J – quel travail **tu** voudrais faire
O : tu voudrais faire
J – moi je voudrais aussi travailler dans un café ça a l'air sympathique j'aime bien travailler dans un café c'est sympa on peut parler au gens c'est sympa ça va ? on continue le numéro deux
O : bonjour je vais parler de mon école ma école est POWIIS POWIIS située à Balik Pulau mon école commenc[e] à huit heures quarante huit et termine à trois heures il y a beaucoup de *activities* dan[s] ma école / par exemple il y a des cours de basket de netball et de cricket j'aime jouer le foot et le rugby parce que c'est amusant et intéressant aussi il y a beaucoup de sujets dans ma école j'aime les mathématiques les sciences parce que / il y a intéressant et les professeurs c'est très gentilles je n'aime pas le mandarin *madarin* parce que il y a difficile les nourritures dans ma école je n'aime pas la nourriture dans ma école parce que / c'est très mal
J – très ?
O : mal ?
J – ok
O : that's it
J – / ok très bien donc qu'est-ce que tu préfères dans ton école ?
O : je préfère le professeur
J – d'accord les professeurs quel est ton sujet préféré ?
O : j'aime les mathématiques parce que c'est intéressant
J – d'accord / très bien parfait comment tu viens à l'école ?
O : //
J – comment tu viens à l'école ? / tu viens comment en bus en train ?
O : oh je viens en bus

J – oui: ok très bien tu viens en bus et dans ta famille il y a combien de personnes ?
O : dan[s] ma famille il y a six personnes
J – alors c'est qui tu as des frères et des sœurs ?
O : j'ai deux frères et une sœur et ma père et ma mère
J – après POWIIS qu'est-ce que tu feras ?
O : je **fera** ma devoir
J – non non pas après POWIIS après POWIIS à l'université
O : oh euh / après POWIIS je **fera** une université
J – d'accord qu'est-ce que tu vas qu'est-ce que tu étudieras ?
O : je ne sais pas
J – tu ne sais pas encore plutôt des sciences des sciences ou commerce ?
O : les sciences
J – plutôt des sciences ok d'accord ok on va arrêter ici les deux dialogues ça va pas du tout ok donc il faut vraiment que tu travailles sur les dialogues dans le dialogues *how to ask for price review the questions page nine if you cant understand my questions and if you cant ask questions there's no point right so review the questions page nine review also all these simple questions that you have in the beginning of the books the book* quel est ton nom quand est ton anniversaire ton animal préféré ok ? *there are a lot of good things but there are a lot of things that are not really settled ok ? here* et / c'est où je sais pas où c'est les questions les questions c'est / ici ok donc tu révises les questions / tu dois être capable de me poser des questions et de poser des questions hum can you come back and see me at twelve twenty five ?
O : ok
J – ok because I want to oh *well let me quickly finish ? où va les toilettes ? where are the toilets going? / I don't think the toilets are going anywhere? Where are the toilets ok ?* j'ai nigérien ? *you have Nigerian and Portuguese ? you are Nigerian and Portuguese* je suis so *there's a lot of silly mistakes that wont get you even half marks ok ? donc be careful between être et avoir to be and to have the basic verbs j'aime travailler after like aimer dislike there always infinitive verb ok?* Quel travail tu voudrais faire ? *what job would you like to do ? you cant ask me a question so review the questions the presentation too short not long enough you need longer j'aime jouer au foot activities it's an english word activité ok activité work on your pronunciation POWIIS située POWIIS est située il y a beaucoup d'activities donc ça c'est pas assez long il y a intéressant there is interesting non c'est interessant il y a difficile non c'est difficile ok c'est très mal it's very bad non la nourriture est très mauvaise adjective don't use the adverb for a noun / you wont get full marks if you don't use one future tense one past tense in the part three you don't understand my questions in part three review the questions review the dialogs from the book you try to use the future tense which was good but it was wrong je ferai review you future tense and the ending you have to know you verbs better and conjugason better you don't have the basic vocabulary work by theme create theme and review them ok ? / and write down everything I say when in class you have to be more organized ok ? language sound very messy there's a lot of things but it's actually very organized it's like math you have to be very thorough syntax is a very mathematical thing ok ? / so if you can do maths you can do language ok ? but you have to memorize and know what's in you equation you have to know the words if you don't know your words there's no point ok ? you couldn't do the dialogs not because you cant speak French because you didn't know what was required of you ok you don't the verbs / Cassandra joined us in January last year she was able to pass the oral test really really well ok ? so you are able to do it ? but without the vocabulary no guarantee / I m sorry I kept you so long good luck ok ? and tomorrow the papers ok?*

Annexe 7 - Fichier Malaisien - year 11 - practice 6

22/03/2013 – 30 : 01

Tanya – 10:00

J – non ça c'est pour toi euh c'est quoi ? vous allez au restaurant et vous allez à l'aéroport une minute / alors chut s'il vous plaît un peu de silence / ok vous allez au restaurant et à l'aéroport une minute / c'est où l'aéroport / c'est où ? bon bah c'est pas grave je le trouve / on va au restaurant donc on va faire le un / bonjour

T – bonjour j'ai une réservation pour trois personnes

J – très bien vous avez une réservation pour trois personnes nous avons trois menus un menu à dix euros un menu à 15 euros et un menu à vingt euros / quel menu vous préférez

T – quinze quinze euros

J – d'accord donc nous avons poulet poisson ou bœuf qu'est-ce que vous choisissez comme plat principal ?

T – poisson

J – poisson trois poissons ? pour trois personnes ?

T – oui

J – d'accord très bien qu'est-ce que vous souhaitez boire ?

Q: / oui

J – qu'est-ce que vous voulez boire ?

T – means what do I want to drink ?

J – oui

T – eau

J – eau ?

T – eau

J – de l'eau

T – de l'eau

J – très bien parfait

T – merci

J – très bien pas de problème

T – où sont les toilettes ?

J – c'est au fond du couloir à droite / très bien parfait / le numéro deux alors le numéro deux c'est quoi ? vous êtes à l'aéroport ? c'est ça vous êtes à l'aéroport / bon /

T – this one is here

J – ok

T – euh bonjour

J – ah salut ça va ?

T – ça va bien et / tu ?

J – toi / euh oui ça va super

T – je:

J – tu as un problème ?

T – oui je / avion ne peut pas partir

J – ton avion ne peut pas partir ! oh la la c'est horrible ok qu'est-ce que / tu es à l'aéroport ? / tu es à l'aéroport là ? qu'est-ce que tu fais ?

T – euh je je téléphone ma mère

J – bah oui et qu'est-ce que tu fais d'autre aussi ?

T – je m'appelle

J – comme activité qu'est-ce que tu fais ? // ok tu arrives à quelles heures ?

T – à quelle heure ?

J – tu vas prendre l’avion tu arrives à quelle heure
 T – arrive
 J – à quelle heure ?
 T – trois heures
 J – trois heures tu arrives à trois heures
 T – trois heures
 J – ok super je viens te chercher à l’aéroport
 T – avec plaisir
 J – avec plaisir si tu veux donc je viens te chercher à l’aéroport ça va ?
 T – oh merci
 J – super ok très bien donc tu arrives à trois heures
 T – où sont les toilettes ?
 J – où sont les toilettes pas vraiment c’est un peu bizarre on va se donner rendez-vous au point information d’accord ?
 T – oui
 J – on va passer à la partie présentation donc normalement c’est ta deuxième partie / alors qu’est-ce que tu veux présenter ?
 T – des dessins ? design ? designing
 J – oui ok
 T – can I just talk
 J – faut que tu parles en français
 T – je veux être un concepteur
 J – conceptrice
 T – conceptrice
 J – d’accord
 T – //
 J – écoute ça tu vas le préparer pour la prochaine fois d’accord ? tu vas le re préparer tu le prépareras super bien et ensuite on a la troisième partie c’est plutôt de la conversation on refait l’examen la semaine prochaine non pas la semaine prochaine *we will try to do one more after break time after break you have to prepare it or anytime*
 T – *I had it*
 J – *you had it but anyway you take this and you work on it and then next week if you*
 T – *on Monday?*
 J – *on Monday but not in class*
 T – ok
 J – ok
 T – *can I go the toilet?*
 J – oui alors Kitty euh bah oui non Kitty *I forgot to give it to you* ferme les livres et tout

Kitty – 18

J – bonjour
 K – bonjour euh / *I don't know how to say it*
 J – alors je
 K – je voudrais une réservation?
 J – vous voulez une réservation ou vous avez une réservation ?
 K – oh / euh *oh no why am I missing although it's* je vais
 J – j’ai
 K – j’ai une réservation
 J – ah vous avez une réservation d’accord très bien comment vous vous appelez ? / comment

vous vous appelez ? / votre nom ?

K – oh euh je m'appelle Kitty

J – très bien ok ah d'accord oui une réservation pour combien de personnes ?

K – euh deux

J – deux personnes parfait alors nous avons trois types de menus à dix euros quinze euros et vingt euros qu'est-ce que vous préférez ?

K – euh vingt euros

J – très bien alors pour le plat principal qu'est-ce que vous prendrez on a du poisson du poulet ou du bœuf ?

K – du poulet

J – pour les deux personnes ?

K – oui

J – très bien qu'est-ce que vous voulez boire ?

K – euh je voudrais du vin s'il vous plaît

J – très bien blanc ou rouge ?

K – rouge

J – d'accord

K – euh merci

J – très bien

K – je ne sais pas / où est les toilettes ?

J – où sont les toilettes les toilettes sont au fond du couloir à droite on passe au B alors là c'est à l'aéroport euh non là c'est quoi ?

K – one of these

J – c'est le propriétaire d'une maison de vacances très bien /

K – bonjour

J – bonjour

K – euh je perdu la clef

J – vous avez perdu la clef de la maison ?

K – oui

J – quoi ? mais où vous l'avez perdu ?

K – dans un jardin

J – dans le jardin ? mais quand ?

K – euh hier matin

J – hier matin est-ce que vous êtes à la maison maintenant ?

K – *can you repeat the question ?*

J – vous êtes à la maison maintenant ? / où êtes-vous ? / où êtes-vous ? vous êtes à la maison ou vous êtes à l'extérieur ?

K – à l'extérieur

J – mais à la maison ? vous êtes dans le jardin ?

K – dans le jardin

J – vous êtes dans le jardin à la maison d'accord je vais venir aujourd'hui oui je vais venir

K – quelle heure ? euh / *how do you say sorry ?*

J – je suis dé[z]

K – je suis désolée / je suis désolée / *I dont know what that means*

J – je vais

K – je vais / *what ? I dont get it I'm asking?*

J – oui donc tu vas proposer de payer

K – *how much do I pay you for the key*

J – oui

K – euh qu'est-ce *oh my god I can't bring that up*

J – alors je veux je veux I want
 K – je veux payer pour la clef
 J – oh d'accord très bien
 K – quelle heure ? oh my gosh
 J – non c'est bien
 K – quelle heure tu [sɔ̃] arriv[e]
 J – à quelle heure tu arrives ? vous arrivez ? hum / j'arrive à six heures
 K – d'accord
 J – c'est bon parfait très bien hum ok alors la présentation la partie numéro deux vas-y /
 K – *I only have like bullet point things today*
 J – ok
 K – bonjour
 J – bonjour
 K – j'ai discuté avec la mode aujourd'hui parce que j'adore la mode
 J – la mode ?
 K – la mode
 J – ah la mode d'accord
 K – euh j'aime la mode parce que c'est très intéressant et amusé
 J – amusant ok
 K – euh j'aime la couture et le le *how do you say style* ?
 J – le style
 K – style euh et j'adore le *oh my gosh it's happened again how do you oh my gosh*
 J – comment ont dit ?
 K – comment ont dit *like magazine* ?
 J – les magazines
 K – *oh I knew it j'adore les magazines like*
 J – comme
 K – *Vogue et caetera et caetera ok I dont know what to say*
 J – autre chose ?
 K – oui
 J – c'est tout ? on va passer à la question trois / bon donc tu aimes la mode qu'est-ce que tu préfères comme vêtement ? qu'est-ce que tu préfères porter ?
 K – je préfère casual
 J – oui plutôt relax
 K – jeans
 J – jeans et blouse
 K – t-shirts ?
 J – et comme type de chaussures qu'est-ce que tu préfères porter ?
 K – hum ?
 J – comme type de chaussures qu'est-ce que tu préfères porter ? / les chaussures ?
 K – oh j'adore les *high heels*
 J – talons
 K – talons
 J – tu adores les talons
 K – euh *I don't know how to say this it's gonna take some time / yeah no that all I m gonna say*
 J – est-ce que tu as une couleur préférée pour les vêtements une couleur préférée pour les vêtements ?
 K – euh can you repeat the question?
 J – je répète / pour les vêtements est-ce que tu as une couleur préférée ?

K – oh d'accord je préfère comment on dit *whatever is in fashion* ?

J – tout ce qui est à la mode

K – tout ce qui est à la mode

J – d'accord très bien / est-ce que tu veux travailler plus tard dans la mode ?

K – oui

J – d'accord qu'est-ce que tu veux faire plutôt dans le marketing ou dans la création ?

K – *journalism*

J – journaliste de mode

K – journaliste oui

J – d'accord dont plutôt journaliste de mode et tu voudrais travailler dans quel pays ?

K – dans en Angleterre

J – en Angleterre

K – en Angleterre ou euh en France

J – ou en France / à Paris ?

K – oui

J – très bien est-ce que tu as un pays préféré pour les créateurs de mode plutôt l'Europe l'Asie le Japon il y a beaucoup de créateurs de mode

K – l'Europe

J – l'Europe d'accord dont plutôt l'Europe ok très bien est-ce que tu as un créateur préféré ?

K – hum comment on dit *I cant choose*

J – je ne peux pas

K – je ne peux pas choisir

J – choisir tu ne peux pas choisir ok parfait très bien tu ne peux pas choisir bien c'est bien qu'est-ce que je pourrais te demander d'autre et est-ce que dans ta famille il y a d'autres personnes qui travaillent dans la mode ?

K – *can you repeat* ?

J – dans ta famille est-ce qu'il y a d'autres personnes qui travaillent dans la mode ?

K – moi

J – que toi d'accord tu as un frère ou une sœur ?

K – ma sœur

J – une sœur qu'est-ce qu'elle fait ?

K – hum ?

J – qu'est-ce qu'elle fait ? comme étude comme travail

K – euh *what* ?

J – qu'est-ce qu'elle fait ? est-ce qu'elle va à l'université est-ce qu'elle travaille ?

K – à l'université

J – et qu'est-ce qu'elle étudie à l'université ? qu'est-ce qu'elle étudie ?

K – journalisme

J – journalisme aussi mais pas dans la mode

K – yeah oui

J – quel sujet l'économie la politique

K – l'économie

J – d'accord ok on arrête ici alors on arrête ici donc ça veut dire que tu vas préparer cette partie si tu choisis la mode ça veut dire que tu vas devoir chercher tout le vocabulaire de la mode les vêtements ce que tu aimes ce que tu n'aimes pas les talons les chaussures plates les ballerines est-ce que tu aimes les t-shirts à manches courtes ou manches longues est-ce que tu aimes je ne sais pas les cravates les nœuds papillon ok ? donc tu vas chercher tout le vocabulaire tu vas bien préparer un texte et puis comme ça tu seras bien préparée comme Tanya on essaiera de faire un petit entretien la semaine prochaine pas en classe après la classe d'accord ?

K – oui

J – si vous avez fini l'exercice un vous passez à l'exercice / à l'exercice 2 / vous passez à l'exercice deux / euh Marie Marie est-ce que tu es prêtes ? je vais te donner une feuille tu vas la préparer pour la semaine prochaine et on fera l'oral la semaine prochaine d'accord ? *I give you a paper you prepare at home and we'll do that next week* euh Tanya tu peux faire passer à Marie s'il te plaît? alors euh merci vous pouvez arrêter on va faire la correction de l'oral / alors je vais vous donner à chacun une feuille d'examen / arrêtez les exercices / arrêtez / stop

Annexe 8 - Fichier Anglais B – CD2 – CARD 5

Track 3 – 11 :52

Professeur – bon alors on va faire le premier jeu de rôle alors on est au théâtre et moi je suis l'employé au théâtre / alors bonjour théâtre Molière je peux vous aider ?

Etudiant A5 – bonjour / madame je voudrais acheter des billets pour le concert

P – oui c'est très bien c'est pour quel soir ?

EA5 – je voudrais le ticket pour le samedi hum / sept heures et demi

P – parfait c'est très bien et combien de billet voulez-vous ?

EA5 – je voudrais deux billets s'il vous plaît

P – d'accord pas de problème et vous voulez payer quand maintenant ou le jour du concert ?

EA5 – euh je voudrais payer maintenant s'il vous plaît

P – c'est très bien d'accord par de problème / est-ce que vous avez des questions à me poser ?

EA5 – oui / près de le théâtre est-ce qu'il y a un restaurant ?

P – oui il y a un restaurant en face du théâtre

EA5 – merci

P – de rien / c'est très bien / bon maintenant on va faire le jeu de rôle dans un magasin de vêtement d'accord ?

EA5 – oui

P – bonjour monsieur je peux vous aider ?

EA5 – bonjour madame je j[e] acheté le pantalon quand le week-end dernière et le pantalon c'est très petit

P – d'accord / alors quand est-ce que vous avez acheté le pantalon ? c'était

EA5 – c'était

P – quel jour ?

EA5 – le week-end dernier une samedi

P – d'accord d'accord par de problème / et pourquoi vous voulez échanger le pantalon monsieur c'est trop petit ? et: est-ce qu'il y a une autre raison ?

EA5 – c'est très petit et je voudrais changer échanger la couleur s'il vous plaît

P – d'accord ça c'est pas de problème / alors je peux vous proposer ce pantalon il est très beau

EA5 – euh / euh

P – vous aimez le pantalon ?

EA5 – oui / euh / j'aime le pantalon / euh / le pantalon c'est très petit

P – peut-être un autre pantalon / ce pantalon / d'accord ?

EA5 – euh / euh / je voudrais échanger le pantalon

P – d'accord est-ce que vous voulez essayer le pantalon ?

EA5 – oui

P – alors allez à la cabine d'essayage / bon monsieur est-ce que vous aimez le pantalon

EA5 – euh le pantalon / je voudrais / euh

P – quelle est votre opinion du pantalon nouveau ? vous aimez ?

EA5 – pour le pantalon nouveau je voudrais que le bleu et le euh / le plus grande s'il vous plaît

P – et maintenant vous pouvez passer par la caisse pour l'acheter / bon et maintenant est-ce que tu peux faire ta présentation s'il te plaît ?

EA5 – oui normalement je pars en vacances en Suisse parce que j'aime les *sports* d'hiver j'aime aussi la nourriture en Suisse et il est facile d'y voyager / pendant l'hiver j'aime faire du ski / [inaudible] en Suisse / [inaudible] je rest [e] à l'hôtel parce que c'est très confortable j'aime [inaudible] parce que les personnes sont très gentilles / quand le temps c'est mauvais

en [inaudible] j'aime faire du visiter les magasins et le restaurant avec ma famille et mes amis / quand / pendant l'été / j'aime visiter le *Brittany* en France en *Brittany* j'aime voyager une le le bateau avec ma famille et euh j'aime mange le poisson une le restaurant pendant le le / grands vacances prochaines je voudrais voyager à [inaudible] en France en [inaudible] je vais / le euh / le vtt avec ma mes amis nous rest[e] dans une l'hôtel l'hôtel s'appelle *raddy's refuge* // oui

P – c'est bien / et est-ce que tu aimes faire du VTT ? est-ce que ça c'est ton sport préféré ?

EA5 : mon sport préféré c'est le ski parce que c'est tellement dangereux

P – d'accord / et si tu étais très très riche où est-ce que tu voudrais passer tes vacances ?

EA5 : j'étais très riche je voudrais voyager en Antigues parce que c'est très belle et / très chaud

P – d'accord et normalement est-ce que tu préfères passer les vacances en ville à la campagne ou au bord de la mer ?

EA5 – normalement je voudrais passer les vacances / euh / le vacances en campagne parce que c'est très belle et euh / oui

P – très bien euh / et où est-ce que tu préfère loger quand tu es en vacances ?

EA5 – euh

P – tu préfère le camping ou l'hôtel ou une maison privée ou

EA5 – euh / quand est les vacances j'aime rester dans l'hôtel parce que c'est très confortable

P – c'est très bien et qu'est-ce que tu as fait pendant les vacances à Noël les vacances en décembre ?

EA5 – a Noël je suis allé à [inaudible] en Suisse en [inaudible] je suis ski je vais je suis en ski et visité le restaurant

P – c'est très d'accord et qu'est-ce que tu vas faire pendant les vacances en avril les vacances de Pâques ?

EA5 – en avril je vais visiter une espagnole j'aime espagnol parce que / les personnes sont très gentilles

P – bon maintenant on va parler un peu de ton collègue d'accord

EA5 – d'accord mon collègue s'appelle [inaudible] c'est situé dans le Sud-est de l'Angleterre à [inaudible] c'est le grand terrain de sport une cantine et une école de musique

P – et tu arrives au collège à quelle heure ?

EA5 – j'arrive à collègue à neuf heures / à neuf heures

P – et les cours commencent à

EA5 – et le cours commencent quand le neuf heures et demi

P – c'est bien

EA5 – et le cours fini à douze heures et demi

P – et quelles matières fais-tu au collège ?

EA5 – euh à collègue ma matière préférée c'est le le dessin / j'aime le dessin parce que c'est le professeur c'est très amusant

P – est-ce que tu étudies les autres matières ? alors tu étudies le dessin

EA5 – euh aussi ma matière favorie c'est le maths les anglais et le français

P – et quelles sont les matières que tu n'aimes pas beaucoup ?

EA5 – je déteste le // géographie parce que mon prof c'est / je déteste mon prof

P – c'est bien euh quel sport fais-tu au collège ?

EA5 – à collègue ma sport préféré c'est le hokkey parce que j'aime mon équipe

P – et tu fais des matchs ?

EA5 – oui le week-end prochain je fais une match avec mon équipe

P – est-ce que tu dois porter une uniforme scolaire ?

EA5 – à scolaire je porte le pantalon gris le chemise blanc et une euh / le euh / chaussettes

P – c'est bien / est-ce que tu aimes ton uniforme ?

EA5 – oui j'aime mon uniforme
P – où habites-tu ?
EA5 – j'habite à West Orchard West Orchard c'est situé dans le Sud-est de l'Angleterre West Orchard près de Shaftesbury
P – et c'est une ville ou un village ?
EA5 – West Orchard c'est un très petit village en West Orchard c'est le // trente personnes
P – alors est-ce qu'il a beaucoup de choses à faire à West Orchard ?
EA5 – à West Orchard c'est / non
P – alors où vas / est-ce qu'il y a une ville près de West Orchard ?
EA5 – euh oui près de West Orchard c'est le Shaftesbury en Shaftesbury j'aime visiter le magasin avec mes amis et j'aime visiter le café
P – et qu'est-ce qu'est ce qu'il y a dans ta région ? // où tu habites dans la plus grande région ?
EA5 – Ah oui West Orchard c'est situé en Dorset
P – qu'est-ce qu'il y a à faire dans le Dorset ?
EA5 – en Dorset je visit[e] le [inaudible] le [inaudible] c'est une grande ville en [inaudible] j'aime faire du surf avec mes amis et j'aime visiter les magasins
P – très bien tu habites à West Orchard depuis combien de temps ?
EA5 – j'habite à West Orchard combien / deux ans
P – c'est bien et où est-ce que tu habitais quand tu étais petite petit pardon ?
EA5 – euh / quand le quand je suis petit / je suis habité dans Oxford j'aime Oxford parce que c'est très grand et Ø plus magasin
P – il y a plus de choses à faire / où est-ce que tu voudrais habiter dans le futur ?
EA5 – dans le futur je vais habiter dans Londres / j'aime Londres parce que dans Londres les personnes c'est très amusants et Londres c'est très grand avec plus restaurant et plus magasins
P – maintenant on va parler un petit peu de ta famille / est-ce que tu as des frères ou des sœurs ?
EA5 – oui j'ai une sœur / ma sœur s'appelle Theloma Theloma ma sœur elle Ø deux ans
P – est-ce que tu t'entends bien avec Theloma ?
EA5 – est-ce que tu t'entends bien avec elle
P – elle est gentille ou tu
EA5 – euh Theloma est assez grande et avec les yeux bruns et Theloma c'est très amusant et très intelligent
P – et est-ce que tu ressembles à ton père ou ta mère ?
EA5 – euh je ressemble ma mère parce que je elle a cheveux bruns et les yeux bruns
P – euh et qu'est-ce que tu voudrais changer de ta sœur ou ta mère ?
EA5 – je voudrais une frère parce que j'aime le frère
P – tu pourrais jouer faire du sport avec lui ou quelque chose comme ça peut-être
EA5 – oui
P – comment s'appelle ton meilleur ami ?
EA5 – euh mon meilleur ami s'appelle Alex j'aime le tennis avec moi et Alex les yeux c'est le bleu et les cheveux noirs
P – et est-ce que tu as des animaux domestiques ?
EA5 – oui j'ai deux chiens deux chats et dix canardes
P – oui
EA5 – mon chien s'appellent Tutor et Poffin et mon chat s'appellent Dory et Smooch
P – c'est bien / et qu'est-ce que tu as fait pour fêter ton anniversaire l'année dernière ?
EA5 – Pendant l'année dernière je suis allée au restaurant avec ma famille et mes amis
P – c'est bien et qu'est-ce que tu vas faire le week-end prochain ?
EA5 – pendant le week-end prochain je vais visiter le Londres avec ma famille en Londres je

vais visiter le cinéma pendant regarde une film
P – c'est bien c'est fini

Annexe 9 - Fichier Anglais A – CD2 – CARD 2

Track 1 - 11 :52

Professeur – bonjour je peux vous aider ?

Etudiante A2 – bonjour nous avons une réservation

P – oui mademoiselle quel menu préférez-vous le menu à vingt euros ou le menu à trente euros ?

EA2 – le menu à vingt euros s’il vous plaît

P – qu’est-ce que je vous sers ?

EA2 – euh le poisson s’il vous plaît

P – très bien et comme **boisson** ?

EA2 – une verre d’eau

P – voici votre boisson mademoiselle

EA2 – ah et où **est** les toilettes ?

P – les toilettes sont juste en bas à droite / on passe à l’autre carte / bonjour je peux vous aider ?

EA2 – bonjour je voudrais changer le [inaudible]

P – et quand est-ce que vous avez acheté le pantalon ?

EA2 – lundi

P – pourquoi voulez-vous échanger le pantalon mademoiselle ?

EA2 – c’est trop petit euh aussi je n’aime pas le couleur parce que c’est bleu

P – alors je peux vous proposer ce pantalon il est très beau

EA2 – d’accord oui / où est le salle d’essai ?

P – euh juste derrière la caisse / passez par ici / alors que pensez-vous du pantalon ? / s’il vous plaît ?

EA2 – euh j’aime le pantalon parce c’est cuir euh j’aime le couleur noir

P – très bien au revoir / ok c’est bon c’est fini / alors / tu vas faire ta présentation

EA2 – oui / euh / euh / d’accord / euh

P – ok je t’écoute // c’est une présentation sur quoi ?

EA2 – l’avenir

P – l’avenir ok

EA2 – après avoir fini l’école je voudrais aller à l’université parce / et étudier l’environnement comme l’effet de serre et le couche d’ozone parce que ça m’intéresse / hum / je pense que il y a un manque de l’eau dans tous les pays pauvres et je voudrais changer cela / alors cet été j’irai à Inde travailler dans une [inaudible] qui sera incroyable pour le stage en entreprise / quelque fois je voudrais être comptable parce que on peut voyager tout le monde et voir beaucoup des entreprises / hum / si je choisissais une carrière **c’est** ce **sera** comptable parce que c’est le plus réaliste / du / d’aider l’environnement // hum / aussi je sais que / euh quelquefois le comptable peut être embêtant mais je suis attirée par le salaire / je pense que je **sera** je serais une femme d’affaire parce que je suis enthousiaste et logique mais je me **fâch[e]** facilement ce que je déteste

P – ok alors être comptable travailler pour l’environnement c’est quand même assez différent ?

EA2 – oui

P – bon alors pour être comptable qu’est-ce qu’il faut faire ?

EA2 – le maths

P – ouais

EA2 – oui c’est ça et peut-être l’économique

P – oui alors tu aimes les maths toi ?

EA2 – oui oui / après avoir fini l’école aujourd’hui / je **fera** / je ferai une comptoir / euh / une

tournois de math

P – d'accord et / ok pour le bac l'année prochaine tu as choisi tes matières ?

EA2 – oui je ferai le maths / euh / euh / peut-être le chimie et la biologie mais aussi j'étudierai le chinois / mais je sais pas si je passerai une examen

P – d'accord alors pourquoi tu as voulu étudier le chinois ?

EA2 – parce que j'ai habité en Chine et aussi je suis née en Chine

P – ok d'accord / alors comptable c'est pas venu comme ça par chance ? dans ta famille il y a des comptables ?

EA2 – euh / oui ma mère était une comptable mais maintenant elle est ménagère et mon père travaille en Russie et il travaille dans une banque

P – il parle russe ton père ?

EA2 – non [rires] mais n'est pas un problème

P – d'accord alors ta maman elle a arrêté de travailler ? oui ?

EA2 – oui parce que elle Ø deux enfants c'était très difficile travailler aussi faire le net aussi nettoyer

P – et toi en tant que fille femme bientôt tu penses que tu feras comme ta maman ? ou est-ce que tu continuera à travailler ?

EA2 – je ne sais pas quelquefois je voudrais être une femme d'affaire mais aussi je voudrais avoir les enfants

P – alors qu'est-ce qui est le plus important pour toi dans une profession est-ce que c'est l'argent ?

EA2 – non je pense que c'est important aimer le matière la carrière parce que / il faut travailler pour beaucoup de ans et il faut aimer le travail

P – professeur ça ne te plaît pas ?

EA2 – euh / je voudrais enseigner l'anglais à les petits mais je pense que sera un petit peu embêtant

P – oui alors est-ce que tu as-tu as fait une expérience de travail pendant les vacances ?

EA2 – euh non mais dans l'été je travaillais dans mon groupe de voile et je vais enseigner le voile

P – et ça ce sera payé ?

EA2 – non mais ça m'intéresse alors sera bien

P – alors tu m'as parlé de ton papa qui est en Russie toi tu aimerais voyager ou tu préférerais rester dans une ville ?

EA2 – je voudrais rentrer en Chine mais je pense que / si je / si / je voudrais rester en Angleterre je serais [inaudible – ressemble à contente et comptable]

P – contente et comptable / alors Laura on va parler de ta famille il y a combien de personnes dans ta famille ?

EA2 – j'ai une frère et il s'appelle James et je m'entends bien avec lui surtout quand nous jouons au foot et après avoir arrosé des légumes et cultivé des fleurs dans le jardin / nous aimons nous aimons regarder la télé ensemble

P – il a quel âge ton frère ?

EA2 – il a douze ans

P – et il va venir dans cette école ?

EA2 – oui parce que il a gagné une bourse et euh / je suis ravie

P – alors entre ton père et ta mère qui est le plus stricte ?

EA2 – d'après moi ? mon père mais euh / pour mon frère c'est ma mère

P – ah oui

EA2 – c'est dépend

P – oui ah oui l'homme est plus stricte avec sa fille

EA2 – oui

P – alors donne moi un exemple où ton père est stricte ?

EA2 – euh / il me fait jouer au piano et aussi jouer du violon et travailler faire mes devoirs mais pour mon frère ma mère a dit que il faut réussir les examens avec les bons résultats

P – alors on va parler de tes passe-temps un peu qu'est-ce que tu aimes faire ?

EA2 – je n'ai pas beaucoup de temps libre dans le trimestre mais dans les vacances dans le parc je voudrais reposer euh me reposer euh aussi j'ai euh / j'ai joué au tennis avec ma mère et mon père mais je n'aime pas faire les promenades parce que je n'aime pas la campagne

P – alors tu m'as parlé de musique / qu'est-ce que tu joues comme instrument ?

EA2 – je joue du violon parce que ça m'intéresse j'aime musique classique parce que d'après moi c'est le plus facile que le moderne

P – est-ce que tu as déjà fait des concerts ?

EA2 – oui je suis allée à une école locale euh / pour faire une concert c'était comme ci comme ça

P – alors tu as deux instruments lequel tu préfères ?

EA2 – probablement le piano parce que d'après moi c'est le plus facile et le violon je n'aime pas le bruit du violon

P – le bruit oui / alors tu fais beaucoup de sport aussi ? c'est difficile d'être bonne en tout ?

EA2 – quelquefois mais je 'aime parce que on peut faire beaucoup de choses et aussi dans l'été j'aime m'entraîner l'athlétisme

P – oui

EA2 – ouais et je voudrais gagner beaucoup de tournois

P – et l'inconvénient d'être bon en tout ? qu'est-ce que c'est ?

EA2 – oui alors parce qu'il n'y a pas beaucoup de temps libre alors aujourd'hui je n'ai pas une heure libre

P – oui d'accord / alors tu as quand même le temps de voir tes amis ?

EA2 – oui mais seulement une fois par semaine

P – alors qu'est-ce que tu fais quand tu vois tes amis ?

EA2 – oui

P – quand vous êtes ensemble ?

EA2 – j'aime rencontrer mes amis en ville mais aussi j'aime aller à le petit déjeuner / avec mes amis

P – oui / tu as le temps d'aller voir un film le dimanche ?

EA2 – oui euh dans les vacances je suis allée au cinéma avec une amie qui s'appelle Flora c'était agréable parce que le film était le film était épouvante ce que j'adore

P – ok d'accord euh / alors tu fais beaucoup de sport tu es très occupée pendant ton trimestre tu es très occupée à ton école est-ce qu'il y a quelque chose que tu changerais à ton école ?

EA2 – oui je voudrais faire le dessin parce que c'est je pense que c'est important être créative mais euh / parce que j'ai la musique je ne peux pas faire le dessin et peut-être plus tard en vie

P – dans la vie

EA2 – dans la vie

P – comptable et artiste [rires]

EA2 – oui [rires]

P – ok c'est fini c'est terminé

Annexe 10 - Fichier Anglais A – CD2 – CARD 1

Track 1 - 11 : 43

Professeur – bon alors on va commencer par le jeu de rôle d'accord ?

Etudiant C1 – oui

P – alors dans le jeu de rôle tu téléphones au théâtre pour acheter des billets pour un concert / bonjour théâtre Molière je peux vous aider ?

EC1 – bonjour je voudrais acheter des billets pour le concert

P – oui c'est pour quel soir monsieur ?

EC1 – ce dimanche s'il vous plaît

P – oui bien sûr combien de billet voulez-vous ?

EC1 – cinq

P – oui: vous voulez payer quand ? maintenant ou le jour du concert ?

EC1 – euh le jour du concert s'il vous plaît

P – oui pas de problème d'accord

EC1 – il y a du parking ?

P – oui c'est très facile de se garer juste en face du théâtre

EC1 – merci beaucoup

P – bien maintenant on va passer au jeu de rôle B d'accord ?

EC1 – oui

P – euh alors / alors dans ce jeu de rôle tu es à l'aéroport et tu téléphones à ton ami français / allô Dominique à l'appareil

EC1 – bonjour j'ai un problème l'avion ne peut pas partir ce soir à cause de mauvais temps

P – **ah** quel dommage ! qu'est-ce que tu fais pour passer le temps ?

EC1 – j'ai mangé une caf euh j'ai bu une caf et j'ai mangé du repas

P – mais il est tard où vas-tu dormir ?

EC1 – euh je pense je dormir dans une hôtel ce soir

P – oh d'accord je viendrais te chercher à l'aéroport demain / à quelle heure est-ce que tu vas arriver ?

EC1 – à huit heures je pense

P – je serai là

EC1 – euh aussi où où voudr[e] faire le point rendez-vous ?

P – on va se retrouver devant la porte de l'aéroport d'accord ?

EC1 – oui c'est bon

P – parfait

EC1 – au revoir

P – au revoir à demain ! alors maintenant on va passer à ta présentation tu es prêt ? alors je t'écoute !

EC1 – il y a deux ans je suis allé en vacances fabuleux avec la famille nous sommes allés au Cambodge et à Laos nous avons passé le premier jour avec des amis que qui nous connaissons depuis nous avons habité en Inde ensuite nous sommes allés à nord du Laos pendant une semaine nous sommes restés en une ville exceptionnelle elle s'appelle Luang Prabang c'est fameux parce que Ø les moines bouddhistes qui habitØ là / après avoir vu Luang Prabang nous sommes allés au sud du Cambodge Cambodge une bel pays euh une pays bel c'est très chaud avec beaucoup de collines et plusieurs fleuves vastes nous sommes allés à [inaudible] une île déserte c'est tranquille et calme avec une plage vaste et seulement dix autres personnes / c'était une vacances remarquable et je voudrais faire ça encore quelque fois j'ai passé le vacances chez moi mais le été prochain j'essayerai aller à l'Etats-Unis pour autres vacances

extraordinaires

P – hum ok ! merci beaucoup / alors tu m’as parlé du Laos qu’est-ce que tu vas faire aux Etats-Unis cette année ?

EC1 – euh je pense je voudrais voir la Tour Eiffel et aussi / pardon ?

P – aux Etats-unis !

EC1 – aux Etats-Unis oh pardon ! la statue de la liberté

P – oh je comprends oui

EC1 – hum aussi je [vwaré] la grand canyon parce que je pense c’est très / c’est très vaste / et parce que parce que je veux faire ça

P – d’accord et dis moi est-ce que tu préfères les vacances avec ta famille ou avec tes amis ?

EC1 – je préfère les vacances avec ma famille parce que je m’entends bien avec ma famille j’aime frère que j’adore parce qu’il est drôle j’aime mes parents même si mon sœur peut être un petit peu embêtant aussi j’aime que nous [fetÔ] quand je suis en vacances avec ma famille nous [fete] nous [fetÔ] de randonnées et aussi [faire] beaucoup de natation j’aime les choses [inaudible]

P – et est-ce que tu as l’intention de retourner au Vietnam ou quelque part en Asie ?

EC1 – c’est possible mais je pense [j’ai allé] là et je voudrais quelque différent parce que j’aime voyager

P – quel autre pays est-ce que tu voudrais visiter en Asie ?

EC1 – euh / j’ai habité en Inde possible là encore mais aussi à français à en France ou à l’Espagne

P – d’accord tu as habité en **Inde** ? tu avais quel âge quand tu as habité en Inde ?

EC1 – [j’ai] cinq ans

P – et tu es resté longtemps là bas ?

EC1 – pardon ?

P – est-ce que tu es resté longtemps en Inde ?

EC1 – ah oui pour trois ans [c’était] une c’est / pardon / c’est remarquable parce que [j’adorais] ça parce que c’est très différent qu’en Angleterre et parce que j’ai beaucoup de l’amis en Inde

P – parle moi des différences entre l’Inde et l’Angleterre ?

EC1 – c’est très différent [c’est] beaucoup plus chaud et aussi le cuisine est très différent je préfère la cuisine d’Angleterre mais c’est assez / euh / aussi on peut faire différentes de cuisine chaque jour que j’aimais et auss et aussi il y a près de ma maison il y a du mer qui est très belle

P – ah waouh et quand tu habitais en Inde quel était ton repas préféré ?

EC1 – euh mon repas préféré ? c’est probablement la cuisine d’Angleterre parce que je ne peux pas manger ça beaucoup là c’est très [inaudible] quand je peux manger ça

P – d’accord je comprends / et est-ce que tu as l’intention de partir en vacances après tes examens ? quand tu auras fini tes IGCSE est-ce que tu / qu’est-ce que tu vas faire ?

EC1 – euh probablement je veux aller à / en France parce que j’aime là et aussi en [inaudible] parce que c’est une bonne place à aller [c’est] très chaud et j’aime faire le sport en mer par exemple j’aime faire du voile et planche à voile parce que j’aime aller très vite et je ne pense pas ça très difficile

P – euh d’accord et est-ce que tu es déjà allé en France ?

EC1 – oui quand [j’ai] onze ans j’ai adoré ça mais je trouve le français un petit peu difficile

P – [rires] je comprends / alors maintenant on va passer à la conversation d’accord ?

EC1 – oui

P – alors on va changer de sujet je vais te parler un petit peu de ton école alors dis moi est-ce que tu aimes ton école ?

EC1 – oui j’adore mon école parce que il y a toutes les choses je veux et le terrain de sport est excellent les professeurs sont très bons et le salle de musique est très bon

P – d'accord et quelle est ta matière préférée ?

EC1 – mon matière préférée est l'anglais parce que je m'entends bien avec mon professeur il est drôle et / euh / amusant et aussi j'aime les matières assez / faciles / je voudrais faire le anglais à l'université / si je peux

P – d'accord et après avoir étudié l'anglais à l'université qu'est-ce que tu choisiras comme métier ?

EC1 – probablement je veux devenir une journaliste parce que j'aime écrire et aussi parce que je trouve les actuels c'est très intéressant

P – d'accord et à ton avis quelles sont les qualités d'un bon journaliste ?

EC1 – euh / pardon

P – quelles sont les **qualités** nécessaires pour être un bon journaliste ?

EC1 – ah oui / on doit être très / intéressant et équilibré / on doit pouvoir / écrire très bien

P – et tu penses que tu as ces qualités ?

EC1 – ah oui parce que j'aime écrire c'est pourquoi j'aime l'anglais

P – d'accord je comprends / est-ce que tu fais du sport à l'école ?

EC1 – oui je fais beaucoup de sport en l'école et aussi pour un club je fais beaucoup de sport parce que j'aime jouer en équipe j'ai joué pour l'école et aussi pour un club c'est pour ça / j'aime aussi courir

P – d'accord et c'était quand la dernière fois que tu as joué au rugby ?

EC1 – euh oui j'ai joué une match de rugby nous **avons joué** c'était une bon match j'ai aussi fait une course pour le courir malheureusement je n'ai fait pas bien

P – d'accord / et dis moi si tu devais choisir entre le sport et les études qu'est-ce que tu choisirais ?

EC1 – j'aime même j'aime le sport à le week-end parce que je peux faire que de ça mais j'aime aussi les devoirs parce que j'aime comprendre / euh apprendre

P – d'accord / alors tu ne choisirais pas [rires] / d'accord et si tu pouvais changer une chose dans ton école ? ce serait quoi ?

EC1 – probablement je ferai le terrain de sport une petit plus bon parce que on ne peut pas jouer une bon match de foot ou de rugby sur ça

P – ah d'accord je comprends oh et une dernière question qu'est-ce que tu vas faire à l'école demain ?

EC1 – demain / je jouerai match de rugby parce que j'ai le sport en l'après-midi

P – ah d'accord je comprends / bien maintenant alors on va parler un petit peu de ton quartier / bon dis moi où est-ce que tu habites ?

EC1 – j'habite près de l'école c'est bon pour moi parce que je peux arriver à l'école c'est très facile pour moi j'aime mon maison parce que c'est [inaudible] et c'est assez grande j'ai de la chance

P – d'accord et qu'est-ce que tu as fait le week-end dernier dans ton quartier ?

EC1 – **j'ai allé** à la banque avec mon famille c'était une bon jour parce que après ça nous sommes allés à le restaurant pour une repas excellent

P – et quelle est ton opinion sur les transports en commun à Londres ?

EC1 – euh je pense c'est assez bon mais je pense pour les jeunes **il doit** être libre parce que je pense c'est important pour les jeunes ils **ont** leurs transport en commun c'est beaucoup plus librement et beaucoup plus bon que les voitures

P – et est-ce que tu utilises le vélo à Londres ?

EC1 – euh non je préfère le pied et quelquefois **j'utilis[e]** la voiture si je suis un petit peu tard

P – et si tu étais Boris Johnson qu'est-ce que tu ferais pour améliorer les transports en commun à Londres ?

EC1 – comme j'ai dit je dirais les transports en commun libre pour les jeunes parce que ah et je ferais les mettre un petit peu plus vite je pense à le moment c'est un petit peu tard qui est un

petit peu embêtant mais si tu dois attendre beaucoup de choses

P – ah oui je comprends et bien c'est terminé on va s'arrêter là maintenant félicitations

Annexe 11 - Fichier Anglais D – CD1 – CARD 1

Track 2 - 11 : 43

Professeur – alors on va commencer par le jeu de rôle 1 / dans le jeu de rôle 1 je suis la marchande de fruit au marché / je commence / je peux vous aider ?

Etudiant A4 – bonjour je voudrais acheter deux fruits s'il vous plaît

P – quels fruits désirez-vous ?

EA4 – euh je voudrais une banane s'il vous plaît ?

P – lesquelles préférez-vous ? nous en avons à une euro le kilo ou deux euro le kilo

EA4 – deux euros le kilo s'il vous plaît

P – combien en voulez-vous monsieur ?

EA4 – euh je voudrais sept bananes s'il vous plaît

P – voilà monsieur

EA4 – merci / euh / quel **est** le prix ?

P – c'est quatre euros cinquante monsieur s'il vous plaît

EA4 – merci

P – bien maintenant on passe au jeu de rôle B dans ce jeu de rôle je suis madame moreau la propriétaire de votre maison / je commence / allô madame moreau à l'appareil

EA4 – ah bonjour je suis désolé **j'ai per[d]** la clef

P – où avez-vous perdu la clef ? / et quand ?

EA4 – **j'ai per[d]** la clef / une restaurant / dernière soir à huit heures

P – j'ai une autre clef où êtes-vous en ce moment ?

EA4 – / pardon ?

P – où êtes-vous en ce moment ?

EA4 : // euh / répétez s'il vous plaît ?

P – oui bien sûr où êtes-vous en ce moment ?

EA4 – / euh //

P – où ?

EA4 – dans un / dans une restaurant

P – ah oui très bien / je ne suis pas loin je vais venir avec l'autre clef

EA4 – la clef **tremble** dans un / dans mon / bois être je **voudrais achete** payer pour la clef

P – ah ne vous inquiétez pas j'arrive

EA4 – a quelle heure dans **arrive** ?

P – j'arrive dans cinq minutes / bon très bien maintenant on va passer à ta présentation / tu es prêt ? / c'est parti / oui

EA4 – bonjour je vais parler de [inaudible] **est** dans londres du nord **est** très grand et il y a mille élèves dans mon collège **commenc[e]** à neuf heures moins dix / j'habite près de mon école donc je **quitte** ma maison à huit heures moins dix / j'ai six cours par jour et chaque cours dure pour une heure / **j'ai étudié** / beaucoup sujets / par exemple le chimie l'anglais et biologie j'aime le dessin parce que je pense je suis très bien à le dessin aussi j'aime la physique parce que le professeur **est** très amusant je n'aime pas la chimie parce que je trouve très difficile / mon prof préféré **est** / anglais parce que il **y a** très amusant / après mon exam **j'espér[e]** aller à la université et étudier à université le dessin parce que j'adore le dessin

P – ok qu'est-ce que tu veux faire plus tard comme métier ?

EA4 – pardon ?

P – qu'est-ce que tu veux faire comme travail ?

EA4 – //

P – plus tard ? quand tu seras adulte / qu'est-ce que tu veux faire comme emploi ?

EA4 – dans le futur

P – oui

EA4 – je **travaille** une architecte parce que j'aime le dessin
P – d'accord et quelles sont les qualités d'un bon architecte ?
EA4 – pardon ?
P – quelles sont les qualités nécessaires pour être un bon architecte ?
EA4 – pour le architecte / tout / [inaudible] le dessin parce que **est** mathématique parce que / le / euh / maison / structure
P – d'accord ok très bien / dis moi quelles matières est-ce que tu vas étudier l'année prochaine ?
EA4 – / répétez
P – quelles matières tu vas choisir l'année prochaine ?
EA4 – l'année prochaine je vais étudier le dessin les maths les biologies et la chimie
P – pourquoi ?
EA4 – // j'aime tous le sujet et je pense je suis très bien dans le sujet
P – d'accord ok très bien / dis-moi qu'est-ce que tu vas faire le week-end prochain ?
EA4 – répétez
P – qu'est-ce que tu **vas** faire ou qu'est-ce que tu feras le week-end prochain ?
EA4 – le week-end prochain je vais aller à le cinéma
P – hum
EA4 – et après le film fini je vais aller à ma euh chez moi et **finis** mes devoirs
P – et hier soir qu'est-ce que tu as fait comme devoirs ?
EA4 – euh hier soir / euh / je **suis** / **j'ai** / j'ai fini mes devoirs à six heures
P – et après tes devoirs qu'est-ce que tu as fait pour te relaxer ?
EA4 – après mes devoirs // je j'ai regarde un télévision
P – ok d'accord maintenant on va passer à la conversation générale alors parle moi de ta ville
EA4 – euh ma ville **est** dans Londres / il y **a** très grand et euh / ne pas // euh / et près de le / mon ami et donc je **visit[e]** tous les jours
P – est-ce que tu peux me décrire ta maison ?
EA4 – / euh répétez s'il vous plaît ?
P – est-ce que tu peux décrire ta maison ?
EA4 – ma maison **est** très grande et dans le high gate et / près de une parc / euh / donc j'ai / je / je **voudrais** pied une week-end avec ma chien
P – et qu'est-ce que tu as fait dans le parc le week-end dernier ?
EA4 – le week-end dernier je suis allé au parc et je **suis** j'ai joué au foot avec mes amis
P – c'était comment ?
EA4 – pardon ?
P – c'était comment ? c'était bien ?
EA4 – oui très bien
P – et est-ce que tu as gagné ?
EA4 – oui euh / je **suis gagné** à deux à zero
P – et comment serait ta ville idéale ?
EA4 – ma ville idéale **est** très grande et très moderne / un petit bien pour le environnement et / euh / chaque personne **peut le** bus / le bus ?
P – oui d'accord très bien / alors maintenant on va parler des vacances ? qu'est-ce que tu vas faire pendant les vacances d'été ?
EA4 – /
P – après tes examens ?
EA4 – après les examens moi et ma famille je **suis** / je vais aller à californie pour la célébration / euh / je / je **suis regard[e]** **visit[e]** mon grand-mère et aussi dans la californie
P – hum et qu'est-ce que tu vas manger en californie
EA4 – et **j'ai** / je vais manger // le hamburger parce que j'aime le rapide nourriture

P – oui

EA4 – et je bois le coke parce que un peu treat

P – oui et quels sont les inconvénients des hamburgers ?

EA4 – pardon ?

P – il y a des problèmes avec les hamburgers ?

EA4 – les hamburgers petits / problème pour moi / euh / famille parce que il est grosse

P – ok d'accord / on va s'arrêter là

Annexe 12 - Questionnaire de langues

Language department questionnaire

Name :

Year :

DOB :

Nationality :

Boarding :

How many countries did you live in (if relevant):

I. Your Language background

1. What is / are your mother tongues?

2. What is / are your second languages?

3. What languages are you learning at school?

4. Which language(s) do you use at home with your parents?

5. What language(s) do you use with your friends?

6. Which languages would you like to learn?

7. Which language do you prefer to speak? Please let us know if it is the same for writing and speaking.

II. The language you learn at school

Which language are you now answering for: _____

1. When in class:

- You try to speak the target language all the time
- You try a little but only when it is required by the teacher
- You do not try, it is too difficult
- Other: _____

2. a. Do you like the language you are learning?

Yes / no

III. What do you think about learning languages

1. Learning other languages is:

- | | | |
|------------------------|-------------------------------|----------------|
| - Important experience | - Important but not necessary | - a difficult |
| - Useless experience | - a fun experience | - a compulsory |

2. Why?

3. In Malaysia, there are many different languages. Do you think this is a good thing? Yes / No. Explain?

4. Could you say if you agree with these quotes? Tick the correct box.

	Totally agree	Agree	Do not really agree	Don't agree	Totally disagree
At school you should learn many languages					
At school you should learn one language					
I like when the teacher uses English in class to teach foreign languages.					
Foreign language classes are boring because I do not understand what is going on					
I prefer when native speakers teach me a foreign language					
Learning a language helps me understand the culture					
One day I will study in this language					
One day I will travel in a country where this language is spoken					
One day I will read a book in this language					
I would enjoy the language if I did not have the pressure for the end of term test					

IV. Use your imagination!

a) Choose two words in that language that you really like: _____

Try _____ to _____ explain _____ why?

b) Draw a picture that represents the language you are learning.

c) Introduce yourself in the target language. Say as much as you can (200 words if possible).

Annexe 13 - Paper 3 – mars / avril 2013

Une carte comprend deux jeux de rôle qui devront être exécutés à la lettre. Chaque carte est précédée de l'instruction suivante, en anglais :

READ THESE INSTRUCTIONS FIRST

You must carry out the tasks specified in the situations overleaf. The roles to be played by the examiner and yourself are indicated. You have 15 minutes to prepare the situations. The important thing is to convey the message. You should remember that you are taking part in a **conversation**: you must respond to what the examiner says and not simply carry out the tasks supplied as though the examiner were not there. Although it may not be specified, you are expected to include such details as "Good Morning", "Thank you", etc., as appropriate.

A

Candidat(e): vous-même

Professeur: marchand(e) de glaces

Vous parlez avec le/la marchand(e) de glaces. Vous voulez acheter des glaces.

1 (i) Saluez le/la marchand(e); **et**

(ii) Dites ce que vous voulez acheter.

2 Dites combien de glaces vous voulez.

3 Dites quel parfum vous voulez pour vos glaces.

4 Écoutez le/la marchand(e) et choisissez la sorte de glace que vous voulez.

5 (i) Remerciez le/la marchand(e); **et**

(ii) Demandez le prix.

B

Candidat(e): vous-même

Professeur: ami(e) français(e), Pascal(e)

Vous téléphonez à votre ami(e) français(e), Pascal(e). Vous l'invitez à sortir en ville le weekend prochain.

1 (i) Saluez votre ami(e); **et**

(ii) Expliquez pourquoi vous téléphonez.

2 (i) Faites vos excuses; **et**

(ii) Expliquez pourquoi vous ne voulez pas voir le film policier.

3 Dites ce que vous voudriez faire en ville (donnez **2** détails).

4 Répondez à la question.

5 Posez **1** question sur le rendez-vous (par exemple: heure? où?).

A

Candidat(e): vous-même

Professeur: marchand(e) de glaces

Vous parlez avec le/la marchand(e) de glaces. Vous voulez acheter des glaces.

1 (i) Saluez le/la marchand(e); **et**

(ii) Dites ce que vous voulez acheter.

2 Dites combien de glaces vous voulez.

3 Dites quel parfum vous voulez pour vos glaces.

4 Écoutez le/la marchand(e) et choisissez la sorte de glace que vous voulez.

- 5 (i)** Remerciez le/la marchand(e); **et**
(ii) Demandez le prix.

B

Candidat(e): vous-même

Professeur: ami(e) français(e), Louis(e)

Pendant les vacances scolaires vous travaillez dans un café. Vous parlez de votre travail avec Louis(e),
un(e) ami(e) français(e).

1 (i) Saluez votre ami(e); **et**

(ii) Expliquez ce que vous faites comme travail.

2 (i) Donnez votre opinion sur votre travail; **et**

(ii) Dites pourquoi vous l'aimez/ne l'aimez pas.

3 Dites à quelle heure vous commencez **et** finissez le travail.

4 Répondez à la question.

5 (Votre ami(e) voudrait un travail.) Posez **1** question à votre ami(e) sur le travail qu'il/elle voudrait

A

Candidat(e): vous-même

Professeur: marchand(e) de glaces

Vous parlez avec le/la marchand(e) de glaces. Vous voulez acheter des glaces.

1 (i) Saluez le/la marchand(e); **et**

(ii) Dites ce que vous voulez acheter.

2 Dites combien de glaces vous voulez.

3 Dites quel parfum vous voulez pour vos glaces.

4 Écoutez le/la marchand(e) et choisissez la sorte de glace que vous voulez.

5 (i) Remerciez le/la marchand(e); **et**

(ii) Demandez le prix.

B

Candidat(e): vous-même

Professeur: employé(e) à l'hôtel

Vous avez fait une réservation d'hôtel pour ce soir mais vous allez arriver en retard. Vous téléphonez à
l'hôtel.

1 (i) Saluez l'employé(e); **et**

(ii) Expliquez la situation.

2 (i) Donnez votre nom; **et**

(ii) Dites comment vous avez réservé (par exemple: Internet, téléphone).

3 Répondez à la question.

4 (Le restaurant est fermé.)

(i) Vous n'êtes pas content(e): que dites-vous?

(ii) Expliquez pourquoi vous n'êtes pas content(e).

5 Demandez à l'employé(e) de réserver une table pour vous au restaurant italien.

A

Candidat(e): vous-même

Professeur: vendeur/vendeuse dans un magasin de vêtements

Vous parlez avec le vendeur/la vendeuse. Vous voulez acheter un pull.

1 (i) Saluez le vendeur/la vendeuse; **et**

- (ii)** Dites ce que vous voulez acheter.
2 Dites pour quelle personne vous achetez le pull.
3 Dites quelle taille vous voulez.
4 Écoutez le vendeur/la vendeuse et choisissez la couleur que vous voulez.
5 (i) Remerciez le vendeur/la vendeuse; **et**
(ii) Demandez le prix.

B

Candidat(e): vous-même

Professeur: ami(e) français(e), Pascal(e)

Vous téléphonez à votre ami(e) français(e), Pascal(e). Vous l'invitez à sortir en ville le weekend prochain.

- 1 (i)** Saluez votre ami(e); **et**
(ii) Expliquez pourquoi vous téléphonez.
2 (i) Faites vos excuses; **et**
(ii) Expliquez pourquoi vous ne voulez pas voir le film policier.
3 Dites ce que vous voudriez faire en ville (donnez **2** détails).
4 Répondez à la question.
5 Posez **1** question sur le rendez-vous (par exemple: heure? où?).

A

Candidat(e): vous-même

Professeur: vendeur/vendeuse dans un magasin de vêtements

Vous parlez avec le vendeur/la vendeuse. Vous voulez acheter un pull.

- 1 (i)** Saluez le vendeur/la vendeuse; **et**
(ii) Dites ce que vous voulez acheter.
2 Dites pour quelle personne vous achetez le pull.
3 Dites quelle taille vous voulez.
4 Écoutez le vendeur/la vendeuse et choisissez la couleur que vous voulez.
5 (i) Remerciez le vendeur/la vendeuse; **et**
(ii) Demandez le prix.

B

Candidat(e): vous-même

Professeur: ami(e) français(e), Louis(e)

Pendant les vacances scolaires vous travaillez dans un café. Vous parlez de votre travail avec Louis(e), un(e) ami(e) français(e).

- 1 (i)** Saluez votre ami(e); **et**
(ii) Expliquez ce que vous faites comme travail.
2 (i) Donnez votre opinion sur votre travail; **et**
(ii) Dites pourquoi vous l'aimez/ne l'aimez pas.
3 Dites à quelle heure vous commencez **et** finissez le travail.
4 Répondez à la question.
5 (Votre ami(e) voudrait un travail.) Posez **1** question à votre ami(e) sur le travail qu'il/elle voudrait faire.

A

Candidat(e): vous-même

Professeur: vendeur/vendeuse dans un magasin de vêtements

Vous parlez avec le vendeur/la vendeuse. Vous voulez acheter un pull.

- 1 (i) Saluez le vendeur/la vendeuse; **et**
- (ii) Dites ce que vous voulez acheter.
- 2 Dites pour quelle personne vous achetez le pull.
- 3 Dites quelle taille vous voulez.
- 4 Écoutez le vendeur/la vendeuse et choisissez la couleur que vous voulez.
- 5 (i) Remerciez le vendeur/la vendeuse; **et**
- (ii) Demandez le prix.

B

Candidat(e): vous-même

Professeur: employé(e) à l'hôtel

Vous avez fait une réservation d'hôtel pour ce soir mais vous allez arriver en retard. Vous téléphonez à l'hôtel.

- 1 (i) Saluez l'employé(e); **et**
- (ii) Expliquez la situation.
- 2 (i) Donnez votre nom; **et**
- (ii) Dites comment vous avez réservé (par exemple: Internet, téléphone).
- 3 Répondez à la question.
- 4 (Le restaurant est fermé.)
- (i) Vous n'êtes pas content(e): que dites-vous?
- (ii) Expliquez pourquoi vous n'êtes pas content(e).
- 5 Demandez à l'employé(e) de réserver une table pour vous au restaurant italien.

A

Candidat(e): vous-même

Professeur: employé(e) à l'office de tourisme

Vous allez à l'office de tourisme. Vous voulez acheter des billets pour un parc d'attractions.

- 1 (i) Saluez l'employé(e); **et**
- (ii) Dites ce que vous voulez acheter.
- 2 Écoutez l'employé(e) et choisissez le jour.
- 3 Dites combien de billets vous voulez.
- 4 (i) Remerciez l'employé(e); **et**
- (ii) Posez 1 question sur le parc (par exemple: piscine? café?).
- 5 Donnez votre nationalité.

B

Candidat(e): vous-même

Professeur: ami(e) français(e), Pascal(e)

Vous téléphonez à votre ami(e) français(e), Pascal(e). Vous l'invitez à sortir en ville le weekend prochain.

- 1 (i) Saluez votre ami(e); **et**
- (ii) Expliquez pourquoi vous téléphonez.
- 2 (i) Faites vos excuses; **et**
- (ii) Expliquez pourquoi vous ne voulez pas voir le film policier.
- 3 Dites ce que vous voudriez faire en ville (donnez 2 détails).
- 4 Répondez à la question.

5 Posez 1 question sur le rendez-vous (par exemple: heure? où?).

A

Candidat(e): vous-même

Professeur: employé(e) à l'office de tourisme

Vous allez à l'office de tourisme. Vous voulez acheter des billets pour un parc d'attractions.

1 (i) Saluez l'employé(e); et

(ii) Dites ce que vous voulez acheter.

2 Écoutez l'employé(e) et choisissez le jour.

3 Dites combien de billets vous voulez.

4 (i) Remerciez l'employé(e); et

(ii) Posez 1 question sur le parc (par exemple: piscine? café?).

5 Donnez votre nationalité.

B

Candidat(e): vous-même

Professeur: ami(e) français(e), Louis(e)

Pendant les vacances scolaires vous travaillez dans un café. Vous parlez de votre travail avec Louis(e),

un(e) ami(e) français(e).

1 (i) Saluez votre ami(e); et

(ii) Expliquez ce que vous faites comme travail.

2 (i) Donnez votre opinion sur votre travail; et

(ii) Dites pourquoi vous l'aimez/ne l'aimez pas.

3 Dites à quelle heure vous commencez et finissez le travail.

4 Répondez à la question.

5 (Votre ami(e) voudrait un travail.) Posez 1 question à votre ami(e) sur le travail qu'il/elle voudrait faire.

A

Candidat(e): vous-même

Professeur: employé(e) à l'office de tourisme

Vous allez à l'office de tourisme. Vous voulez acheter des billets pour un parc d'attractions.

1 (i) Saluez l'employé(e); et

(ii) Dites ce que vous voulez acheter.

2 Écoutez l'employé(e) et choisissez le jour.

3 Dites combien de billets vous voulez.

4 (i) Remerciez l'employé(e); et

(ii) Posez 1 question sur le parc (par exemple: piscine? café?).

5 Donnez votre nationalité.

B

Candidat(e): vous-même

Professeur: employé(e) à l'hôtel

Vous avez fait une réservation d'hôtel pour ce soir mais vous allez arriver en retard. Vous téléphonez à

l'hôtel.

1 (i) Saluez l'employé(e); et

(ii) Expliquez la situation.

2 (i) Donnez votre nom; et

- (ii)** Dites comment vous avez réservé (par exemple: Internet, téléphone).
- 3** Répondez à la question.
- 4** (Le restaurant est fermé.)
 - (i)** Vous n'êtes pas content(e): que dites-vous?
 - (ii)** Expliquez pourquoi vous n'êtes pas content(e).
- 5** Demandez à l'employé(e) de réserver une table pour vous au restaurant italien.

Annexe 14 - Paper 3 – mars / avril 2012

Une carte comprend deux jeux de rôle qui devront être exécuté à la lettre. Chaque carte est précédée de l'instruction suivante, en anglais :

READ THESE INSTRUCTIONS FIRST

You must carry out the tasks specified in the situations overleaf. The roles to be played by the examiner and yourself are indicated. You have 15 minutes to prepare the situations. The important thing is to convey the message. You should remember that you are taking part in a **conversation**: you must respond to what the examiner says and not simply carry out the tasks supplied as though the examiner were not there. Although it may not be specified, you are expected to include such details as “Good Morning”, “Thank you”, etc., as appropriate.

A

Candidat(e): vous-même

Professeur: réceptionniste à un camping

Vous téléphonez à un camping. Vous voulez faire une réservation.

- 1 (i) Saluez le/la réceptionniste; **et**
- (ii) Dites ce que vous voulez faire.
- 2 Écoutez le/la réceptionniste et choisissez quelle sorte d'emplacement vous voulez.
- 3 Dites quand vous voulez arriver au camping.
- 4 Dites combien de nuits vous voulez passer au camping.
- 5 (i) Remerciez le/la réceptionniste; **et**
- (ii) Posez 1 question sur le camping (par exemple: piscine? parking? restaurant?).

B

Candidat(e): vous-même

Professeur: employé(e) au centre sportif

Vous avez laissé votre sac de sport au centre sportif. Vous téléphonez au centre sportif.

- 1 (i) Saluez l'employé(e); **et**
- (ii) Expliquez pourquoi vous téléphonez.
- 2 Répondez à la question.
- 3 Donnez une description de votre sac (donnez 2 détails).
- 4 (L'employé(e) pense avoir retrouvé le sac.)
- (i) Réagissez avec plaisir.
- (ii) Dites ce qu'il y a dans le sac (donnez 1 détail).
- 5 Posez 1 question sur les heures d'ouverture du centre.

A

Candidat(e): vous-même

Professeur: réceptionniste à un camping

Vous téléphonez à un camping. Vous voulez faire une réservation.

- 1 (i) Saluez le/la réceptionniste; **et**
- (ii) Dites ce que vous voulez faire.
- 2 Écoutez le/la réceptionniste et choisissez quelle sorte d'emplacement vous voulez.
- 3 Dites quand vous voulez arriver au camping.
- 4 Dites combien de nuits vous voulez passer au camping.

- 5 (i)** Remerciez le/la réceptionniste; **et**
(ii) Posez **1** question sur le camping (par exemple: piscine? parking? restaurant?).

B

Candidat(e): vous-même

Professeur: ami(e) français(e), Claude

Après un séjour chez un(e) ami(e) français(e), Claude, vous lui téléphonez. Vous voulez le/la remercier

de ces excellentes vacances.

- 1 (i)** Saluez Claude; **et**
(ii) Expliquez pourquoi vous téléphonez.
2 (i) Donnez votre opinion sur le voyage de retour.
(ii) Dites ce que vous avez fait pendant le voyage (donnez **1** détail).
3 Répondez à la question.
4 Demandez à Claude de venir chez vous l'année prochaine.
5 Dites ce que vous voulez faire avec Claude l'année prochaine (donnez **2** détails).

A

Candidat(e): vous-même

Professeur: réceptionniste à un camping

Vous téléphonez à un camping. Vous voulez faire une réservation.

- 1 (i)** Saluez le/la réceptionniste; **et**
(ii) Dites ce que vous voulez faire.
2 Écoutez le/la réceptionniste et choisissez quelle sorte d'emplacement vous voulez.
3 Dites quand vous voulez arriver au camping.
4 Dites combien de nuits vous voulez passer au camping.
5 (i) Remerciez le/la réceptionniste; **et**
(ii) Posez **1** question sur le camping (par exemple: piscine? parking? restaurant?).

B

Candidat(e): vous-même

Professeur: employé(e) d'une agence de location de voitures

Vous louez une voiture en France. Un jour, vous avez un problème. Vous téléphonez à l'agence de

location de voitures pour expliquer que la voiture est tombée en panne.

- 1 (i)** Saluez l'employé(e); **et**
(ii) Expliquez le problème.
2 (i) Donnez votre nom; **et**
(ii) Dites pour combien de semaines vous avez loué la voiture.
3 Répondez à la question (donnez **1** détail).
4 Posez **1** question sur l'heure d'arrivée du mécanicien.
5 (Un mécanicien va venir.)
(i) Vous êtes content(e): que dites-vous?
(ii) Dites où vous êtes exactement.

A

Candidat(e): vous-même

Professeur: employé(e) à la gare routière

Vous allez à la gare routière pour prendre le bus. Vous voulez aller à la plage.

- 1 (i)** Saluez l'employé(e); **et**

- (ii)** Dites ce que vous voulez faire.
2 Dites à quelle heure vous voulez partir.
3 Dites combien de tickets vous voulez.
4 Écoutez l'employé(e) et choisissez la sorte de ticket(s) que vous voulez.
5 (i) Remerciez l'employé(e); **et**
(ii) Demandez le prix.

B

Candidat(e): vous-même

Professeur: employé(e) au centre sportif

Vous avez laissé votre sac de sport au centre sportif. Vous téléphonez au centre sportif.

- 1 (i)** Saluez l'employé(e); **et**
(ii) Expliquez pourquoi vous téléphonez.
2 Répondez à la question.
3 Donnez une description de votre sac (donnez **2** détails).
4 (L'employé(e) pense avoir retrouvé le sac.)
(i) Réagissez avec plaisir.
(ii) Dites ce qu'il y a dans le sac (donnez **1** détail).
5 Posez **1** question sur les heures d'ouverture du centre.

A

Candidat(e): vous-même

Professeur: employé(e) à la gare routière

Vous allez à la gare routière pour prendre le bus. Vous voulez aller à la plage.

- 1 (i)** Saluez l'employé(e); **et**
(ii) Dites ce que vous voulez faire.
2 Dites à quelle heure vous voulez partir.
3 Dites combien de tickets vous voulez.
4 Écoutez l'employé(e) et choisissez la sorte de ticket(s) que vous voulez.
5 (i) Remerciez l'employé(e); **et**
(ii) Demandez le prix.

B

Candidat(e): vous-même

Professeur: ami(e) français(e), Claude

Après un séjour chez un(e) ami(e) français(e), Claude, vous lui téléphonez. Vous voulez le/la remercier

de ces excellentes vacances.

- 1 (i)** Saluez Claude; **et**
(ii) Expliquez pourquoi vous téléphonez.
2 (i) Donnez votre opinion sur le voyage de retour.
(ii) Dites ce que vous avez fait pendant le voyage (donnez **1** détail).
3 Répondez à la question.
4 Demandez à Claude de venir chez vous l'année prochaine.
5 Dites ce que vous voulez faire avec Claude l'année prochaine (donnez **2** détails).
This document consists of **2** printed pages.

A

Candidat(e): vous-même

Professeur: employé(e) à la gare routière

Vous allez à la gare routière pour prendre le bus. Vous voulez aller à la plage.

1 (i) Saluez l'employé(e); **et**

(ii) Dites ce que vous voulez faire.

2 Dites à quelle heure vous voulez partir.

3 Dites combien de tickets vous voulez.

4 Écoutez l'employé(e) et choisissez la sorte de ticket(s) que vous voulez.

5 (i) Remerciez l'employé(e); **et**

(ii) Demandez le prix.

B

Candidat(e): vous-même

Professeur: employé(e) d'une agence de location de voitures

Vous louez une voiture en France. Un jour, vous avez un problème. Vous téléphonez à l'agence de location de voitures pour expliquer que la voiture est tombée en panne.

1 (i) Saluez l'employé(e); **et**

(ii) Expliquez le problème.

2 (i) Donnez votre nom; **et**

(ii) Dites pour combien de semaines vous avez loué la voiture.

3 Répondez à la question (donnez **1** détail).

4 Posez **1** question sur l'heure d'arrivée du mécanicien.

5 (Un mécanicien va venir.)

(i) Vous êtes content(e): que dites-vous?

(ii) Dites où vous êtes exactement.

A

Candidat(e): vous-même

Professeur: charcutier/charcutière

Vous allez à la charcuterie. Vous voulez acheter de la pizza.

1 (i) Saluez le charcutier/la charcutière; **et**

(ii) Dites ce que vous voulez faire.

2 Écoutez le charcutier/la charcutière et choisissez la sorte de pizza que vous voulez.

3 Dites combien de portions de pizza vous voulez.

4 Dites quelle sorte de boisson vous voulez.

5 (i) Remerciez le charcutier/la charcutière; **et**

(ii) Demandez le prix.

B

Candidat(e): vous-même

Professeur: employé(e) au centre sportif

Vous avez laissé votre sac de sport au centre sportif. Vous téléphonez au centre sportif.

1 (i) Saluez l'employé(e); **et**

(ii) Expliquez pourquoi vous téléphonez.

2 Répondez à la question.

3 Donnez une description de votre sac (donnez **2** détails).

4 (L'employé(e) pense avoir retrouvé le sac.)

(i) Réagissez avec plaisir.

(ii) Dites ce qu'il y a dans le sac (donnez **1** détail).

5 Posez **1** question sur les heures d'ouverture du centre.

A

Candidat(e): vous-même

Professeur: charcutier/charcutière

Vous allez à la charcuterie. Vous voulez acheter de la pizza.

1 (i) Saluez le charcutier/la charcutière; **et**

(ii) Dites ce que vous voulez faire.

2 Écoutez le charcutier/la charcutière et choisissez la sorte de pizza que vous voulez.

3 Dites combien de portions de pizza vous voulez.

4 Dites quelle sorte de boisson vous voulez.

5 (i) Remerciez le charcutier/la charcutière; **et**

(ii) Demandez le prix.

B

Candidat(e): vous-même

Professeur: ami(e) français(e), Claude

Après un séjour chez un(e) ami(e) français(e), Claude, vous lui téléphonez. Vous voulez le/la remercier de ces excellentes vacances.

1 (i) Saluez Claude; **et**

(ii) Expliquez pourquoi vous téléphonez.

2 (i) Donnez votre opinion sur le voyage de retour.

(ii) Dites ce que vous avez fait pendant le voyage (donnez **1** détail).

3 Répondez à la question.

4 Demandez à Claude de venir chez vous l'année prochaine.

5 Dites ce que vous voulez faire avec Claude l'année prochaine (donnez **2** détails).

A

Candidat(e): vous-même

Professeur: charcutier/charcutière

Vous allez à la charcuterie. Vous voulez acheter de la pizza.

1 (i) Saluez le charcutier/la charcutière; **et**

(ii) Dites ce que vous voulez faire.

2 Écoutez le charcutier/la charcutière et choisissez la sorte de pizza que vous voulez.

3 Dites combien de portions de pizza vous voulez.

4 Dites quelle sorte de boisson vous voulez.

5 (i) Remerciez le charcutier/la charcutière; **et**

(ii) Demandez le prix.

B

Candidat(e): vous-même

Professeur: employé(e) d'une agence de location de voitures

Vous louez une voiture en France. Un jour, vous avez un problème. Vous téléphonez à l'agence de location de voitures pour expliquer que la voiture est tombée en panne.

1 (i) Saluez l'employé(e); **et**

(ii) Expliquez le problème.

2 (i) Donnez votre nom; **et**

(ii) Dites pour combien de semaines vous avez loué la voiture.

3 Répondez à la question (donnez **1** détail).

4 Posez **1** question sur l'heure d'arrivée du mécanicien.

5 (Un mécanicien va venir.)

(i) Vous êtes content(e): que dites-vous?

(ii) Dites où vous êtes exactement.

Annexe 15 - Paper 3 – mars / avril 2011

Une carte comprend deux jeux de rôle qui devront être exécutés à la lettre. Chaque carte est précédée de l'instruction suivante, en anglais :

READ THESE INSTRUCTIONS FIRST

You must carry out the tasks specified in the situations overleaf. The roles to be played by the examiner and yourself are indicated. You have 15 minutes to prepare the situations. The important thing is to convey the message. You should remember that you are taking part in a **conversation**: you must respond to what the examiner says and not simply carry out the tasks supplied as though the examiner were not there. Although it may not be specified, you are expected to include such details as "Good Morning", "Thank you", etc., as appropriate.

A

Candidat(e): vous-même

Professeur: employé(e) au restaurant

Vous allez au restaurant avec un(e) ami(e). Vous avez une réservation.

- 1 Saluez l'employé(e) et dites que vous avez une réservation.
- 2 Écoutez l'employé(e) et choisissez un des menus.
- 3 Commandez un plat principal.
- 4 Commandez une boisson.
- 5 Remerciez l'employé(e) et posez 1 question (par exemple: addition? toilettes?).

B

Candidat(e): vous-même

Professeur: propriétaire d'une maison de vacances, Monsieur/Madame Moreau

Pendant vos vacances en Suisse vous perdez la clé de votre maison de vacances. Vous téléphonez

au/à la propriétaire de la maison, Monsieur/Madame Moreau.

- 1 Saluez le/la propriétaire et expliquez la situation.
- 2 Dites **où** et **quand** vous avez perdu la clé.
- 3 Répondez à la question.
- 4 (Le/la propriétaire va venir.) Faites vos excuses et proposez de payer pour la clé.
- 5 Posez 1 question sur l'heure de son arrivée.

A

Candidat(e): vous-même

Professeur: employé(e) au restaurant

Vous allez au restaurant avec un(e) ami(e). Vous avez une réservation.

- 1 Saluez l'employé(e) et dites que vous avez une réservation.
- 2 Écoutez l'employé(e) et choisissez un des menus.
- 3 Commandez un plat principal.
- 4 Commandez une boisson.
- 5 Remerciez l'employé(e) et posez 1 question (par exemple: addition? toilettes?).

B

Candidat(e): vous même

Professeur: vendeur/vendeuse dans un magasin de vêtements

Vous avez acheté un pantalon mais il y a un problème. Vous voulez échanger le pantalon. Vous retournez au magasin.

- 1 Saluez le/la vendeur/vendeuse et expliquez la situation.
- 2 Répondez à la question.
- 3 Expliquez pourquoi vous voulez échanger le pantalon (donnez 2 détails).
- 4 (Vous voulez essayer le pantalon.) Posez 1 question appropriée.
- 5 Donnez 1 opinion positive sur le pantalon et dites pourquoi le pantalon vous plaît.

A

Candidat(e): vous-même

Professeur: employé(e) au restaurant

Vous allez au restaurant avec un(e) ami(e). Vous avez une réservation.

- 1 Saluez l'employé(e) et dites que vous avez une réservation.
- 2 Écoutez l'employé(e) et choisissez un des menus.
- 3 Commandez un plat principal.
- 4 Commandez une boisson.
- 5 Remerciez l'employé(e) et posez 1 question (par exemple: addition? toilettes?).

B

Candidat(e): vous-même

Professeur: ami(e) français(e), Dominique

Vous êtes à l'aéroport. Votre avion ne peut pas partir ce soir à cause du mauvais temps. Vous téléphonez à votre ami(e) français(e), Dominique.

- 1 Saluez votre ami(e) et expliquez la situation.
- 2 Dites ce que vous faites pour passer le temps à l'aéroport (donnez 2 détails).
- 3 Répondez à la question.
- 4 Réagissez avec plaisir et dites quand vous allez arriver demain.
- 5 Posez 1 question sur le rendez-vous.

A

Candidat(e): vous-même

Professeur: employé(e) au théâtre

Vous téléphonez au théâtre pour acheter des billets pour un concert. Vous parlez avec l'employé(e).

- 1 Saluez l'employé(e) et dites que vous voulez acheter des billets pour le concert.
- 2 Dites pour quel soir vous voulez les billets.
- 3 Dites combien de billets vous voulez.
- 4 Écoutez l'employé(e) et choisissez quand vous voulez payer.
- 5 Remerciez l'employé(e) et posez 1 question (par exemple: parking? restaurant?).

B

Candidat(e): vous-même

Professeur: propriétaire d'une maison de vacances, Monsieur/Madame Moreau

Pendant vos vacances en Suisse vous perdez la clé de votre maison de vacances. Vous téléphonez au/à la propriétaire de la maison, Monsieur/Madame Moreau.

- 1 Saluez le/la propriétaire et expliquez la situation.

- 2 Dites **où** et **quand** vous avez perdu la clé.
- 3 Répondez à la question.
- 4 (Le/la propriétaire va venir.) Faites vos excuses et proposez de payer pour la clé.
- 5 Posez **1** question sur l'heure de son arrivée.

A

Candidat(e): vous-même

Professeur: employé(e) au théâtre

Vous téléphonez au théâtre pour acheter des billets pour un concert. Vous parlez avec l'employé(e).

- 1 Saluez l'employé(e) et dites que vous voulez acheter des billets pour le concert.
- 2 Dites pour quel soir vous voulez les billets.
- 3 Dites combien de billets vous voulez.
- 4 Écoutez l'employé(e) et choisissez quand vous voulez payer.
- 5 Remerciez l'employé(e) et posez **1** question (par exemple: parking? restaurant?).

B

Candidat(e): vous même

Professeur: vendeur/vendeuse dans un magasin de vêtements

Vous avez acheté un pantalon mais il y a un problème. Vous voulez échanger le pantalon. Vous retournez au magasin.

- 1 Saluez le/la vendeur/vendeuse et expliquez la situation.
- 2 Répondez à la question.
- 3 Expliquez pourquoi vous voulez échanger le pantalon (donnez **2** détails).
- 4 (Vous voulez essayer le pantalon.) Posez **1** question appropriée.
- 5 Donnez **1** opinion positive sur le pantalon et dites pourquoi le pantalon vous plaît.

A

Candidat(e): vous-même

Professeur: employé(e) au théâtre

Vous téléphonez au théâtre pour acheter des billets pour un concert. Vous parlez avec l'employé(e).

- 1 Saluez l'employé(e) et dites que vous voulez acheter des billets pour le concert.
- 2 Dites pour quel soir vous voulez les billets.
- 3 Dites combien de billets vous voulez.
- 4 Écoutez l'employé(e) et choisissez quand vous voulez payer.
- 5 Remerciez l'employé(e) et posez **1** question (par exemple: parking? restaurant?).

B

Candidat(e): vous-même

Professeur: ami(e) français(e), Dominique

Vous êtes à l'aéroport. Votre avion ne peut pas partir ce soir à cause du mauvais temps. Vous téléphonez

à votre ami(e) français(e), Dominique.

- 1 Saluez votre ami(e) et expliquez la situation.
- 2 Dites ce que vous faites pour passer le temps à l'aéroport (donnez **2** détails).
- 3 Répondez à la question.
- 4 Réagissez avec plaisir et dites quand vous allez arriver demain.
- 5 Posez **1** question sur le rendez-vous.

A

Candidat(e): vous-même

Professeur: marchand(e) de fruits au marché

Vous allez au marché. Vous voulez acheter des fruits.

- 1 Saluez le/la marchand(e) et dites que vous voulez acheter des fruits.
- 2 Dites quel fruit vous voulez.
- 3 Écoutez le/la marchand(e) et choisissez un des prix.
- 4 Dites combien de fruits vous voulez.
- 5 Remerciez le/la marchand(e) et demandez le prix.

B

Candidat(e): vous-même

Professeur: propriétaire d'une maison de vacances, Monsieur/Madame Moreau

Pendant vos vacances en Suisse vous perdez la clé de votre maison de vacances. Vous téléphonez

au/à la propriétaire de la maison, Monsieur/Madame Moreau.

- 1 Saluez le/la propriétaire et expliquez la situation.
- 2 Dites **où** et **quand** vous avez perdu la clé.
- 3 Répondez à la question.
- 4 (Le/la propriétaire va venir.) Faites vos excuses et proposez de payer pour la clé.
- 5 Posez **1** question sur l'heure de son arrivée.

A

Candidat(e): vous-même

Professeur: marchand(e) de fruits au marché

Vous allez au marché. Vous voulez acheter des fruits.

- 1 Saluez le/la marchand(e) et dites que vous voulez acheter des fruits.
- 2 Dites quel fruit vous voulez.
- 3 Écoutez le/la marchand(e) et choisissez un des prix.
- 4 Dites combien de fruits vous voulez.
- 5 Remerciez le/la marchand(e) et demandez le prix.

B

Candidat(e): vous même

Professeur: vendeur/vendeuse dans un magasin de vêtements

Vous avez acheté un pantalon mais il y a un problème. Vous voulez échanger le pantalon. Vous

retournez au magasin.

- 1 Saluez le/la vendeur/vendeuse et expliquez la situation.
- 2 Répondez à la question.
- 3 Expliquez pourquoi vous voulez échanger le pantalon (donnez **2** détails).
- 4 (Vous voulez essayer le pantalon.) Posez **1** question appropriée.
- 5 Donnez **1** opinion positive sur le pantalon et dites pourquoi le pantalon vous plaît.

A

Candidat(e): vous-même

Professeur: marchand(e) de fruits au marché

Vous allez au marché. Vous voulez acheter des fruits.

- 1 Saluez le/la marchand(e) et dites que vous voulez acheter des fruits.
- 2 Dites quel fruit vous voulez.

- 3 Écoutez le/la marchand(e) et choisissez un des prix.
- 4 Dites combien de fruits vous voulez.
- 5 Remerciez le/la marchand(e) et demandez le prix.

B

Candidat(e): vous-même

Professeur: ami(e) français(e), Dominique

Vous êtes à l'aéroport. Votre avion ne peut pas partir ce soir à cause du mauvais temps. Vous téléphonez

à votre ami(e) français(e), Dominique.

- 1 Saluez votre ami(e) et expliquez la situation.
- 2 Dites ce que vous faites pour passer le temps à l'aéroport (donnez 2 détails).
- 3 Répondez à la question.
- 4 Réagissez avec plaisir et dites quand vous allez arriver demain.
- 5 Posez 1 question sur le rendez-vous.

