

Doctorat de l'Université de Toulouse

préparé à l'Université Toulouse - Jean Jaurès

Communiquer et agir en classe de français avec des étudiants
ayant déjà appris l'anglais : L'approche actionnelle et les
limites interculturelles de son applicabilité dans
l'enseignement supérieur en Chine.

Thèse présentée et soutenue, le 6 décembre 2024 par

Xin DONG

École doctorale

ALLPHA - Arts, Lettres, Langues, Philosophie, Communication

Spécialité

Didactique des langues

Unité de recherche

EFTS - Laboratoire Éducation, Formation, Travail et Savoirs

Thèse dirigée par

Anne-Marie O'CONNELL

Composition du jury

Mme Claire CHAPLIER, Présidente, Université Toulouse III - Paul Sabatier

M. Grégory MIRAS, Rapporteur, Université de Lorraine

M. Marc DEBONO, Rapporteur, Université de Tours

M. Laurent ROUYEYROL, Examineur, Université Sorbonne Nouvelle

M. Jean ALBRESPIT, Examineur, Université de Bordeaux Montaigne

Mme Ana CHIARUTTINI, Examinatrice, Université Toulouse II Jean Jaurès

Mme Anne-Marie O'CONNELL, Directrice de thèse, Université Toulouse Capitole

Université Toulouse 2-Jean Jaurès
UMR - Éducation, Formation, Travail, Savoirs



THÈSE

Pour obtenir le grade de
DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ
Spécialité : Didactique des langues

**Communiquer et agir en classe de français avec
des étudiants ayant déjà appris l'anglais :
L'approche actionnelle et les limites
interculturelles de son applicabilité dans
l'enseignement supérieur en Chine**

Xin DONG

Présentée et soutenue publiquement
Le 06 décembre 2024

Directrice de Recherche
Anne-Marie O'CONNELL, Professeure des Universités

JURY

Anne-Marie O'CONNELL

Rapporteurs :

Marc DEBONO

Grégory MIRAS

Examineurs :

Claire CHAPLIER

Laurent ROUVEYROL

Ana CHIARUTTINI

Jean ALBRESPIT

Remerciements

Cette thèse est le fruit de nombreuses années de travail, de défis surmontés et de moments de doute, mais elle n'aurait jamais été possible sans l'aide et le soutien inestimables de plusieurs personnes à qui je souhaite exprimer toute ma gratitude.

Tout d'abord, je tiens à exprimer ma profonde reconnaissance à ma directrice de thèse, Anne-Marie O'Connell. Au-delà de ses qualités académiques, elle a su raviver ma passion pour la recherche et pour la vie à maintes reprises. Elle n'a pas seulement été une mentore académique, mais aussi une guide dans ma vie. Son humanité, sa gentillesse, et son soutien indéfectible ont fait d'elle non seulement une figure d'autorité, mais aussi une véritable source d'inspiration. Je suis extrêmement chanceuse de l'avoir rencontrée et d'avoir pu bénéficier de ses précieux conseils tout au long de ce parcours.

Je souhaite également remercier mes collègues et amis du laboratoire, Amina, Sandrine, Doha, Céline, et tous les autres avec qui j'ai eu le privilège de partager mon espace de travail. Ensemble, nous avons échangé des idées, mené des discussions académiques enrichissantes, et surtout, nous nous sommes soutenus mutuellement. Grâce à vous, mon quotidien de recherche a été bien plus riche, moins solitaire, et beaucoup plus agréable. Vous avez été mes alliés, mes amis, mes confidents dans cette aventure.

À mes parents et grands-parents, qui sont les personnes que j'aime le plus au monde, je ne pourrai jamais assez exprimer ma gratitude pour votre amour inconditionnel et votre soutien constant. Votre amour et votre présence m'ont donné la force et le réconfort nécessaires pour traverser les moments les plus difficiles. Vous serez toujours une source précieuse d'inspiration et de réconfort. (致我最爱的爸爸妈妈和姥姥姥爷, 言语无法表达我对你们无尽的感激之情, 感谢你们无条件的爱与始终如一的支持。你们的爱与陪伴给了我在困境中前行的力量。你们永远是我宝贵的灵感与慰藉来源。)

Je voudrais aussi remercier de tout cœur mes amis, en particulier Xavier et Claire. Vous avez su m'offrir chaleur et réconfort, et m'avez fait sentir chez moi même à des milliers de kilomètres de ma patrie. À mes amis chinois, Shuting, Yang, Yuanyuan, Yifei, Meng, merci pour votre amitié et votre soutien précieux. Chacun d'entre vous a contribué à rendre ce voyage académique plus supportable et plus agréable.

Enfin, je souhaite exprimer ma gratitude à l'EFTS pour m'avoir accueillie dans son laboratoire et pour le soutien financier reçu, qui a grandement facilité la poursuite de mes recherches.

À tous, un grand merci du fond du cœur.

Sommaire

INTRODUCTION	16
1. CONTEXTE : SYSTÈME ÉDUCATIF CHINOIS ET PLACE DES LANGUES ÉTRANGÈRES EN CHINE	24
1.1. REALITE DU PLURILINGUISME EN CHINE.....	25
1.1.1. Langues de Chine – <i>Putonghua</i> , Dialectes mandarins et Langues minoritaires	25
1.1.2. Diversité et la répartition géographique des dialectes mandarins.....	27
1.1.3. Diversité et la répartition géographique des langues minoritaires	30
1.1.4. Carte linguistique de la Chine.....	35
1.1.5. Politique linguistique – La vulgarisation du <i>Putonghua</i>	37
1.1.6. Conclusion	38
1.2. RÔLES ET PLACES DES LANGUES ÉTRANGÈRES.....	39
1.2.1. Communication de la Chine avec le monde.....	39
1.2.1.1. Développement de l'ancienne Route de la Soie.....	40
1.2.1.2. De la Réforme Économique Chinoise à la Nouvelle Route de la Soie....	44
1.2.1.3. La communauté chinoise comme pont de communication	46
1.2.1.4. Exportation du Soft power de la Chine - Classement académique des universités mondiales.....	47
1.2.2. Anglais	48
1.2.2.1. Statut international de l'anglais et son importance pour la Chine.....	49
1.2.2.2. Motivation d'apprentissage de l'anglais	51
1.2.3. Rapport Apprentissage de petites langues en Chine.....	52
1.2.4. Français.....	55
1.2.4.1. Représentation du français et de la culture française aux apprenants chinois.....	55
1.2.4.2. Motivations d'apprentissage du français	56
1.2.5. Conclusion	61

1.3. ÉDUCATION AUX CARACTÉRISTIQUES CHINOISE - L'ENSEIGNEMENT POUR L'EXAMEN	62
1.3.1. Instrumentalisation de l'éducation - L'utilitarisme.....	64
1.3.2. Standardisation du curriculum éducatif	64
1.3.3. Enseignement par l'endoctrinement	65
1.3.4. Conclusion	66
1.4. RACINE HISTORIQUE DE L'ENSEIGNEMENT POUR L'EXAMEN - SYSTÈME DE SÉLECTION DES TALENTS ET PHILOSOPHIES DU CONFUCIANISME.....	67
1.4.1. Systèmes de sélection de la période pré-Qin	68
1.4.2. Naissance et règne de l'Examen Impérial	71
1.4.3. Confucianisme et éducation chinoise	75
1.4.3.1. <i>Confucianisme</i>	76
1.4.3.2. <i>Impact du confucianisme sur le développement de l'éducation</i>	76
1.4.4. Conclusion	78
1.5. LE SYSTÈME ÉDUCATIF CHINOIS CONTEMPORAIN VIS-À-VIS DE L'ENSEIGNEMENT POUR L'EXAMEN	78
1.5.1. Organisation du système éducatif en Chine	79
1.5.1.1. <i>Enseignement préscolaire</i>	80
1.5.1.2. <i>Instruction obligatoire de Neuf ans</i>	81
1.5.1.3. <i>Lycée</i>	82
1.5.1.4. <i>Enseignement supérieur</i>	83
1.5.2. Examen d'entrée	85
1.5.2.1. <i>Examen d'entrée au lycée – Zhongkao</i>	85
1.5.2.2. <i>Examen d'entrée à l'Université - Gaokao</i>	87
1.5.2.2.1. De l'Examen Impérial au Gaokao	87
1.5.2.2.2. Phénomènes particuliers au Gaokao	90
1.5.2.2.3. Les langues étrangères au Gaokao.....	92
1.5.3. Conclusion	93
1.6. FACTEURS SOCIAUX LIÉS À L'ENSEIGNEMENT POUR L'EXAMEN.....	94
1.6.1. Influence des normes sociales chinoises	94

1.6.2. Facteurs culturels	96
1.6.3. Conclusion	99
1.7. STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE DES ÉLÈVES CHINOIS EN VUE DE L'EXAMEN..	99
1.7.1. Mémorisation par cœur	100
1.7.2. Mer d'exercices	102
1.7.3. Répétition	102
1.7.4. Conclusion	103
1.8. DYNAMIQUE ACTUELLE ET RÉFORMES DE L'ÉDUCATION	104
1.8.1. RÉFORME / LES TRANSFORMATIONS DU SYSTÈME ÉDUCATIF	104
1.8.2. Réforme du système éducatif - Augmentation de l'accessibilité et de la qualité de l'éducation	106
1.8.3. Réforme du <i>Gaokao</i>	108
1.8.4. L'état actuel et les objectifs	109
1.8.5. Conclusion	110
1.9. ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DES LANGUES ÉTRANGÈRES EN CHINE : ÉTAT DES LIEUX ET PERSPECTIVES DE RÉFORME DANS L'ENSEIGNEMENT PUBLIC	111
1.9.1. État actuel de l'enseignement des langues étrangères	111
1.9.1.1. Développement de l'enseignement des langues étrangères	112
1.9.1.2. Enseignement des langues étrangères dans le système éducatif : le cas de l'anglais et de français	114
1.9.1.2.1. Langues étrangères au primaire et au collège	114
1.9.1.2.2. L'anglais et le français au lycée	115
1.9.1.2.3. Enseignement du français dans le supérieur	119
1.9.1.2.4. Test de niveau universitaire en français et en anglais	120
1.9.2. Approches pédagogiques en classe de français et d'anglais	123
1.9.3. Méthodes d'apprentissage des étudiants chinois	124
1.9.3.1. Méthode de l'association	124
1.9.3.2. Méthode harmonique	125
1.9.3.3. Méthode numérique	127
1.9.4. Perspectives de réforme des approches d'enseignement	128
1.9.5. Conclusion	129

1.10. CONCLUSION DE LA 1^E PARTIE	130
2. CADRE THEORIQUE	132
2.1. PLURILINGUISME ET PLURICULTURALISME — LA COMPETENCE PLURILINGUE ET PLURICULTURELLE.....	133
2.1.1. Plurilinguisme et multilinguisme.....	133
2.1.2. Cadre Européen Commun de Références pour les Langues et plurilinguisme.....	136
2.1.3. Compétence plurilingue et pluriculturelle dans le répertoire de langues	139
2.2. DÉVELOPPEMENT COGNITIF ET LANGAGIER DANS UNE PERSPECTIVE PLURILINGUE	143
2.2.1. Les apports des neurosciences	144
2.2.1.1. <i>Avancement en neuroscience – Recherches sur le développement du cerveau</i>	<i>144</i>
2.2.1.2. <i>Plurilinguisme et neurophysiologie.....</i>	<i>145</i>
2.2.2. Plurilinguisme, langues et identités	147
2.2.2.1. <i>Du Code-switching au Code-meshing</i>	<i>149</i>
2.2.2.2. <i>Construit de Translanguaging et de Transculturating</i>	<i>151</i>
2.2.2.2.1. <i>Construit de Translanguaging</i>	<i>151</i>
2.2.2.2.2. <i>Construit de Transculturating</i>	<i>155</i>
2.3. POSITIONNEMENT	156
2.3.1. Du « français langue étrangère » au « français langue additionnelle »	157
2.3.2. Cadre transdisciplinaire pour l'apprentissage d'une langue additionnelle dans un monde de diversité.....	158
2.4. APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ADDITIONNELLE	164
2.4.1. Apprentissage et acquisition.....	165
2.4.2. Processus de l'apprentissage d'une langue additionnelle — De la théorie cognitive à la théorie du constructivisme / socio-constructivisme	167
2.4.3. Caractéristiques de l'acquisition d'une langue additionnelle (LA3)	170

2.4.4. Facteurs influençant l'apprentissage de la langue additionnelle (LA3)	174
2.4.5. Rôle de l'anglais dans l'apprentissage du français – la médiation linguistique et culturelle pour des apprenants chinois	177
2.4.5.1. Médiation linguistique	179
2.4.5.2. Médiation culturelle	186
2.4.6. Langues additionnelles et représentations	188
2.5. APPRENANT – UN INDIVIDU COMPLEXE DANS UNE SOCIÉTÉ PLURICULTURELLE	192
2.5.1. Complexité de l'individu	192
2.5.2. Émotions et langage	194
2.5.2.1. Langue additionnelle et déstabilisation	198
2.5.2.2. Anxiété langagière suivant les contextes	199
2.5.3. Motivation de différents paradigmes	202
2.5.3.1. Paradigmes socio psychologique (1959 – 1990)	202
2.5.3.2. Paradigmes cognitif (les années 1990)	203
2.5.3.3. Paradigme de la construction de l'identité (les années 2000)	203
2.6. APPROCHE ACTIONNELLE DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS ET SON ADAPTATION DANS LE CONTEXTE CHINOIS	207
2.6.1. Approche actionnelle : origine et caractéristique	207
2.6.2. Dispositifs s'appuyant sur la réalisation de tâches	210
2.6.3. Apprentissage par projet	212
2.6.4. Rôle de l'enseignant comme médiateur	213
3. MISE EN OEUVRE : METHODOLOGIE ET RECUEIL DES DONNEES	219
3.1. FORMULATION DE LA PROBLEMATIQUE ET DES HYPOTHESES DE RECHERCHE	220
3.1.1. Inspiration d'une première expérience ratée	220
3.1.1.1. Première expérimentation et l'échec	221
3.1.1.2. Réflexion et amélioration	222
3.1.2. Rappel du contexte et de la théorie	222

3.1.2.1. Contexte : quelques éléments récapitulatifs.....	223
3.1.2.2. Partie théorique	224
3.1.3. Hypothèses de recherche	227
3.2. PRÉSENTATION GÉNÉRALE DE LA MÉTHODOLOGIE	227
3.2.1. Constitution de l'échantillon de recherche et conception du cours ...	228
3.2.1.1. Description générale du public choisi	229
3.2.1.2. Conception du cours.....	230
3.2.2. Organisation et déroulement du projet.....	236
3.3. CHOIX DE L'OUTIL DE RECUEIL DE DONNÉES.....	236
3.3.1. Observation et la grille d'observation.....	236
3.3.2. Conception du questionnaire.....	238
3.3.3. Entretien semi-directif	239
4. RÉSULTATS ET ANALYSE DES DONNÉES.....	242
4.1. GRILLE D'OBSERVATION ET ANALYSE	243
4.1.1. Interaction entre le français et l'anglais au niveau linguistique	243
4.1.1.1. Importance de la médiation linguistique	245
4.1.1.2. Analyse des points négatifs.....	246
4.1.2. Interaction culturelle entre l'anglais et le français	246
4.1.2.1. Manque d'interaction culturelle	247
4.1.2.2. Découverte de la culture avec l'aide de l'enseignant.....	247
4.1.3. Rôle de médiateur de l'enseignant	248
4.1.4. Conclusion	251
4.2. ANALYSE DES RÉSULTATS DES QUESTIONNAIRES	252
4.2.1. Profils des participants.....	252
4.2.2. Questions sur l'échelle de Likert	256
4.2.2.1. Approche actionnelle	257
4.2.2.2. À propos de l'anglais.....	270
4.2.2.3. À propos de la nouvelle méthode d'enseignement flexible	276
4.2.3. Questions ouvertes	278

4.3. ANALYSE DE LA RETRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN AVEC L'ENSEIGNANTE 284

4.3.1. Défis et les inquiétudes de l'enseignant face à la nouvelle méthode.	285
4.3.1.1. <i>Contraintes/limites culturelles</i>	285
4.3.1.2. <i>Dilemmes pratiques</i>	290
4.3.1.2.1. Défis au niveau macro	290
4.3.1.2.2. Défis au niveau micro	291
4.3.2. Reconnaissance et attitudes positives de l'enseignant à l'égard de la nouvelle méthode d'enseignement face aux défis	294
4.3.2.1. <i>Perceptions positives sur l'approche actionnelle</i>	294
4.3.2.2. <i>Point de vue favorable de l'anglais en tant qu'étayage</i>	295
4.3.2.3. <i>Reconnaissance du rôle de l'enseignant en tant que médiateur</i>	296
4.3.3. Faisabilité de la nouvelle approche, commentaires critiques et suggestions de l'enseignant	297
4.3.3.1. <i>Faisabilité de la nouvelle approche</i>	297
4.3.3.2. <i>Commentaires critiques et conseils donnés par l'enseignant</i>	299
4.3.4. Conclusion	300

4.4. DISCUSSION ET PERSPECTIVES DE RECHERCHE 301

4.4.1. Rappel.....	302
4.4.2. Discussion de l'hypothèse et sa validation ou non	302
4.4.3. Leçons tirées de la première expérimentation et de son échec.....	305
4.4.4. Inspirations et propositions issues de la recherche	306
4.4.4.1. <i>Changement de mentalité</i>	307
4.4.4.1.1. Abandonner la pensée d'opposition binaire et établir une orientation éducative pluraliste	307
4.4.4.1.2. Ouverture à la réflexion interculturelle.....	308
4.4.4.1.3. Ouverture à la coopération interdisciplinaire	309
4.4.4.2. <i>Propositions</i>	310
4.4.4.2.1. Au niveau microscopique	310
4.4.4.2.2. Au niveau macroscopique	311
4.4.4.3. <i>Conclusion</i>	312
4.4.5. Limites et perspectives de la recherche	312
4.4.5.1. <i>Limites de la Recherche</i>	312
4.4.5.2. <i>Perspectives de la recherche</i>	313

5. CONCLUSION	315
6. BIBLIOGRAPHIE.....	323
6.1. BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE	324
6.2. SOURCES.....	381
6.3. LOIS.....	384
7. ANNEXE	386
8. INDEX	413

Liste des tableaux

Tableau 1 – Population des dialectes mandarins	29
Tableau 2 – Population des langues minoritaires.....	32
Tableau 3 – Organisation préscolaire	81
Tableau 4 – Organisation de l’Instruction obligatoire de Neuf ans.....	81
Tableau 5 – Organisation du lycée.....	83
Tableau 6 – Organisation supérieure.....	84
Tableau 7 – Taux d’admission au Gaokao	89
Tableau 8 – Manuel d’Anglais et de Français du lycée	118
Tableau 9 – Association du Pinyin	125
Tableau 10 – Association de l’alphabet	125
Tableau 11 – Marque du mot (1).....	126
Tableau 12 – Marque du mot (2).....	126
Tableau 13 – Marque du mot (3).....	127
Tableau 14 – Exemples des marques.....	127
Tableau 15 – Emprunts de l’anglais vers le français	182
Tableau 16 – Emprunts du français vers l’anglais.....	182
Tableau 17 – Emprunts d’origine latine.....	183
Tableau 18 – Comparaison de la position des adjectifs	184
Tableau 19 – Comparaison du comparatif et du superlatif.....	185
Tableau 20 – Comparaison du pronom relatif.....	185
Tableau 21 – Plan d’enseignement.....	234
Tableau 22 – Jeu d’Énigme (Matériel pédagogique)	235
Tableau 23 – Observation des réactions des étudiants.....	244
Tableau 24 – Stratégie de médiation de l’enseignant en classe	248
Tableau 25 – Profils des participants.....	253
Tableau 26 – Biographie langagière des participants (1)	254
Tableau 27 – Biographie langagière des participants (2)	255
Tableau 28 – Questions 9-20	257
Tableau 29 – Questions 16-18	264
Tableau 30 – Question 21-27.....	270

Tableau 31 – Question 28-29	276
Tableau 32 – Thèmes d'analyse	284

Table des illustrations

Figure 1 - Répartition géographique des dialectes mandarins. Crédit photo : Atlas de la langue chinoise.	28
Figure 2 - Répartition géographique des langues minoritaires. Crédit photo : Atlas de la langue chinoise.	30
Figure 3 - Répartition géographique des langues de Chine. Crédit photo : Atlas de la langue chinoise.	36
Figure 4 - Répartition géographique des dialectes mandarins (Anglais). Crédit photo : https://fr.wikipedia.org/wiki/Liste_des_langues_chinoises	37
Figure 5 - Carte de l'ancienne Route de la Soie. Crédit photo : https://www.chinadiscovery.com/china-silk-road-tours/maps.html	43
Figure 6 - Comparaison des Niveaux de compétences du CECRL par rapport aux Niveaux du français au lycée chinois.	119
Figure 7 - Cadre transdisciplinaire de l'acquisition de la langue seconde (Anglais).	160
Figure 8 - La nature multifacette de l'apprentissage et de l'enseignement des langues (Anglais). Crédit photo : The Douglas Fir Group.	162
Figure 9 - Acquisition de L1, L2, L3. Crédit photo : Britta Hufeisen.	176
Figure 10 – Cadre de motivation de L2. Crédit photo : Zoltán Dörnyei.	204
Figure 11 – Pratique d'enseignement motivationnel. Crédit photo : Zoltán Dörnyei.	205
Figure 12 – Évolution historique des configurations didactiques. Crédit photo : Christian PUREN.	208
Figure 13 – Modèles de relation enseignement-apprentissage. Crédit photo : Christian PUREN.	214
Figure 14 – Théorie de la Zone Proximale de Développement (ZPD).	215
Figure 15 - Jeu d'Énigme (Sujet). Crédit photo : Lemeunier et al.	231
Figure 16 - Jeu d'Énigme (Objectif). Crédit photo : Lemeunier et al.	231
Figure 17 - Jeu d'Énigme (Description du déroulement). Crédit photo : Lemeunier et al.	232

Figure 18 - Jeu d'Énigme (Corrigé). Crédit photo : Lemeunier et al.	232
Figure 19 - Jeu d'Énigme (Arbre généalogique blanc).....	235
Figure 20 – Théorie de Zone proximale de développement.	250
Figure 21 – Lieu de naissance des participants.	254
Figure 22 – Graphique à secteurs Q9.	260
Figure 23 – Graphique à secteurs Q11.	261
Figure 24 – Comparaison Q12-Q13.	262
Figure 25 – Comparaison Q16-Q18.	264
Figure 26 – Graphique à secteurs Q19.	267
Figure 27 – Graphique à secteurs Q20.	268
Figure 28 – Comparaison Q19-Q20.	268
Figure 29 – Graphique à secteurs Q21-25.	274
Figure 30 – Graphique à secteurs Q28.	277

INTRODUCTION

1. Origine du projet de thèse

Mon aventure avec la langue française a commencé en Chine. Après le *Gaokao*, équivalent chinois du baccalauréat français, j'ai intégré l'université pour continuer mes études comme des milliers d'autres étudiants chinois. Ce fut par un pur hasard que je suis tombée sur la spécialité française, à vrai dire, que je n'avais pas choisie par passion. C'était un mélange d'intrigue et de confusion : d'un côté, la perspective d'apprendre une nouvelle langue me semblait enrichissante, mais de l'autre, je ne pouvais m'empêcher de me demander pourquoi il fallait tant d'efforts pour maîtriser ces mots et ces structures. Alors, comme pour l'anglais que j'avais appris auparavant, je me suis plongée dans le monde des listes de vocabulaire, des règles grammaticales et des répétitions incessantes. C'était une approche que je connaissais bien, celle que nous avions tous intériorisée en Chine : apprendre pour réussir, apprendre pour les examens.

Pourtant, quelque chose manquait. Mon apprentissage, bien que satisfaisant sur le plan des résultats académiques, ne m'a jamais permis de véritablement « vivre » la langue, d'en faire l'expérience. Ce n'est que lorsque j'ai eu la chance, grâce à mes résultats, de participer à un programme d'échange en France que mon regard sur la langue française a commencé à changer. En arrivant dans ce pays, tout était nouveau et parfois déroutant, des cours que je ne comprenais pas aux conversations quotidiennes auxquelles je ne parvenais pas à participer. Ce fut un saut dans l'inconnu, une véritable aventure. Durant mon master à l'Université Paris 3, j'ai découvert l'approche actionnelle, j'ai pris conscience que la langue ne se limitait pas à des listes de mots et à des exercices, mais qu'elle était un véritable outil de communication et d'action. Cette approche mettait l'accent sur l'interaction réelle, l'action et l'engagement des apprenants, des éléments qui résonnaient fortement avec mon expérience en France.

L'approche actionnelle, à mes yeux, donnait enfin un sens à l'apprentissage d'une langue. Il ne s'agissait plus seulement d'accumuler des connaissances ou de réciter des règles, mais d'utiliser la langue comme un véritable outil de communication, d'interaction et d'échange culturel. J'ai découvert que c'était un moyen de participer activement au monde qui nous entoure, d'ouvrir des portes vers d'autres cultures, d'autres perspectives. Ce fut un moment décisif dans mon parcours personnel et professionnel, et j'ai immédiatement su que je devais ramener cette méthode en Chine.

En fait, plusieurs chercheurs chinois ont déjà tenté d'intégrer cette approche, comme en témoignent les travaux de Fu (s. d., 2009, 2010), Pu (2011), et Zhu (2021), qui ont tous exploré l'applicabilité de l'approche actionnelle dans l'enseignement du français en milieu universitaire en Chine. Cependant, malgré ces efforts, cette méthode n'a pas encore été pleinement adoptée dans l'enseignement du français en milieu universitaire chinois (Zhu, 2021).

À mon retour en Chine, je suis devenue enseignante de français, et j'ai décidé de tester cette approche actionnelle avec mes étudiants chinois. Cependant, mes premières tentatives n'ont pas donné les résultats escomptés. Mes étudiants, encore fortement ancrés dans un système éducatif centré sur l'examen et la mémorisation, ont eu du mal à s'adapter à cette nouvelle manière d'apprendre. Ce décalage entre ce que j'avais vécu en France et leur réalité en Chine m'a forcée à remettre en question mes hypothèses. Pourquoi l'approche actionnelle, si efficace en France, semblait-elle si difficile à mettre en œuvre en Chine ?

En y réfléchissant, j'ai compris que mon immersion prolongée en France m'avait permis d'adopter une perspective multiculturelle, alors que mes étudiants n'avaient pas eu cette opportunité. Ils étaient encore très influencés par le cadre éducatif traditionnel chinois, où la réussite passe par la maîtrise des examens plutôt que par l'usage pratique de la langue. Mais je n'ai jamais perdu de vue mon objectif. Je reste convaincue que l'approche actionnelle, avec ses principes axés sur l'action et l'engagement des apprenants, peut, à long terme, offrir un apprentissage plus authentique et plus engageant pour mes étudiants chinois.

Mon projet de thèse est né de ce désir de surmonter les barrières culturelles et pédagogiques. Il s'agit de trouver comment adapter l'approche actionnelle au contexte éducatif chinois, tout en prenant en compte ses traditions académiques et culturelles profondément enracinées.

En m'appuyant sur le concept de plurilinguisme, j'ai envisagé l'anglais, première langue occidentale apprise par la majorité des étudiants chinois, comme un pont entre le chinois et le français. L'anglais pourrait-il servir de médiateur culturel, facilitant la transition vers une pédagogie actionnelle, tout en aidant à surmonter les barrières culturelles ?

Cette réflexion a été le point de départ de ma recherche doctorale. Je me suis penchée sur la manière dont l'anglais, en tant que langue intermédiaire, pourrait aider à surmonter les barrières culturelles dans l'enseignement du français en Chine, tout en questionnant l'adaptation de l'approche actionnelle aux besoins spécifiques des apprenants chinois. Cette recherche se veut une exploration des dynamiques interculturelles et plurilingues, dans l'objectif de faciliter un apprentissage linguistique plus efficace dans le contexte chinois.

2. Positionnement de la Recherche

Inscrite dans le champ de la didactique des langues étrangères, cette thèse explore spécifiquement l'enseignement du français langue additionnelle dans un contexte plurilingue chinois. En nous appuyant sur l'approche actionnelle, nous avons cherché à l'adapter aux particularités du système éducatif chinois, tout en prenant en compte les spécificités culturelles et les stratégies d'apprentissage des étudiants chinois.

Le plurilinguisme, qui représente un répertoire dynamique et composite, permet aux apprenants de mobiliser toutes leurs compétences linguistiques (Narcy-Combes, 2019). Dans ce cadre, l'anglais, déjà maîtrisé par de nombreux étudiants chinois, peut être utilisé comme levier pour renforcer l'apprentissage du français dans des contextes éducatifs complexes.

Par ailleurs, le cadre théorique de cette recherche intègre également les perspectives de la neurophysiologie et de la cognition, soulignant les bienfaits cognitifs du plurilinguisme sur le développement du cerveau (Adesope *et al.*, 2010 ; Bialystok *et al.*, 2012 ; Woumans *et al.*, 2015). Les recherches récentes en neurosciences montrent que l'apprentissage de plusieurs langues favorise la flexibilité cognitive et l'adaptation aux nouvelles structures linguistiques (Bialystok *et al.*, 2012 ; Démonet *et al.*, 2005 ; Paradis, 2004), ce qui renforce notre hypothèse selon laquelle l'anglais pourrait servir de levier pour l'acquisition du français.

Le positionnement de cette recherche repose également sur les théories du *translanguaging* et du *transculturating*. Ces concepts nous permettent d'explorer comment les apprenants chinois naviguent entre différentes langues et cultures au cours de leur apprentissage. Le *translanguaging* facilite une approche flexible de l'apprentissage, où les apprenants sont encouragés à utiliser toutes leurs compétences linguistiques de manière fluide pour résoudre des tâches complexes (Canagarajah, 2011 ; Kramsch, 2006 ; Li, 2017 ; Narcy-Combes *et al.*, 2019). Le *transculturating*, quant à lui, renforce l'idée que l'apprentissage d'une langue ne se limite pas à la maîtrise des aspects linguistiques, mais qu'il inclut également l'intégration d'identités et de pratiques culturelles multiples (Narcy-Combes, 2018).

Dans ce contexte, notre recherche s'intéresse particulièrement à la manière dont l'anglais, langue déjà maîtrisée par la majorité des étudiants chinois, pourrait jouer le rôle de langue médiatrice, à la fois au niveau linguistique et culturel, dans l'apprentissage du français, bien que ces deux langues appartiennent à des branches différentes des langues indo-européennes. En effet, l'apprentissage de l'anglais par des locuteurs francophones comporte son lot de difficultés, mais pour un locuteur chinois, ces deux langues se ressemblent plus qu'elles ne s'opposent. Dans une perspective didactique actionnelle, nous avons décidé d'explorer si cette langue peut faciliter l'adaptation à l'approche actionnelle, en réduisant les obstacles liés à l'héritage éducatif chinois centré sur la mémorisation et l'examen.

Pour finir, on étudiera le rôle de l'enseignant qui est un autre axe fondamental de cette recherche. Inspirés par la théorie socio-constructiviste (Vygotski, 1985), nous partons du principe que l'enseignant ne se contente plus de transmettre des connaissances, mais qu'il devient un médiateur entre différentes cultures et langues, un facilitateur de l'interaction. Son rôle est particulièrement important dans l'adaptation de l'approche actionnelle dans un contexte où les pratiques pédagogiques sont souvent éloignées de ce modèle. En Chine, où l'éducation est traditionnellement axée sur des méthodes plus directes et transmissives,

l'enseignant doit ajuster ses stratégies pour rendre cette approche plus accessible, tout en tenant compte des spécificités culturelles de ses étudiants.

Ainsi, cette thèse se positionne à l'intersection de plusieurs domaines théoriques à partir du cadre transdisciplinaire (Douglas Fir Group, 2016 ; Narcy-Combes, 2019) : la didactique des langues, le plurilinguisme, les sciences cognitives et les aspects socioculturels. Notre objectif est de proposer une adaptation de l'approche actionnelle dans le contexte chinois, en intégrant les compétences en anglais des étudiants pour surmonter les limitations culturelles et pédagogiques inhérentes au système éducatif chinois. Ce positionnement permet d'ouvrir de nouvelles perspectives dans l'enseignement du français en Chine, en proposant une méthode d'enseignement plus flexible, interculturelle et orientée vers l'action.

3. Question de recherche et hypothèses

La question centrale de cette recherche est la suivante : « Comment l'approche actionnelle peut-elle être adaptée et optimisée pour enseigner le français aux étudiants chinois ayant déjà une maîtrise de l'anglais, tout en prenant en compte les limitations interculturelles propres au contexte éducatif chinois ? »

Cette problématique est née de l'observation que, bien que l'approche actionnelle ait fait ses preuves dans des contextes éducatifs occidentaux, son application en Chine rencontre des obstacles importants. Ces obstacles sont liés, en grande partie, aux spécificités culturelles et pédagogiques du système éducatif chinois. Ce cadre traditionnel façonne les attentes des apprenants, et rend difficile l'intégration d'une approche plus dynamique et orientée vers l'action comme l'approche actionnelle.

En même temps, le fait que les étudiants chinois aient généralement un bon niveau d'anglais présente une opportunité à ce jour inexploitée. L'anglais, en tant que langue additionnelle déjà intégrée dans le répertoire linguistique des apprenants chinois, pourrait jouer un rôle clé dans la facilitation de l'apprentissage du français. Cette compétence en anglais permet d'envisager une nouvelle forme de médiation linguistique et culturelle, susceptible de réduire certaines des barrières culturelles et pédagogiques.

Afin de répondre à cette question, trois hypothèses principales ont été formulées :

- H1 : L'efficacité de l'approche actionnelle dans l'enseignement du français en Chine est fortement influencée par le contexte culturel et éducatif des apprenants. La dominance des méthodes pédagogiques centrées sur la mémorisation et les examens crée des schémas d'apprentissage qui peuvent être en décalage avec les principes fondamentaux de l'approche actionnelle, rendant difficile son adoption sans adaptation.
- H2 : Le rôle de l'enseignant comme médiateur est essentiel dans la réussite de l'implémentation de l'approche actionnelle. L'enseignant doit être capable

de comprendre et de gérer les différences culturelles, tout en proposant des stratégies pédagogiques adaptées aux spécificités du passé éducatif des étudiants chinois. Cela inclut l'adoption de pratiques pédagogiques qui intègrent les attentes locales tout en encourageant une transition vers des méthodes plus interactives et participatives.

- H3 : L'anglais, en tant que langue additionnelle bien maîtrisée par les étudiants chinois, peut agir comme un levier linguistique et culturel facilitant l'adoption de l'approche actionnelle. En mobilisant leurs compétences en anglais, les étudiants peuvent combler certaines lacunes dans leur apprentissage du français et mieux naviguer dans les différences culturelles entre l'enseignement occidental et le contexte éducatif chinois.

Ces hypothèses guideront notre démarche de recherche en orientant non seulement la collecte des données, mais aussi leur analyse. Elles nous permettront d'évaluer dans quelle mesure l'approche actionnelle, enrichie par une médiation en anglais, peut effectivement être adaptée pour répondre aux besoins des étudiants chinois, tout en respectant leur contexte culturel et éducatif. À terme, l'objectif est de formuler des recommandations concrètes pour améliorer l'enseignement du français en Chine grâce à cette approche.

4. Organisation de la thèse

Cette thèse est structurée en quatre grandes parties qui permettent d'examiner et d'analyser en profondeur la problématique posée, à savoir l'adaptation de l'approche actionnelle dans le contexte chinois, en prenant en compte l'apport de l'anglais en tant que langue d'étayage.

Dans la première partie, nous abordons le contexte socioculturel et éducatif de la Chine, indispensable pour comprendre le cadre dans lequel évoluent les apprenants chinois de français. Nous analysons notamment la place des langues en Chine, en détaillant la coexistence du plurilinguisme, la politique linguistique chinoise, ainsi que l'importance des langues étrangères dans l'éducation chinoise (*cf.* 1.1.). Cette partie nous permet également de présenter les spécificités du système éducatif chinois, marqué par une forte compétition et un modèle centré sur l'examen (*cf.* 1.3., 1.4 et 1.5.) Nous mettons l'accent sur la manière dont cette organisation éducative influence les comportements d'apprentissage des étudiants et leur rapport aux langues étrangères, notamment au français. Enfin, cette section expose les réformes éducatives en cours et le développement de l'enseignement des langues étrangères, en particulier le rôle de l'anglais et les motivations derrière l'apprentissage du français dans un tel contexte.

La deuxième partie constitue le cadre théorique de la recherche. Elle est dédiée à l'analyse des théories du plurilinguisme et du pluriculturalisme, ainsi que de leur impact sur le développement cognitif des apprenants chinois (*cf.* 2.1. et 2.2.). Nous mettons également en lumière le Cadre Européen Commun de Référence

pour les Langues (CECRL), qui soutient l'idée de la compétence plurilingue et pluriculturelle, et son application dans le contexte de l'apprentissage du français en Chine (cf. 2.1.2.). Ensuite, nous explorons les liens entre langue, identité et culture, en nous appuyant sur les concepts de *translanguaging* et de *transculturating* pour montrer comment ces processus peuvent jouer un rôle dans l'enseignement des langues étrangères en contexte chinois (cf. §2.2.2). Cette partie s'intéresse également à la manière dont l'anglais peut agir en tant que langue de médiation pour faciliter l'apprentissage du français, en soulignant les interactions entre ces deux langues dans un cadre plurilingue (cf. 2.4.5.). Enfin, le rôle de l'enseignant en tant que médiateur entre les cultures est abordé, en montrant son importance dans l'implémentation de l'approche actionnelle dans un contexte aussi complexe que celui de l'enseignement supérieur chinois (cf. 2.6.4.).

La troisième partie porte sur la méthodologie utilisée dans cette recherche qui repose sur une approche qualitative combinant plusieurs outils de collecte de données (cf. 3.1.). Nous avons opté pour une étude de cas centrée sur la conception de cours basés sur l'approche actionnelle. Cette méthode prend en compte les besoins spécifiques des étudiants chinois et permet d'intégrer les éléments culturels et linguistiques de manière flexible.

Dans le cadre de cette recherche, nous avons utilisé plusieurs outils pour recueillir des données. Premièrement, une observation a été réalisée tout au long des cours, en suivant une grille d'observation qui prend en compte différents aspects tels que les interactions en classe, la participation des étudiants et le rôle de l'enseignant. En complément, des questionnaires ont été distribués aux étudiants pour recueillir leurs perceptions de la méthode pédagogique, tandis que l'entretien semi-directif a été mené avec l'enseignante pour explorer son point de vue sur la mise en œuvre de cette approche.

Ces méthodes combinées nous permettent d'obtenir une vision nuancée de l'efficacité de l'approche actionnelle en contexte chinois, tout en respectant la diversité des perceptions et des pratiques pédagogiques.

La quatrième partie est dédiée à la discussion des résultats et à la validation des hypothèses. À la lumière des observations et des données recueillies, nous avons procédé à une analyse approfondie pour valider ou non les hypothèses émises en début de recherche. La première hypothèse, selon laquelle le contexte culturel des étudiants influence significativement l'efficacité de l'approche actionnelle, a été partiellement confirmée. Les résultats montrent que le système éducatif chinois, axé sur la mémorisation et la réussite aux examens, peut freiner l'adoption de méthodes plus interactives et actionnelles. Cependant, avec une gestion appropriée de la classe et une adaptation des stratégies d'enseignement, ces obstacles peuvent être surmontés.

L'hypothèse suivante portait sur le rôle de l'enseignant en tant que médiateur culturel. Nos analyses ont pleinement validé cette hypothèse : les enseignants

jouent un rôle crucial dans la transition des étudiants vers des méthodes d'apprentissage plus dynamiques, en facilitant l'interaction et en adaptant leur pédagogie aux différences culturelles. Ils créent un environnement où les étudiants se sentent à l'aise pour s'exprimer et participer activement.

Enfin, la troisième hypothèse concernant le rôle de l'anglais comme outil de médiation a également trouvé confirmation. Les étudiants chinois ont effectivement pu s'appuyer sur leurs compétences en anglais pour faciliter leur apprentissage du français, réduisant ainsi les difficultés interculturelles. L'anglais a servi non seulement d'outil linguistique, mais également de passerelle culturelle, permettant une meilleure compréhension du français dans un cadre plurilingue.

Ces résultats confirment donc l'importance de prendre en compte à la fois le contexte culturel des étudiants, le rôle des enseignants et l'apport de l'anglais pour adapter l'approche actionnelle aux spécificités de l'enseignement du français en Chine.

Ainsi, cette recherche propose non seulement une réflexion sur l'adaptation de l'approche actionnelle au contexte chinois, mais elle ouvre également des pistes de réflexion pour une meilleure intégration des compétences plurilingues et interculturelles dans l'enseignement des langues. En plaçant l'étudiant au cœur du processus d'apprentissage et en s'appuyant sur des outils tels que l'anglais comme levier pédagogique, cette étude apporte une contribution significative à l'amélioration des pratiques pédagogiques en milieu pluriculturel. Les résultats obtenus suggèrent qu'avec des adaptations ciblées, l'approche actionnelle peut non seulement enrichir l'expérience d'apprentissage des étudiants chinois, mais aussi favoriser une meilleure compréhension interculturelle, préparant ainsi les apprenants à évoluer dans un monde globalisé.

1.

**CONTEXTE : SYSTÈME ÉDUCATIF
CHINOIS ET PLACE DES LANGUES
ÉTRANGÈRES EN CHINE**

1.1. REALITE DU PLURILINGUISME EN CHINE

La Chine est un pays pluriethnique et plurilingue, ce qui rend l'utilisation des langues et de leurs dialectes dans diverses régions très complexe. D'un côté, le *Putonghua*¹, c'est-à-dire le mandarin standard ou le chinois standard contemporain, la langue commune de la République Populaire de Chine prescrite par la loi, la principale langue d'enseignement, est valorisé dans toutes les régions et l'utilisation de caractères chinois simplifiés unifiés facilite la communication et la compréhension pour la jeune génération, quelle que soit l'étendue géographique. D'un autre côté, l'utilisation des dialectes et d'autres langues dans chaque région ne peut être ignorée (Chen *et al.*, 2014). Chaque individu porte la couleur linguistique de sa région d'origine et la langue utilisée par la jeune génération dans la famille dépend des habitudes linguistiques de leurs parents et de leurs aînés, en particulier dans les zones de minorités ethniques, où les individus peuvent utiliser différentes langues pour s'adapter à différentes situations de vie (Curdts-Christiansen et Wang, 2018).

1.1.1. Langues de Chine – *Putonghua*, Dialectes mandarins et Langues minoritaires

Avec l'augmentation du nombre d'admissions grâce au *Gaokao*² (le Concours national d'entrée dans l'enseignement supérieur), les étudiants recrutés par les universités et les établissements supérieurs viennent de toutes les régions du pays, qu'il s'agisse d'une ville ou d'un village de montagne, quelle que soit la langue parlée et utilisée. Ces étudiants sont tous capables de communiquer en mandarin standard, bien qu'il y ait un mélange d'accents, un jeune de Pékin peut toujours avoir une conversation quotidienne compréhensible avec son camarade de classe originaire du *Xinjiang*³ ou du Tibet. En d'autres termes, dans une large mesure, les étudiants universitaires chinois sont des locuteurs plurilingues. Outre le mandarin standard, ils maîtrisent également au moins un dialecte ou une langue minoritaire,

¹ En chinois, 普通话, la prononciation en Pinyin, pǔ-tōng-huà. Le système phonétique de Pinyin sont les alphabets phonétiques chinois, en chinois, 汉语拼音, Hànyǔ-pīn-yīn, c'est un système de romanisation du mandarin standard, il est utilisé pour l'enseignement du mandarin dans l'éducation de base.

² 高考, gāo-kǎo.

³ 新疆, Xīn-jīāng. La région autonome ouïghoure du Xinjiang, une province de l'extrême ouest de la Chine.

en fonction de leur région d'origine. Mais sous un autre angle, cette réalité entraîne également des différences dans la perception de la culture et de l'identité régionale.

Parmi toutes les langues en Chine, et pour éviter toute confusion, nous devons d'abord comprendre la différence entre le *Putonghua* et la langue *Han*⁴ (les langues chinoises). Le *Putonghua* (Zhou, 2006) est une langue commune développée en se basant sur le dialecte mandarin du nord, qui se réfère à la phonétique de la langue communicative à Pékin comme prononciation standard, et aux œuvres vernaculaires modernes typiques comme norme grammaticale. L'émergence du *Putonghua* a permis de créer une langue de communication commune entre les populations des différentes régions de Chine. En revanche, la langue *Han* est une notion bien plus large. Tout d'abord, nous pouvons être sûrs que le *Putonghua* a été développé sur la base d'une branche des langues *Han*. Quant à la langue *Han*, les linguistes chinois préfèrent la considérer comme une langue, et les langues régionales dominantes comme des dialectes de la langue *Han* (Zhao, 2001), tels que les dialectes du nord, les dialectes *Wu*⁵, *Hakka*⁶, *Min*⁷ et *Yue*⁸ (le cantonais). Toutefois, selon un point de vue occidental, la langue chinoise est une famille de langues, dont les langues régionales sont des branches appartenant toutes à la même famille en tant que langue indépendante (Norman, 1988), en raison de la difficulté de communiquer entre les langues régionales. Cependant, le fait est qu'en plus d'appliquer le même système d'écriture, la phonétique des différents dialectes régionaux de la Chine est quelque peu intelligible pour les personnes originaires de différentes régions. Plus précisément, les habitants de Pékin sont capables de comprendre, dans une certaine mesure, le discours des autres provinces. Ce fait est dû à un certain nombre de facteurs, notamment la mobilité de la population et la communauté culturelle du peuple chinois, et d'autres. Cette propriété d'uniformité linguistique sur le continent chinois va à l'encontre de la vision occidentale mentionnée ci-dessus.

La culture chinoise ne se caractérise pas par une extrême uniformité, mais par le fait que les cultures et les langues minoritaires sont également intégrées à celle-ci, se développant et prospérant ensemble (Wu, 2008). Sur le continent chinois, les régions autonomes minoritaires en sont aussi une partie importante. Les langues sino-tibétaines, altaïques et austronésiennes sont les principales familles des langues minoritaires chinoises. Les populations utilisant celles-ci comprennent

⁴ 汉语, hàn-yǔ.

⁵ 吴语, wú-yǔ.

⁶ 客家话, kè-jīā-yǔ.

⁷ 闽语, mǐn-yǔ.

⁸ 粤语, yuè-yǔ.

celles dont la population est plus concentrée et avec une histoire de leurs écritures plus longue, comme les Mongols, les Tibétains, les Ouïghours, les Kazakhs, les Coréens... Il y a aussi celles qui sont dispersées et dont les écritures ne sont pas complètement unifiées, comme les groupes ethniques *Yi*⁹ et *Dai*¹⁰.

1.1.2. Diversité et la répartition géographique des dialectes mandarins

L'*Atlas de la langue chinoise* est un ouvrage faisant autorité sur la répartition et l'utilisation des dialectes mandarins et des langues minoritaires en Chine. Sa deuxième édition a été publiée en 2008. En ce qui concerne la publication de cet ouvrage, Hu Sheng, ancien président de l'Académie chinoise des sciences sociales (ACSS)¹¹, a déclaré (Institute of Linguistics Cass [ILS], The Institute of Ethnology and Anthropology, Chinese Academy of Social Sciences [IEACASS] et Hong Kong Institute of Education's Research Centre on Linguistics and Language Information Sciences [HKIERCLIS], 2012) :

La Chine est un pays pluriethnique, et de ce fait un pays plurilingue. La nationalité *Han*, qui représente la grande majorité de la population du pays, parle la langue *Han*. Parmi les autres groupes ethniques, à l'exception des Hui et de la plupart des Mandchous qui utilisent également la langue *Han*, chaque groupe ethnique a sa propre langue.

Cela reflète la réalité actuelle du plurilinguisme en Chine.

La carte ¹² ci-dessous montre la répartition géographique des dialectes mandarins en Chine.

⁹ 彝族, yí-zú.

¹⁰ 傣族, dǎi-zú.

¹¹ L'institution académique nationale et le centre de recherche approfondie en philosophie et en sciences sociales de la République Populaire de Chine.

¹² La carte traduite se basant sur la carte originale A2 issue de L'*Atlas de la langue chinoise*.

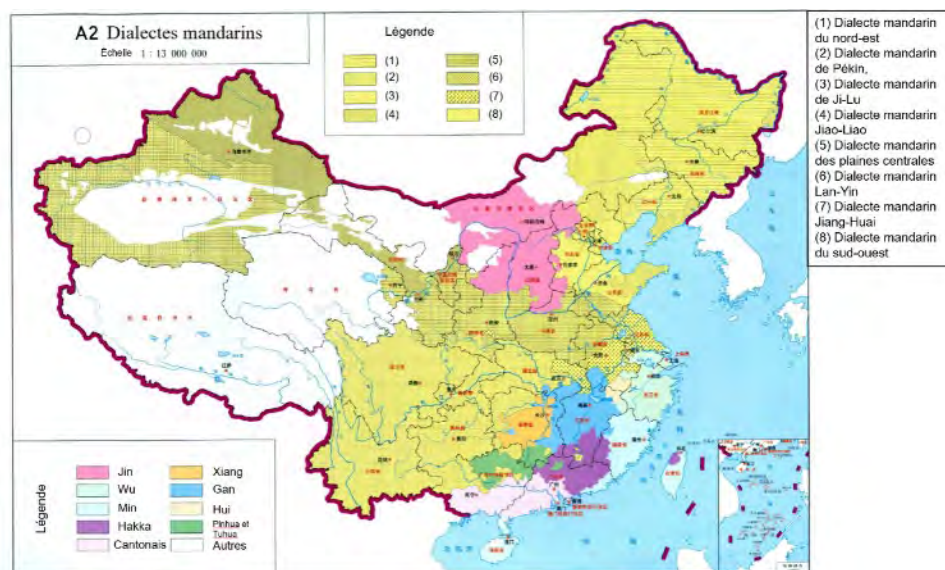


Figure 1 - Répartition géographique des dialectes mandarins.

Crédit photo : Atlas de la langue chinoise.

Des couleurs et des formes différentes sont utilisées pour représenter la répartition des différents dialectes mandarins dans chaque province. Les principaux dialectes affichés sont : le dialecte mandarin du nord-est, le dialecte mandarin de Pékin, le dialecte mandarin des régions *Ji-Lu*¹³, le dialecte mandarin des régions *Jiao-Liao*¹⁴, le dialecte mandarin des plaines centrales, le dialecte mandarin des régions *Lan-Yin*¹⁵, le dialecte mandarin des régions *Jiang-Huai*¹⁶, le dialecte mandarin du sud-ouest, le *Jin*, le *Wu*, le *Min*, le Hakka, le Cantonais, le *Xiang*¹⁷, le *Gan*¹⁸, le *Hui*¹⁹, le *Pinghua*²⁰ et *Tuhua*²¹. Les autres dialectes et langues sont affichés en blanc.

¹³ 冀魯, Jì-Lǔ. Les régions Ji-Lu représente des parties de la province de Hebei et de la province de Shandong ainsi que certaines parties de la municipalité de Tianjin. Dans l'expression géographique en chinois, un seul caractère est généralement utilisé pour représenter une province, par exemple Ji pour la province de Hebei et Lu pour la province de Shandong. Pour les limites géographiques précises, il convient de se référer à la littérature géographique officielle.

¹⁴ 胶辽, Jiāo-Liáo.

¹⁵ 兰银, Lán-Yín.

¹⁶ 江淮, Jiāng-huái.

¹⁷ 湘语, xiāng-yǔ.

¹⁸ 赣语, gàn-yǔ.

¹⁹ 徽语, huī-yǔ.

²⁰ 平话, píng-huà.

²¹ 土话, tǔ-huà.

En raison du manque de données systématiques sur les dialectes mandarins dans la région autonome du Tibet, la carte de répartition de ceux-ci ne montre pas la répartition dans cette région.

Les données sur le nombre de locuteurs du dialecte mandarin figurent dans le Tableau 1 ci-dessous.

Tableau 1 – Population des dialectes mandarins

Dialectes mandarins	Population (Unité : millions de personnes)
Dialecte mandarin du nord-est	98,02
Dialecte mandarin de Pékin	26,76
Dialecte mandarin Ji-Lu	89,425
Dialecte mandarin Jiao-Liao	34,95
Dialecte mandarin des plaines centrales	186,48
Dialecte mandarin Lan-Yin	16,90
Dialecte mandarin Jiang-Huai	86,05
Dialecte mandarin du sud-ouest	260,00
Jin	63,05
Wu	73,79
Min	75,00
Hakka	42,20
Cantonais	58,82
Xiang	36,37
Gan	48,00
Hui	3,30
Pinghua et Tuhua	7,78
Somme	1206,895

Les données statistiques sont publiées en 2004 (ILS, IEACASS et HKIERCLIS, 2012), parmi elles, le nombre total de personnes utilisant des dialectes mandarins est de 1206,895 millions, soit environ 70,41 millions de personnes de moins que les statistiques démographiques des divisions administratives à la même époque, ce qui signifie qu'il y a environ 70 millions de personnes qui n'utilisent pas de dialectes mandarins dans les régions où les dialectes mandarins sont courants.

1.1.3. Diversité et la répartition géographique des langues minoritaires

La carte ²² ci-dessous montre la répartition géographique des langues minoritaires en Chine.



Figure 2 - Répartition géographique des langues minoritaires.

Crédit photo : Atlas de la langue chinoise.

Les combinaisons de différentes couleurs et symboles dans le schéma représentent différentes langues minoritaires, et ces langues appartiennent à différentes familles de langues. Il y a 55 grandes minorités ethniques en Chine, mais les différentes langues utilisées par les minorités ethniques ont atteint environ 130, car il y a aussi des histoires de multilinguisme au sein de nations de minorités ethniques, le nombre des nations et celui des langues ne correspondent pas complètement. Les principales langues minoritaires en Chine sont classées selon des familles de langues : les langues sino-tibétaines, les langues altaïques, les langues austroasiatiques, les langues austronésiennes, les langues indo-européennes et le coréen (dont la famille des langues est indéterminée). Le nombre de langues sino-tibétaines sur la carte est de 76, il y a 20 langues altaïques, 12 langues

²² La carte traduite en se basant sur la carte originale A4 issue de l'Atlas de la langue chinoise.

austroasiatiques, 16 langues austronésiennes, 2 langues indo-européennes, les 3 langues mixtes restantes et le coréen.

La population statistique des principales minorités ethniques de Chine est de 105,225173 millions. Les langues des minorités ethniques en Chine sont principalement réparties dans la région autonome de Mongolie intérieure, la région autonome ouïghoure du Xinjiang, la région autonome du Tibet, la région autonome du *Guangxi*²³, la province du *Liaoning*²⁴, la province du *Jilin*²⁵, la province du *Heilongjiang*²⁶, la province du *Qinghai*²⁷, la province du *Gansu*²⁸, la province du *Yunnan*²⁹, la province du *Guizhou*³⁰, la province du *Sichuan*³¹, la province du *Hunan*³², la province du *Hubei*³³, la province du *Jiangxi*³⁴, la province du *Guangdong*³⁵, la province du *Hainan*³⁶, la province de Taïwan et la municipalité³⁷ de *Chongqing*³⁸, un total de 19 régions contenant des provinces, des régions autonomes et une municipalité directement subordonnée au gouvernement central.

Les statistiques du nombre de locuteurs des différentes langues minoritaires en Chine sont dans le Tableau 2.

²³ 广西, guǎng-xī.

²⁴ 辽宁, liáo-níng.

²⁵ 吉林, jí-lín.

²⁶ 黑龙江, hēi-lóng-jiāng.

²⁷ 青海, qīng-hǎi.

²⁸ 甘肃, gān-sù.

²⁹ 云南, yún-nán.

³⁰ 贵州, guì-zhōu.

³¹ 四川, sì-chuān.

³² 湖南, hú-nán.

³³ 湖北, hú-běi.

³⁴ 江西, jiāng-xī.

³⁵ 广东, guǎng-dōng.

³⁶ 海南, hǎi-nán.

³⁷ Sous le nom complet de « la municipalité directement subordonnée au gouvernement central », il fait référence à l'unité administrative répartie autour d'une ville, qui est au même niveau que la province et généralement plus grande qu'une ville typique. Il compte actuellement 4 municipalités en Chine : Pékin, Tianjin, Shanghai et Chongqing.

³⁸ 重庆, chóng-qìng.

Tableau 2 – Population des langues minoritaires

Langues minoritaires	Population (Unité : millions de personnes)
Langues sino-tibétaines :	41,59
Tibéto-birmanes	13,84
Tai-Kadai	21,65
Hmong-mien	6,10
Langues altaïques :	14,394
Turciques	9,85
Mongoliques	4,50
Toungouses-mandchoues	0,044
Langues austroasiatiques	0,43
Langues austronésiennes (T'sat)	0,006
Langues indo-européennes (Tadjik, Russe)	0,034
Coréen	1,90
Somme	58,35

Le nombre de personnes utilisant des langues minoritaires s'élève à 58,35 millions (ILS, IEACASS et HKIERCLLIS, 2012). Parmi certaines minorités ethniques, il existe des cas où un même groupe ethnique utilise plusieurs langues. Par exemple, les Tibétains utilisent 15 langues, le groupe ethnique de *Gaoshan*³⁹ utilise 15 langues, le groupe ethnique de *Yao*⁴⁰ utilise 8 langues, le groupe ethnique

³⁹ 高山, gāo-shān.

⁴⁰ 瑶, yáo.

de *Jingpo*⁴¹ utilise 5 langues, les Mongols et le groupe ethnique de *Zhuang*⁴² utilisent 3 langues chacun.

Parmi les quelque 130 langues utilisées par les minorités ethniques, un petit nombre d'entre elles, ayant une longue histoire et une culture riche, ont conservé leur système d'écriture traditionnel correspondant à la langue parlée (ILS, IEACASS et HKIERCLIS, 2012). Ces systèmes d'écriture sont encore couramment utilisés dans certaines régions ethniques, notamment pour le mongol, le tibétain, l'ouïghour, le kazakh, le coréen et 5 autres langues. La population utilisant leurs propres caractères traditionnels compte près de 20 millions de personnes, soit environ 90% de la population totale de ces 5 groupes ethniques. Cependant, certains de ces systèmes d'écriture sont plus ou moins incomplets et ils font face à la menace de la perte progressive et de l'extinction de cet héritage. Grâce au soutien du gouvernement, des folkloristes et linguistes ont été nommés dans les régions où ils font des efforts pour rassembler et compiler les mémoires linguistiques des diverses minorités ethniques afin de préserver et de protéger les langues et les cultures locales. Certains systèmes d'écriture ont été créés avec le *Pinyin* sous la forme de l'alphabet latin, bénéficiant d'une protection juridique et d'une promotion active de la part des gouvernements locaux. Grâce à ces efforts, les systèmes d'écriture se sont stabilisés, permettant aux langues traditionnelles de continuer à être utilisées dans les zones ethniques. Dans les années 1950, le gouvernement chinois a apporté son soutien à 13 minorités ethniques pour créer ou réformer leurs systèmes d'écriture, notamment pour les langues *Zhuang*, *Miao*⁴³,

⁴¹ 景颇, jǐng-pō.

⁴² 壮, zhuàng.

⁴³ 苗, miáo.

*Buyi*⁴⁴, *Dong*⁴⁵, *Hani*⁴⁶, *Li*⁴⁷, *Lisu*⁴⁸, *Lahu*⁴⁹, *Wa*⁵⁰, *Naxi*⁵¹, *Qiang*⁵², *Tu*⁵³, *Jingpo*, *Zaiwa*⁵⁴ et d'autre, ainsi que pour les 18 langues qui possédaient déjà des systèmes d'écriture traditionnels tels que le *Yi*⁵⁵, le *Dai*⁵⁶, le Kirghize et le Xibe⁵⁷. La population utilisant ces systèmes d'écriture est d'environ 34 millions de personnes, représentant environ les trois quarts de la population totale des minorités ethniques correspondantes (ILS, IEACASS et HKIERCLIS, 2012).

Les données statistiques montrent que (ILS, IEACASS et HKIERCLIS, 2012) : la population des langues minoritaires en Chine est généralement plus petite que la population des minorités ethniques. Selon les données du recensement national en 2000 et les données de la littérature pertinente, un peu plus de 50% de la population des minorités ethniques en Chine, environ 58 millions de personnes utilisent leur propre langue.

Sur le plan du système d'écriture, on observe une grande disparité dans l'utilisation et le niveau de développement des différents systèmes d'écriture des minorités ethniques en Chine. Certains systèmes d'écriture ont une histoire millénaire, tandis que d'autres sont utilisés depuis quelques décennies seulement. Certains systèmes d'écriture ont évolué pour devenir des langues écrites standardisées et matures, tandis que d'autres sont simplement des symboles pour enregistrer la langue parlée. Certains systèmes d'écriture sont largement utilisés dans diverses sphères sociales, tandis que d'autres ne sont utilisés que dans des domaines spécifiques ou par une classe inférieure. En raison de l'évolution de l'époque et des besoins de la réalité, le *Putonghua* et les caractères chinois standard,

⁴⁴ 布依, bù-yī.

⁴⁵ 侗, dòng.

⁴⁶ 哈尼, hā-ní.

⁴⁷ 黎, lí.

⁴⁸ 傈僳, lì-sù.

⁴⁹ 拉祜, lā-hù.

⁵⁰ 佤, wǎ.

⁵¹ 纳西, nà-xī.

⁵² 羌, qiāng.

⁵³ 土, tǔ.

⁵⁴ 载瓦, zǎi-wǎ.

⁵⁵ 彝, yí.

⁵⁶ 傣, dǎi.

⁵⁷ 锡伯, xī-bó.

qui sont la langue commune du pays, sont largement utilisés dans les régions où résident les minorités ethniques, qu'elles aient ou non leurs propres langues et systèmes d'écriture. Le nombre de minorités ethniques maîtrisant le mandarin standard et les caractères standards augmente également.

Le professeur Li Rong qui a participé aux travaux a déclaré (ILS, IEACASS et HKIERCLIS, 2012) :

Il y a l'aspect d'unité et l'aspect de divergence dans la situation de base des langues chinoises. Les dialectes mandarins des provinces du sud ceux de l'est sont très différents et il existe des dizaines de langues minoritaires dans le pays. ... 95% de notre peuple parle la langue *Han* et utilise une écriture nationale unifiée. Les dialectes mandarins sont les plus importants..., la cohérence des dialectes mandarins est très élevée et la conversation n'est pas difficile. La population de la zone des dialectes mandarins est de 662,23 millions d'habitants, elle représente deux tiers (67.76%) de la population parlant la langue *Han* et deux tiers (64.51%) de la population nationale. ... La promotion du *Putonghua* au cours de ce siècle a encore renforcé l'unité de la langue.

Il reflète la situation actuelle de l'utilisation des langues dans diverses régions et groupes ethniques en Chine.

1.1.4. Carte linguistique de la Chine

Combinant les dialectes mandarins et les langues minoritaires, la carte⁵⁸ ci-dessous montre une répartition plus complète des langues dans diverses régions.

⁵⁸ La carte traduite se basant sur la carte originale A4 issue de L'*Atlas de la langue chinoise*.



Figure 3 - Répartition géographique des langues de Chine.

Crédit photo : Atlas de la langue chinoise.

Les dialectes mandarins et les langues minoritaires sont représentés sur la carte par des combinaisons de couleurs et de symboles. Parmi eux, les dialectes mandarins montrent les 10 principales langues, comprenant les dialectes mandarins de diverses régions qui sont classés dans une grande catégorie, à savoir le Mandarin, le *Jin*⁵⁹, le *Wu*, le *Min*, le Hakka, le Cantonais, le *Xiang*, le *Gan*, le *Hui* et le *Pinghua* et *Tuhua* ; tandis que les langues minoritaires affichent principalement les langues de 9 familles linguistiques et le coréen, en particulier les langues tibéto-birmane, *dong-tai*⁶⁰, turcique, toungouse-mandchoue, *miao-yao*⁶¹, mongole, indo-européenne, austroasiatique, austronésien et coréen.

La carte ci-dessous montre la répartition des dialectes mandarins, qui indique clairement le principal dialecte mandarin selon des provinces et qui doit être considérée conjointement avec la carte des divisions administratives de la Chine.

⁵⁹ 晋, jìn.

⁶⁰ 侗台, dòng-tái.

⁶¹ 苗瑶, miáo-yáo.



Figure 4 - Répartition géographique des dialectes mandarins (Anglais).
Crédit photo : https://fr.wikipedia.org/wiki/Liste_des_langues_chinoises.

1.1.5. Politique linguistique – La vulgarisation du *Putonghua*

La promotion du *Putonghua* n'a pas pour but d'éliminer artificiellement les dialectes, mais principalement d'éliminer les barrières entre les dialectes et de faciliter la communication sociale, ce qui ne contredit pas l'utilisation et l'héritage des dialectes par la population (Zhou, 2012 ; Xu, 2019).

Le *Putonghua* a été promu dans tout le pays en 1955 après l'établissement de la norme. En 2000, la *Loi nationale sur la langue parlée et écrite commune de la République Populaire de Chine*⁶² a établi le statut juridique du *Putonghua* et les Caractères Chinois Normalisés en tant que langue parlée et écriture commune du pays.

En 2015, 70 % de la population chinoise était capable d'appliquer le *Putonghua* et plus de 95 % de la population alphabétisée utilisait les Caractères Chinois Normalisés, cependant, il y avait encore une grande partie de la population qui

⁶² Première loi spéciale de la République Populaire de Chine sur la langue et l'écriture, cette loi a été votée et promulguée le 31 octobre 2000. « Article 2 La norme nationale de langue parlée et écrite visée dans la présente loi se réfère au Putonghua et aux Caractères chinois standardisés » ; « Article 3 L'État promeut le Putonghua et normalise les Caractères chinois ». 中华人民共和国国家通用语言文字法.

pouvait uniquement comprendre le *Putonghua*, mais ne pouvait pas le parler, ce qui équivalait à quelque 400 millions de personnes en Chine qui ne pouvaient toujours pas communiquer en *Putonghua* (https://www.gov.cn/xinwen/2015-09/20/content_2935621.htm). Selon les données publiées par le Ministère de l'Éducation de la République Populaire de Chine (par la suite, le Ministère de l'Éducation de la PRC) en 2021, le taux de pénétration du *Putonghua* en Chine avait atteint 80,72% en 2020, soit une augmentation de 27,66 points de pourcentage par rapport à la statistique de l'année 2000 (53,06%), de plus, 5,2789 millions de personnes ont passé le test de niveau de *Putonghua* en 2020.

La vulgarisation du *Putonghua* reste une tâche importante. Selon le *Projet national d'amélioration de la vulgarisation de la langue commune et le plan de mise en œuvre de la revitalisation rurale*⁶³ (Ministère de l'Éducation de la PRC, Administration nationale de revitalisation rurale et Commission nationale de la Langue, 2021), on estime que d'ici 2025, le *Putonghua* à l'échelle nationale le taux de pénétration atteindra 85%. Le taux de pénétration de *Putonghua* dans les zones ethniques avec une base relativement faible augmentera de 6 à 10 points de pourcentage sur la base actuelle.

La vulgarisation du *Putonghua* donnera aux enseignants et aux étudiants une base cognitive commune pour l'enseignement des langues étrangères et pourra éliminer dans une certaine mesure les difficultés d'enseignement causées par les différences linguistiques et culturelles régionales.

1.1.6. Conclusion

Bien qu'ils ne le réalisent pas, les étudiants chinois sont en fait des locuteurs ou des praticiens plurilingues. Les étudiants chinois maîtrisent tous une langue unifiée, le mandarin standard, ainsi que leurs dialectes ou les langues minoritaires, et ils ne se rendent pas compte que leurs répertoires linguistiques sont riches, car le passage d'une langue à l'autre est une habitude inconsciente chez eux. Le plurilinguisme représente également des identités pluriculturelles, et les étudiants chinois ont un avantage naturel en termes d'ouverture aux autres cultures. En les aidant à reconnaître leur propre nature linguistique et culturelle, ils seront plus ouverts au français et à sa culture, sans parler du fait que les étudiants chinois sont déjà familiarisés avec une autre langue étrangère, l'anglais, avant d'entrer à l'université.

⁶³ 国家通用语言文字普及提升工程和推普助力乡村振兴计划实施方案.

1.2. RÔLES ET PLACES DES LANGUES ÉTRANGÈRES

Depuis l'Antiquité, la Chine a maintenu une attitude ouverte à l'égard des échanges économiques, culturels et religieux avec le monde. La langue étant le pont de la communication, l'éducation chinoise accorde aujourd'hui plus d'attention à l'enseignement des langues étrangères et à la formation de talents en langues étrangères. En commençant par une introduction à l'histoire de l'ouverture de la Chine, nous discuterons de la place de l'anglais et du français en Chine et des motivations des apprenants de ces langues. Tout en nous concentrant sur la situation des apprenants de langues étrangères en Chine, nous réfléchirons aux possibilités d'intégrer et d'adopter des pédagogie innovantes qui s'adaptent à l'environnement d'enseignement chinois tout en étant acceptable pour les étudiants chinois et leur apportant des changements et des améliorations.

1.2.1. Communication de la Chine avec le monde

La Chine, en tant que civilisation ancienne, a une longue histoire d'ouverture au monde extérieur. Cette ouverture a débuté sous les dynasties *Qin*⁶⁴ et *Han*⁶⁵, s'est poursuivie sous les dynasties *Sui*⁶⁶ et *Tang*⁶⁷, et a été favorisée pendant une grande partie de son histoire (voir en Annexe 1, Chronologie des dynasties chinoises). Cependant, il y a eu des périodes d'isolement, notamment sous la dynastie *Ming*⁶⁸, et plus tard sous la dynastie *Qing*⁶⁹. Malgré ces périodes d'isolement, l'ouverture au monde extérieur a toujours été le courant dominant dans l'histoire de la Chine. Après la fondation de la République Populaire de Chine, lors de la Troisième session plénière du 11^e Comité central du Parti communiste chinois en 1978 (Comité central du Parti communiste chinois [CCPCC]), il a été décidé que l'ouverture au monde extérieur serait une décision stratégique nationale pour réaliser la modernisation du pays. Depuis lors, l'ouverture a été maintenue comme politique fondamentale de l'État, avec l'objectif de promouvoir le développement et la coopération internationale. Ainsi, l'ouverture au monde extérieur est

⁶⁴ 秦, qín. 221 av. J.-C. – 207 av. J.-C.

⁶⁵ 汉, hàn. 202 av. J.-C. – 220 apr. J.-C.

⁶⁶ 隋, suí. 581 – 618.

⁶⁷ 唐, táng. 618 – 907.

⁶⁸ 明, míng. 1368 – 1644.

⁶⁹ 清, qīng. 1636 – 1912.

profondément ancrée dans l'histoire et la politique de la Chine, et continue de jouer un rôle essentiel dans le développement du pays et dans ses relations avec les autres nations du monde.

Les résultats de l'ouverture de la Chine au monde extérieur se reflètent principalement dans les activités économiques et commerciales. Cependant, cela englobe également les échanges culturels, la diplomatie politique et la diffusion religieuse. Grâce à cette ouverture, la Chine a pu s'engager dans des relations commerciales et économiques avec d'autres pays, stimulant ainsi son développement économique et favorisant les échanges culturels et diplomatiques entre les nations. Parallèlement, la diffusion de la culture et des croyances chinoises à l'étranger s'est également accrue, contribuant à une meilleure compréhension mutuelle entre la Chine et d'autres pays du monde. L'ouverture continue de la Chine est essentielle pour promouvoir une coopération globale et favoriser un environnement mondial favorable à la paix et au développement.

1.2.1.1. Développement de l'ancienne Route de la Soie

Depuis l'Antiquité, la Chine a cherché à communiquer avec d'autres pays du monde, et l'histoire de l'ouverture au monde extérieur est principalement liée aux activités de commerce extérieur (Fei, 2017). Pendant la dynastie *Qin*, un poste officiel nommé *Dianke*⁷⁰ (l'agent diplomatique) a été créé pour être en charge des affaires extérieures. Les relations économiques et commerciales directes entre la dynastie *Qin*, la péninsule coréenne et l'Indochine étaient très étroites. La soie et la laque ont été importées dans ces régions, et la ferronnerie a également été introduite au Vietnam (Xu, 2021).

Pendant la dynastie des *Han* de l'Ouest⁷¹, la Route de la Soie⁷² a été ouverte, traversant le continent eurasiatique et devenant une route terrestre importante reliant la Chine et l'Occident. À partir de la deuxième année de *Jianyuan*⁷³ (en 138 av. J.-C.) de la dynastie *Han*, Zhang Qian⁷⁴ effectua deux missions en tant qu'ambassadeur dans les Régions de l'Ouest pour se renseigner sur les mœurs et coutumes des

⁷⁰ 典客, diǎn-kè.

⁷¹ 西汉, xī-hàn. 202 av. J.-C. – 8 apr. J.-C.

⁷² 丝绸之路, sī-chóu-zhī-lù

⁷³ 建元, jiàn-yuán.

⁷⁴ 张骞, zhāng-qiān, 164 av. J.-C. - 114 av. J.-C., un diplomate, voyageur, explorateur et pionnier exceptionnel de la Route de la Soie sous la dynastie *Han*.

régions occidentales, et rapporta en détail leur situation à l'empereur *Wu*⁷⁵. Zhang Qian a relié la dynastie *Han* aux Régions de l'Ouest. Sa mission avait à l'origine des fins politiques, c'est-à-dire rechercher une coopération militaire avec les Régions de l'Ouest. Bien qu'il n'y soit pas parvenu, l'impact de l'ouverture de la Route de la Soie a été énorme. À cette époque, la Route de la Soie partait de l'ancienne capitale *Chang'an*⁷⁶ (aujourd'hui la ville *Xi'an*), passait par les provinces du *Gansu* et du *Xinjiang*, se rendait en Asie centrale, en Asie occidentale (jusqu'à l'Empire romain), et reliait les passages terrestres des pays méditerranéens sans entrave.

Après l'ouverture de la Route de la Soie, il y avait un flot incessant d'hommes d'affaires et de voyageurs. De grandes quantités de tissus de soie et de laques chinois, y compris des métaux précieux comme l'or, ont été exportés à l'étranger. La soie est devenue synonyme de Chine. Les technologies comme la sidérurgie, le forage de puits et d'autres ont également été diffusées en Occident, ce qui a favorisé le développement de la civilisation occidentale. Dans le même temps, un grand nombre de produits étrangers sont également entrés en Chine comme diverses usines des régions occidentales. En termes de vie culturelle, la musique de *Yuzi*⁷⁷ et des instruments de musique tels que le *Huqin*⁷⁸ ont été introduits, enrichissant la vie du peuple *Han*.

Par la suite, la Route de la Soie maritime a été ouverte. Cette route commerciale partait des ports le long de la côte de la province du *Guangdong*, le long du littoral, allait au sud de la péninsule Indochinoise, traversait la péninsule malaise, le détroit de Malacca, allait directement sur la côte du golfe du Bengale et atteignait jusqu'à l'île de Sri Lanka en tant que pointe sud de la péninsule indienne, reliant tous les pays de la mer de Chine méridionale et toute la région de l'océan Indien. La Route de la Soie maritime a rendu plus pratique le transport entre la Chine et les pays d'Asie du Sud-Est et d'Asie du Sud, et le commerce maritime a remplacé le commerce terrestre pour occuper une place majeure.

La Route de la Soie s'est encore élargie sous les dynasties *Sui* et *Tang* (voir en Annexe 2, Ancienne Route de la Soie (terrestre, maritime)). Sur le plan terrestre, à l'est de *Chang'an*, elle permettait des échanges commerciaux directs avec la Corée du Nord et les pays d'Asie de l'Est ; à l'ouest de *Chang'an*, elle s'étendait jusqu'en Inde, en Iran et dans les pays arabes, établissant un important canal commercial ; de plus, la dynastie *Tang* entretenait des liens commerciaux directs avec des pays

⁷⁵ 刘彻, Liú-chè, 156 av. J.-C. - 87 av. J.-C., le septième empereur de la dynastie des *Han* de l'Ouest, Wu (武, wǔ) est son nom posthume.

⁷⁶ 长安, cháng-ān, 西安, xī-ān.

⁷⁷ 鱼兹, yú-zī.

⁷⁸ 胡琴, hú-qín.

africains. Sur le plan maritime, des voies ont également été améliorées, partant de la ville de *Dengzhou*⁷⁹ et de *Yangzhou*⁸⁰, elles permettaient de commercer directement avec la Corée du Nord et le Japon ; depuis la province du *Guangdong*, elle atteignait la péninsule malaise, l'Inde et le golfe Persique, faisant la ville de *Guangzhou* un port de commerce majeur. La prospérité de la dynastie *Tang* était connue dans le monde entier grâce à la Route de la Soie, et le terme *Tang* est devenu synonyme de la culture chinoise. Par exemple, les œuvres d'art en porcelaine de la dynastie *Tang*, appelées *Tang Sancai*⁸¹ (voir en Annexe 3, Porcelaine de la dynastie *Tang*, le *Sancai*), étaient très appréciées.

Après la période prospère d'ouverture au monde extérieur, la dynastie *Ming* a été une période importante de tournant dans la politique d'ouverture de la Chine ancienne, jusqu'à ce que la dynastie *Qing* mette en œuvre un isolement complet et que la porte des relations extérieures soit complètement fermée (Li, 2009). Bien qu'il y ait eu des exploits dans l'histoire de la navigation mondiale tels que les expéditions maritimes de Zheng He⁸² sous la dynastie *Ming*, ainsi, la flotte maritime chinoise atteignait la côte est de l'Afrique et la Mer Rouge. Mais en fait, la dynastie *Ming* a mis en place une politique stricte d'interdiction de la mer, qui a duré près de 200 ans (Chen, 2021). Et depuis la dynastie *Qing* (en 1678), la politique de fermeture des portes du pays est totalement mise en œuvre, seule *Guangzhou* est autorisée à recevoir des hommes d'affaires étrangers, et la Route de la Soie maritime n'est plus fluide (Khusnutdinova *et al.*, 2019).



⁷⁹ 登州, dēng-zhōu.

⁸⁰ 扬州, yáng-zhōu.

⁸¹ 唐三彩, Táng-sān-cǎi. Une gamme de poteries émaillées en couleur de la dynastie Tang.

⁸² 郑和下西洋, Zhèng-hé-xià-xī-yáng. L'événement historique, un projet de navigation océanique de 1405-1433 de la dynastie Ming dirigé par Zheng He.

Figure 5 - Carte de l'ancienne Route de la Soie⁸³.

Crédit photo : <https://www.chinadiscovery.com/china-silk-road-tours/maps.html>.

L'ouverture de la Chine au monde extérieur dans l'histoire a également inclus des interactions diplomatiques sino-occidentales et des diffusions religieuses. Selon les archives historiques, en 166, il y avait des échanges directs entre la Chine et Rome. En 1336, l'empereur *Shun*⁸⁴ de la dynastie *Yuan*⁸⁵ envoya des émissaires en Europe et écrivit des lettres au pape à Rome pour lui exprimer son amitié. En 1338, des envoyés de la dynastie *Yuan* sont arrivés à la résidence du pape à Avignon en France, où ils ont été reçus par le pape Benoît XII et un émissaire a été renvoyé pour visiter la Chine. En termes d'échanges religieux, le bouddhisme s'est largement répandu en Chine depuis le début du I^{er} siècle jusqu'à la fin de la dynastie *Han* de l'Est⁸⁶. Fa Xian⁸⁷, un célèbre moine de la dynastie des *Jin* de l'Est⁸⁸, partit de *Chang'an* en 399, entra à *Tianzhu*⁸⁹ (l'ancienne appellation chinoise désignant l'Inde et d'autres pays du sous-continent indien) en 402 et retourna à *Jiankang*⁹⁰ (aujourd'hui la ville *Nanjing*), la capitale de la dynastie de *Jin* de l'Est en 413, et écrivit l'ouvrage *Registres du Royaume Bouddhiste*. Xuanzang⁹¹, un célèbre moine éminent de la dynastie *Tang*, partit en 629 et retourna à *Chang'an* en 645, rapportant 657 écritures bouddhistes. Après Xuanzang, Jianzhen⁹² et des accompagnants ont voyagé vers l'est, répandant le bouddhisme au Japon et transmettant également des connaissances sur l'architecture, la sculpture, la peinture et la médecine sous la dynastie *Tang*.

⁸³ La carte est traduite de la carte originale en anglais sur le site « China Discovery ».

⁸⁴ 順, shùn. Toyan Temür, 25 mai 1320 - 23 mai 1370, l'onzième empereur de la dynastie Yuan.

⁸⁵ 元, yuán. 1271 – 1368.

⁸⁶ 东汉, dōng-hàn. 25 – 220.

⁸⁷ 法显, Fǎ-xiǎn. 337 – 422.

⁸⁸ 东晋, dōng-jìn. 317 - 420.

⁸⁹ 天竺, tiān-zhú.

⁹⁰ 建康, jiàn-kāng, 南京, nán-jīng.

⁹¹ 玄奘, Xuán-zàng. 602 – 664.

⁹² 鉴真, jiàn-zhēn. 688 – 763.

1.2.1.2. De la Réforme Économique Chinoise à la Nouvelle Route de la Soie

L'isolement de la dynastie *Qing* a effectivement entravé les échanges économiques et culturels de la Chine, ce qui a eu pour conséquence un retard technologique et une fermeture idéologique (Zhao, 2013). La Chine n'a pas pu participer pleinement à la révolution industrielle occidentale, ce qui a été un facteur contribuant à l'ouverture forcée par l'Occident à travers la guerre de l'opium et d'autres agressions.

Après la fondation de la Chine nouvelle (la République Populaire de Chine), elle a connu des guerres, des blocus diplomatiques et des troubles civils, et n'a communiqué qu'avec l'Union soviétique et d'autres pays que de manière semi-ouverte (Kong, 2004). Ce n'est que lorsque Deng Xiaoping⁹³ a proposé la Réforme Économique Chinoise⁹⁴ après la Troisième session plénière du 11^e Comité central du Parti communiste chinois en 1978 que la Chine a commencé à mettre en œuvre une série de mesures de réforme à orientation économique, qui peuvent être résumées comme « Réforme à l'intérieur, ouverture à l'extérieur » et « Libération de la pensée, recherche de la vérité » (Xu, 2011). La réforme s'est concentrée sur l'économie et a progressivement établi un système d'économie de marché socialiste tout en amorçant des réformes dans les domaines de la politique, la science, la technologie, l'éducation et la culture. En 2001, la Chine a adhéré à l'Organisation Mondiale du Commerce. Depuis le 18^e Congrès national du Parti communiste chinois (2012), le niveau d'ouverture sur l'extérieur s'est encore amélioré. L'économie chinoise ne se limite pas à l'importation des capitaux, mais a également élevé considérablement le volume de ses exportations. La proposition de la Nouvelle Route de la Soie⁹⁵, la création de la Banque asiatique d'investissement pour les infrastructures et la tenue du sommet du Groupe des vingt (G20) témoignent du rôle de plus en plus important de la Chine dans le système économique et commercial international. La Chine est devenue progressivement

⁹³ 邓小平, Dèng Xiǎo-píng. Le grand Marxiste, révolutionnaire prolétarien, homme politique, stratège militaire et diplomate, figure centrale du groupe dirigeant de la deuxième génération du Parti communiste chinois, 1904 – 1997.

⁹⁴ 改革开放, Gǎi-gé-kāi-fàng, proposée et créée par Deng Xiaoping et d'autres, elle a été officiellement mise en œuvre après la troisième session plénière du onzième comité central du parti communiste chinois, le 18 décembre 1978, sous la forme d'une série de mesures de réforme axées sur l'économie.

⁹⁵ 一带一路, Yī-dài-yī-lù, en anglais, « The Belt and Road », représente la « Ceinture économique de la Route de la Soie » et la « Route de la Soie maritime du XXI^e siècle », il s'agit d'une initiative de coopération proposée par le président chinois Xi Jinping en septembre et octobre 2013.

un acteur clé de la mondialisation, participant activement aux échanges internationaux et contribuant à promouvoir le développement économique et la coopération mondiale.

En termes de culture, la réforme et l'ouverture ont eu un impact significatif en préservant et en protégeant le patrimoine culturel, en renforçant la conscience culturelle et la confiance en soi, et en stimulant le développement dynamique des industries culturelles et économiques. Ces efforts ont également contribué à accroître l'influence internationale de la culture chinoise. En 2004, l'Institut Confucius⁹⁶ a été créé pour promouvoir la langue et la culture chinoises à l'étranger. Dès lors, il y a 525 Instituts Confucius établis dans 146 pays et régions. Par ailleurs, la Chine a signé des accords de coopération culturelle avec 157 pays. Pour renforcer l'interaction avec le public étranger, la Chine a créé des comptes dédiés à la « Culture chinoise » sur les principales plateformes de médias sociaux à l'étranger, tels que Facebook, YouTube, Instagram et X (Twitter). Ces initiatives témoignent de l'engagement de la Chine à partager sa culture et à promouvoir les échanges culturels avec le reste du monde, contribuant ainsi à une meilleure compréhension mutuelle entre les pays et renforçant les liens culturels internationaux.

Le concept de la Nouvelle Route de la Soie (Zhou et Kan, 2015) est la Route de la Soie dans la nouvelle ère. En 2013, lors de sa visite en Asie centrale et dans les pays d'Asie du Sud-Est, Xi Jinping⁹⁷ a proposé une initiative majeure pour construire conjointement la Ceinture économique de la Route de la Soie⁹⁸ et la Route de la Soie maritime du XXI^e siècle⁹⁹, qui a reçu une grande attention internationale. L'initiative vise à emprunter les symboles historiques de l'ancienne Route de la Soie, à porter haut la bannière du développement pacifique, à développer activement des partenariats économiques avec les pays le long de la route et à créer conjointement une communauté d'intérêts, de destin et de responsabilité politique mutuelle caractérisée par la confiance mutuelle politique, l'intégration économique et la tolérance culturelle (The State Council Information Office of the People's Republic of China, 2023). Jusqu'à fin juin 2016, le *China Railway Express* (l'Express ferroviaire Chine-Europe) a exploité un total de 1881 trains, atteignant un volume total d'importations et d'exportations de 17 milliards

⁹⁶ Il s'agit d'une organisation caritative sociale à but non lucratif créée dans le cadre de la coopération sino-étrangère. Son objectif est de promouvoir la langue chinoise, de diffuser la culture chinoise et de promouvoir les échanges sino-étrangers.

⁹⁷ 习近平, Xí Jìn-píng. Le dirigeant actuel de la République Populaire de Chine, secrétaire général du Comité central du Parti communiste chinois, président de la République Populaire de Chine et président de la Commission militaire centrale du Parti communiste chinois.

⁹⁸ En anglais, « The Silk Road Economic Belt », en chinois, 丝绸之路经济带.

⁹⁹ En anglais, « 21st-Century Maritime Silk Road », en chinois, 21 世纪海上丝绸之路.

de dollars américains ; selon les données de mai 2024, ces chiffres ont augmenté de façon étonnante avec un total cumulé de 90 000 trains, soit la valeur des marchandises de plus de 380 milliards de dollars (Xinhuanet, 2024). Jusqu'en décembre 2022, la Chine a signé plus de 200 documents de coopération sur la construction conjointe de la Nouvelle Route de la Soie avec 150 pays et 32 organisations internationales (The State Council Information Office of the People's Republic of China, 2023).

1.2.1.3. La communauté chinoise comme pont de communication

L'ouverture au monde extérieur a permis à certains Chinois de se déplacer vers d'autres régions du monde, notamment en tant qu'immigrés, travailleurs à l'étranger et étudiants à l'étranger. Ces groupes ont établi des communautés chinoises locales dans différents pays et ont également apporté la langue et la culture chinoises à l'étranger. Ils jouent un rôle crucial en tant que ponts de communication et contribuent activement aux échanges culturels et économiques entre la Chine et d'autres pays. L'immigration chinoise vers l'Occident, semblable à la période de la révolution industrielle au XIX^e siècle, a vu de nombreux travailleurs chinois se rendre en Europe et aux États-Unis pour construire des chemins de fer et s'y installer. Ces immigrants et leurs descendants ont établi des relations commerciales entre l'Occident et la Chine, devenant des intermédiaires essentiels, étant donné que l'Occident ne parlait pas initialement le chinois. Dès l'époque du gouvernement *Qing*, la Chine a envoyé des étudiants, des travailleurs et des fonctionnaires à l'étranger. Par exemple, en 1920, plus de 650 jeunes Chinois ont embarqué sur un navire à *Shanghai*¹⁰⁰ pour se rendre en France afin d'y étudier. Beaucoup d'entre eux sont devenus des dirigeants importants du Parti communiste chinois, tels que Zhou Enlai¹⁰¹, Deng Xiaoping, et bien d'autres. Ces individus ont joué un rôle majeur dans le façonnement de l'histoire et du développement de la Chine.

Il existe également des communautés spéciales, comme celles des régions chinoises de Hong Kong, de Macao et de Taïwan, qui ont été autrefois colonisées par le Royaume-Uni, le Portugal et le Japon respectivement. Leurs langues et leurs

¹⁰⁰ 上海, shàng-hǎi.

¹⁰¹ 周恩来, Zhōu Ēn-lái. Le grand Marxiste, révolutionnaire prolétarien, homme politique, stratège militaire et diplomate, un des premiers fondateurs et dirigeants de la République Populaire de Chine et de l'Armée populaire de libération chinoise, et il a été Premier ministre du Conseil d'État de la République Populaire de Chine, 1898 – 1976.

habitudes culturelles locales ont été fortement influencées par ces colonisations. En conséquence, certaines personnes de ces régions peuvent parler la langue étrangère du pays colonial, comprendre leur culture et agir comme un pont entre les colons de la classe supérieure et les habitants locaux. Ils peuvent également apporter la langue et la culture locale aux colons. Prenons l'exemple de Hong Kong pendant la période coloniale. L'anglais était la langue officielle de Hong Kong, enseignée dans les écoles, et les lois britanniques étaient appliquées à Hong Kong. De plus, tous les juges étaient nommés directement par le Royaume-Uni. Cette histoire coloniale a laissé une empreinte significative sur la langue et la culture de Hong Kong, ainsi que sur les relations entre ses habitants et la puissance coloniale.

Il convient de noter que la Chine, qu'il s'agisse des groupes pluriethniques sur le territoire ou des populations immigrées à l'étranger, a depuis longtemps été le creuset d'une culture plurilingue. Les cultures et les valeurs nationales ont été continuellement intégrées et unifiées sur cette grande terre, ce qui a conduit la Chine à développer une tradition de communication internationale. Cependant, en termes d'enseignement des langues étrangères, ce processus d'intégration n'est pas encore achevé. Il est encore influencé par le modèle traditionnel d'apprentissage de la langue et de la littérature chinoises et reste emprisonné dans des méthodes d'enseignement conventionnelles. Cela rend difficile la formation d'élèves dotés de compétences linguistiques équilibrées, d'une capacité de communication solide, d'une volonté de communiquer et d'une ouverture à la pluriculturalité. Pour favoriser un enseignement des langues étrangères plus efficace et adapté aux besoins du monde moderne, il est essentiel de repenser les approches pédagogiques et de promouvoir des méthodes d'enseignement innovantes et dynamiques.

1.2.1.4. Exportation du Soft power de la Chine - Classement académique des universités mondiales

L'ouverture moderne de la Chine passe non seulement par le bond économique obtenu grâce au commerce, mais aussi par l'exportation de son propre *soft power*. Le classement mondial des universités est une enquête mondiale sur les universités, parmi lesquelles le *QS World University Rankings* (le Classement mondial des universités QS), le *Times Higher Education World University Rankings*, le *U.S. News & World Report Best Global Universities Ranking* et le *Shanghai Ranking* (le Classement de Shanghai) sont reconnus comme les quatre classements universitaires mondiaux faisant autorité. Parmi eux, le *Shanghai Ranking* est l'un des classements universitaires plus influents en faisant autorité dans le monde entier. Il a été publié

pour la première fois par l'Université Jiaotong de Shanghai en 2003 et transféré après à une entreprise indépendante (Hu et Cai, 2021). Il a été largement rapporté et cité de par le monde. Les gouvernements et les universités de nombreux pays utilisent ce classement comme norme pour formuler des objectifs stratégiques et des plans de développement, et prennent diverses mesures pour améliorer la compétitivité internationale des universités. Le *Shanghai Ranking* est réputé pour ses méthodes d'évaluation objectives, transparentes et stables. Il utilise des indicateurs comparables au niveau international et des données de tiers, tels que le nombre d'anciens élèves et d'enseignants ayant remporté des prix Nobel et des médailles Fields, le nombre d'articles publiés dans des revues prestigieuses comme *Nature* et *Science*, le nombre d'articles inclus dans l'indice de citation *Science Citation Index Expanded (SCIE)* et *Social Science Citation Index (SSCI)*, ainsi que la performance académique par enseignant. Chaque année, le *Shanghai Ranking* classe plus de 2500 universités mondiales et publie les 1000 meilleures universités, fournissant ainsi une référence cruciale pour évaluer la qualité et le prestige des institutions d'enseignement supérieur à l'échelle internationale¹⁰².

L'ouverture de la Chine au monde extérieur est un phénomène ancien qui a toujours été présent tout au long de son histoire. Mis à part l'isolement de la dynastie *Qing*, la Chine a toujours entretenu des échanges économiques, culturels, politiques et religieux avec d'autres pays à travers le monde. Il ne fait aucun doute que la Route de la Soie et la Nouvelle Route de la Soie en sont la preuve. L'ouverture de la Chine sert toujours à promouvoir sa culture locale lors de ses interactions avec d'autres nations. Des produits emblématiques tels que la soie, la porcelaine, le thé sont devenus des symboles de la Chine à l'échelle internationale. Ces éléments culturels ont été transmis et appréciés par de nombreux pays, renforçant ainsi les liens entre la Chine et le reste du monde.

1.2.2. Anglais

L'anglais est une *lingua franca* internationale tant dans les affaires que sur le plan académique. Au début, la diffusion de l'anglais était due au pouvoir (via la guerre et la colonisation), mais ensuite, l'anglais a continué à s'appuyer sur son rôle dans les domaines culturels et économiques pour atteindre son statut actuel.

¹⁰² Source : <https://www.shanghairanking.com/>.

1.2.2.1. Statut international de l'anglais et son importance pour la Chine

À l'ère du colonialisme, le Royaume-Uni (et plus tard les États-Unis) a joué un rôle prédominant dans l'exportation de sa culture anglophone dans le monde entier. Les missionnaires ont été en première ligne pour diffuser la langue anglaise, ainsi que la culture, les valeurs et les idées religieuses britanniques, par rapport à d'autres puissances. À son apogée, l'empire colonial britannique couvrait environ un tiers du globe, et le Royaume-Uni a ouvert de nombreuses écoles gratuites pour l'enseignement de l'anglais dans ses colonies, en particulier en Asie et en Afrique. De plus, les missionnaires britanniques et américains ont construit des écoles religieuses locales, intégrant l'anglais dans leurs programmes d'enseignement (Sun, 2003).

Après la fin de l'ère coloniale, l'apprentissage des connaissances scientifiques et culturelles des nations avancées est devenu un moyen important pour les pays en développement de rattraper leur retard économique et culturel par rapport aux pays développés. Ainsi, l'enseignement de l'anglais continue de prospérer dans de vastes pays en voie de développement. Chaque année, un grand nombre de personnes issues de pays anglophones se rendent dans des pays non anglophones en développement pour enseigner l'anglais. Étant donné que de nombreux ouvrages scientifiques et publications dans les sciences expérimentales et formelles sont rédigés en anglais, même les pays développés non anglophones utilisent cette langue pour l'enseignement dans les universités. Par exemple, après 1960, les Pays-Bas ont commencé à enseigner en anglais dans leurs universités. De même, d'autres pays européens non anglophones accueillent également un grand nombre d'étudiants anglophones chaque année (Coleman, 2006).

L'anglais, en tant que langue internationale, s'est imposé comme la langue universelle la plus importante au monde, en grande partie grâce à la croissance économique rapide des pays comme le Royaume-Uni et les États-Unis du XIX^e au début du XX^e siècle. Ces économies ont agi comme des locomotives de l'économie mondiale, portées par l'invention technologique et la concentration du capital. Cette concentration du capital productif s'est transformée en concentration du capital financier, et les villes telles que Londres et New York sont devenues les principales places financières mondiales et les marchés d'investissement les plus importants. En 1914, les investissements internationaux du Royaume-Uni représentaient plus de deux fois ceux de la France, plus de trois fois ceux de l'Allemagne et près de six fois ceux des États-Unis (Shen, 2012). Et après la Seconde Guerre mondiale, le dollar américain a progressivement remplacé la livre sterling et l'économie américaine est devenue l'économie mondiale dominante. Ces

pays anglophones ont également eu les relations commerciales les plus étendues avec l'étranger. Ainsi, l'anglais est devenu la langue commune des hommes d'affaires et des investisseurs voyageant à travers le monde. Les propriétaires d'entreprises et les hommes d'affaires de tous les pays devaient connaître l'anglais s'ils voulaient traiter avec les cercles bancaires internationaux. Par conséquent, l'anglais est devenu la langue dominante dans les cercles d'affaires internationaux.

L'anglais est incontestablement la langue internationale dominante dans divers domaines. C'est la langue officielle du Royaume-Uni, des États-Unis, du Canada, de l'Australie, de la Nouvelle-Zélande et d'Inde. De plus, il est largement parlé dans certaines parties des Caraïbes, d'Afrique et d'Asie du Sud. L'anglais est également la première langue étrangère la plus apprise à travers le monde. Selon le rapport officiel du *British Council*¹⁰³ (2023) intitulé *The Future of English : Global Perspectives*, l'anglais est la langue officielle de 67 pays, *de jure* ou *de facto*, et une estimation raisonnable du nombre de personnes parlant l'anglais dans le monde est d'au moins 31 % de la population mondiale (estimation de 2017), soit plus de 2,3 milliards de personnes. L'utilisation de l'anglais est très répandue à l'échelle mondiale. Il est également l'une des langues officielles ou la seule langue officielle des Nations Unies, de l'Union européenne et de nombreuses autres organisations internationales¹⁰⁴.

En bref, l'anglais est un outil de communication essentiel dans les domaines de la politique internationale, des affaires militaires, de l'économie, des sciences et technologies, de la culture, du commerce, des transports... Avec l'expansion continue de l'ouverture de la Chine, le progrès continu de la science et de la technologie, ainsi que l'amélioration continue de son statut international, il est devenu urgent de former un grand nombre de professionnels maîtrisant les langues étrangères. Cela permettra à la Chine de jouer un rôle plus important et actif dans les affaires internationales.

L'anglais joue un rôle essentiel en tant que vecteur de la recherche scientifique et de la diffusion académique. Prenons par exemple l'index de citation SCIE, une base de données de citations largement reconnue dans le monde académique, couvrant 178 disciplines¹⁰⁵, dont les sciences de la vie, la médecine clinique, la

¹⁰³ L'organisation internationale du Royaume-Uni pour les relations culturelles et les opportunités éducatives.

¹⁰⁴ Source d'information : le site officiel des Nations Unies et de l'Union européenne https://www.un.org/fr/our-work/official-languages#:~:text=A%20l'ONU%2C%20il%20y,les%20travaux%20de%20l'Organisation,https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/languages_fr#:~:text=L'anglais%20demeure%20une%20langue,en%20Irlande%20et%20%C3%A0%20Malte.

¹⁰⁵ Source d'information : le site officiel de Clarivate, <https://clarivate.com.cn/solutions/scie/>.

physique, la chimie, les mathématiques, l'agriculture, la biologie, l'ingénierie, etc. Son index de citations est un indicateur majeur de référence scientifique et occupe une place importante dans le cercle académique international. Le nombre d'articles inclus et cités par l'index SCIE est souvent utilisé pour évaluer le niveau académique d'un pays ou d'une région. Sur les plus de 5000 revues SCIE dans le monde, provenant de plus de 40 pays et publiées dans plus de 50 langues, environ 95% d'entre elles sont rédigées en anglais. En 2014, parmi les 175 revues chinoises incluses dans l'index SCIE, dont 18 étaient en chinois, les 157 autres étaient en anglais, représentant ainsi environ 90% du total. Cette prédominance de l'anglais dans la recherche scientifique et académique souligne l'importance de maîtriser cette langue pour les chercheurs et universitaires afin de participer pleinement à la communauté scientifique internationale et de partager leurs travaux avec un public plus large.

En conséquence, les apprenants non anglophones, comme les Chinois, ressentent souvent un désavantage dans le développement d'entreprises économiques et culturelles ou dans les échanges internationaux en raison de leur langue maternelle qui n'est pas l'anglais. Par exemple, les chercheurs non anglophones doivent consacrer plus de temps à lire et à comprendre des ouvrages écrits en anglais, et les travaux rédigés dans d'autres langues risquent de ne pas être remarqués par les cercles académiques anglophones.

1.2.2.2. Motivation d'apprentissage de l'anglais

En raison de la position importante de l'anglais dans le monde, son importance pour les étudiants chinois est évidente. Gao *et al.* (s. d., 2003a, 2003b) ont proposé à travers leur recherche par enquête sept principales orientations de motivation d'apprentissage de l'anglais pour les étudiants en Chine : l'intérêt intrinsèque, l'envie de réussite, l'intention d'aller à l'étranger, la motivation par l'environnement d'apprentissage, la responsabilité sociale, le développement personnel et l'accès aux informations étrangères. Concrètement, ce sont :

- Intérêt intrinsèque : le désir, l'appréciation, l'amour de l'apprenant pour la langue cible et sa culture ;
- Envie de réussite : répondre aux exigences en matière de notes, de diplômes ou de certificats de qualification en anglais ;
- Condition d'apprentissage : l'impact du matériel pédagogique, des enseignants et de la classe sur l'apprentissage de l'anglais ;
- Intention d'aller à l'étranger : étudier pour partir à l'étranger ;

- Responsabilité sociale : considérer l'apprentissage de l'anglais comme un moyen important d'assumer des responsabilités nationales et de promouvoir les progrès de la Chine ;
- Développement personnel : améliorer la compétitivité personnelle et le statut social ;
- Accès aux informations étrangères : utiliser l'anglais comme moyen pour obtenir des informations.

Sa recherche (Gao *et al.*, s. d., 2003a, 2003b) montre les motivations des étudiants en formation d'anglais, classées en fonction de la proportion de la taille de l'échantillon, qui sont dans l'ordre : la motivation d'intérêt intrinsèque, la motivation de responsabilité sociale, la motivation de condition d'apprentissage, la motivation des médias d'information, la motivation d'aller à l'étranger, la motivation de développement personnel et la motivation de réussite. Leur motivation d'intérêt intrinsèque et leur motivation de responsabilité sociale sont significativement plus élevées que celles des étudiants en sciences naturelles et en sciences humaines.

1.2.3. Rapport *Apprentissage de petites langues en Chine*

L'apprentissage d'une langue étrangère n'est pas seulement une exigence de l'éducation et du travail, mais il s'agit aussi d'un moyen pour les individus de découvrir et de s'enrichir à travers différentes cultures du monde. Avec l'intégration croissante de la Chine dans la scène mondiale et l'amélioration du niveau de vie depuis la Réforme Économique Chinoise, la plupart des Chinois maîtrisent désormais au moins une langue étrangère. Au début de l'établissement de la nouvelle Chine, pour des raisons politiques, l'essor de l'étude du russe a eu lieu en Chine (Hu, 2001), avec l'ouverture de la Chine et les échanges culturels avec les pays du monde, d'autres langues ont également eu un impact en Chine, comme le japonais, le coréen, l'espagnol, le français et l'allemand, chaque « petite langue »¹⁰⁶ (les langues étrangères minorisées) a ses propres groupes d'apprenants. En combinant différentes données d'enquête, nous pouvons dresser un aperçu général des apprenants chinois et de leurs choix linguistiques.

¹⁰⁶ Une traduction directe de 小语种 (xiǎo-yǔ-zhǒng), qui représente une catégorie de langues étrangères autre que l'anglais ayant une place importante et un relativement grand nombre d'apprenants en Chine.

Les personnes qui apprennent les petites langues en Chine comprennent : les étudiants (les élèves du primaire, collège et lycée, les étudiants des universités, et les étudiants internationaux), les entreprises à capitaux étrangers ; les entreprises à capitaux chinois (les personnels d'accueil du commerce extérieur) et les amoureux des petites langues. L'enquête (Duoqing Capital Institute Research of Education [DCIRE], 2019)¹⁰⁷ a souligné que les principales personnes qui apprennent les petites langues sont des étudiants et des professionnels, et ce sont principalement des femmes. Du point de vue des antécédents scolaires, les étudiants en Licence constituent le principal groupe d'apprenants des petites langues et la proportion d'étudiantes est environ le double voir plus de celle des étudiants.

Les établissements proposant des services d'enseignement des langues comprennent les établissements d'enseignement supérieur, les établissements de formation privés en dehors des campus, ainsi que les institutions culturelles et linguistiques officielles. L'enseignement peut être dispensé en présentiel ou à distance, et il existe également des ressources en ligne pour l'auto-formation.

Une enquête (DCIRE, 2019) par sondage auprès des utilisateurs de la plateforme de formation en ligne *Hujiang*¹⁰⁸ montre que les petites langues les plus populaires sont le japonais, le coréen, le russe, le français et l'espagnol.

Les apprenants de petites langues ont diverses orientations d'emploi, qui comprennent notamment les postes de fonctionnaire du gouvernement, d'enseignants dans l'enseignement supérieur, d'employés dans des entreprises étrangères et des coentreprises sino-étrangères, de professionnels du commerce international, de travailleurs dans les médias, les agences de tourisme, les établissements de formation, les entreprises de communication culturelle, ainsi que ceux qui cherchent à poursuivre des études à l'étranger.

Une enquête sur les motivations d'apprentissage des langues étrangères des professionnels montre des motivations suivantes (Dong, 2018) :

- La promotion professionnelle :

Pour être promu professionnellement, il est désormais indispensable d'avoir non seulement des compétences exceptionnelles dans son domaine, mais également une maîtrise de langues étrangères. De nos jours, les tests de compétence en langues étrangères sont devenus une exigence incontournable dans tous les domaines professionnels pour les promotions et les opportunités d'emploi.

- Le besoin d'accéder aux informations en langues étrangères :

¹⁰⁷ Source : <http://www.199it.com/archives/934952.html>.

¹⁰⁸ Plateforme de formation des langues étrangères en Chine à but lucratif.

Le monde connaît un développement constant, et de nouvelles informations sont produites de manière exponentielle. Ces vastes informations sont la source de puissance pour la nouvelle révolution technologique. De plus en plus de personnes, en participant à des travaux et à des recherches scientifiques, réalisent l'importance de la maîtrise des langues étrangères pour accéder aux riches ressources d'information. La compétence dans une langue étrangère permet de collecter et de se référer habilement à davantage de sources d'information de première main, ce qui permet de suivre l'évolution des nouvelles technologies, d'apprendre des pratiques d'autres experts et d'améliorer l'efficacité du travail.

- Le besoin de communication interpersonnelle :

Avec l'approfondissement de la Réforme Économique Chinoise et le développement de l'intégration économique mondiale, les échanges politiques, économiques et culturels entre la Chine et d'autres pays du monde se multiplient. L'augmentation progressive du commerce international, des entreprises multinationales, du tourisme et des échanges ont fait prendre conscience à de plus en plus de personnes de l'importance de maîtriser une langue étrangère.

Nous pouvons observer qu'en plus de l'anglais, les langues étrangères les plus dominantes en Chine sont le japonais, le coréen, le russe et le français. Parmi celles-ci, les trois premiers pays concernés sont le Japon, la Corée du Sud et la Russie. Tout d'abord, ce sont tous des pays voisins de la Chine et bénéficiant d'un avantage géographique. De plus, l'Union des républiques socialistes soviétiques entretenait des relations diplomatiques très amicales avec la Chine lors de la création de la République Populaire de Chine, ce qui a entraîné des échanges étroits entre les deux pays sur les plans économiques, culturels et technologiques. Ainsi, la Chine a développé un grand nombre de talents russophones à cette époque, contribuant à l'importance de la langue russe en Chine. Même aujourd'hui, la Chine et la Russie entretiennent toujours des relations diplomatiques étroites et collaborent dans divers domaines tels que la culture, l'éducation, les affaires et l'économie, ce qui conserve au russe sa pertinence en Chine. Concernant le japonais et le coréen, le Japon et la Corée du Sud sont tous deux des pays développés d'Asie, entretenant des liens économiques étroits avec la Chine. En outre, les cultures japonaise et coréenne sont très populaires dans le cercle culturel asiatique. L'industrie de l'animation japonaise, le tourisme, la gastronomie japonaise, ainsi que les drames, les films et le tourisme coréens connaissent un grand succès auprès du public chinois. Par conséquent, il est compréhensible que le japonais et le coréen soient populaires en Chine. Quant au français, la France est géographiquement éloignée de la Chine et ne bénéficie pas d'un avantage géographique direct. Alors, qu'est-ce

qui attire les apprenants de français en Chine ? Il est essentiel de comprendre leur perception de la France et du français, ainsi que leur motivation d'apprentissage.

1.2.4. Français

Les apprenants de français ont généralement une certaine connaissance du français ou de la culture française avant de choisir d'apprendre cette langue, ce qui peut être influencé par leur vision stéréotypée de la France. Cela peut également être le résultat de la diffusion de la culture française dans le monde. Nous pouvons commencer par examiner les représentations du français et de la culture française aux yeux des apprenants chinois, comprendre leur niveau initial de connaissance du français et de la France, puis explorer leurs motivations pour apprendre cette langue.

1.2.4.1. Représentation du français et de la culture française aux apprenants chinois

La représentation de la culture et de la langue d'un pays dans une autre région ou un autre groupe est une image de la société cible dans cette région. Cette image est basée sur la perception de faits, parfois approximatifs, mais qui est partagée par le groupe local et qui représente en effet une interprétation de la société cible par une autre pensée. La représentation de la culture française et du français en Chine passe principalement par les aspects suivants : l'histoire, la littérature, l'art, les coutumes, la gastronomie, etc. Il est inévitable que ces représentations passent à travers le filtre de la perspective de la pensée chinoise, et les Chinois n'étiquettent généralement pas facilement des choses comme mauvaises. Le français et la culture française paraissent positifs aux yeux des Chinois, ce qui, dans une certaine mesure, influence ou guide certaines personnes à apprendre le français.

Après la recherche sur les informations en ligne et les enquêtes auprès d'apprenants de français, nous avons trouvé les éléments suivants de représentation de la France, du français et de la culture française aux yeux des apprenants chinois (Zhao, 2021 ; Deng, 2022) :

- Impression de la langue française : le français est très élégant, mais c'est difficile à apprendre.
- Impression sur la nourriture française : sur le plan de la gastronomie, les Français mangent du foie gras, du caviar, du fromage, mais aussi

des grenouilles et des escargots ; les Français ne boivent que du vin rouge ; les Français achètent des baguettes tous les jours.

- Symboles historiques : la Révolution française, Jeanne d'Arc ; Napoléon ; Charles de Gaulle...
- Atmosphère artistique : le musée du Louvre et d'autres musées célèbres, le sourire de Mona Lisa ; Van Gogh et les tournesols, autoportraits.
- Littérature française : *Les Misérables* ; *La Dame aux camélias* et d'autres.
- Sites touristiques emblématiques : la Tour Eiffel, l'Arc de Triomphe, la Provence ; la Côte d'Azur...
- La technologie de la France : le groupe PSA (Peugeot, Citroën) ; le groupe Safran ; l'Airbus ; la technologie de la Centrale nucléaire...
- Cinéma français célèbre : le Festival de Cannes.
- La mode en France : la Semaine de la mode de Paris.
- Le luxe en France : les marques telles que Chanel, Hermès, Dior, Louis Vuitton...
- Sport en France : le Tour de France ; le tournoi de Roland-Garros ; le Football.
- Les Français sont romantiques : le Dîner aux chandelles en est une illustration.

Bien sûr, la plupart de ces éléments ne peuvent constituer les facteurs pour laquelle les apprenants choisissent le français, il faut les analyser à partir de leurs besoins et motivations plus directs.

1.2.4.2. Motivations d'apprentissage du français

En 1959, les linguistes canadiens Gardner et Lambert (1959) ont publié l'article intitulé *Motivational variables in second-language acquisition*, marquant le début de la recherche sur la motivation d'apprenants à apprendre une langue étrangère. La recherche sur la motivation d'apprentissage d'une langue étrangère en Chine a commencé à la fin des années 1980 (Li et Liu, 2017).

La motivation d'apprentissage est variée et les psychologues la divisent selon les types suivants (He, 2011) :

- La motivation intégrative, qui fait référence au désir de maîtriser la langue de manière compétente afin de participer à la vie de la communauté linguistique cible.
- Motivation instrumentale, c'est-à-dire le désir de maîtriser une langue avec compétence afin de trouver un emploi ou d'améliorer sa culture personnelle et son statut social.
- La motivation à l'accomplissement, qui est principalement composée de trois forces motrices. La force motrice cognitive, c'est-à-dire le désir des élèves de reconnaître, de comprendre et de maîtriser les connaissances, ainsi que la tendance à énoncer et à résoudre des problèmes, qui est la motivation interne intrinsèque, relativement stable. La force motrice d'auto amélioration, qui reflète le désir d'obtenir un statut social correspondant en fonction de ses propres talents et réalisations, est une sorte de motivation externe. La force motrice auxiliaire, qui fait référence au désir des élèves pour obtenir les éloges des parents, des enseignants et du monde extérieur.

La recherche psychologique sociale classique divise la motivation d'apprentissage des langues en deux types : la motivation instrumentale et la motivation intégrative (Gardner et Lambert, 1972). Les résultats de l'apprentissage sont également divisés en deux catégories : les résultats linguistiques et les résultats non-linguistiques, qui incluent les changements d'identité cognitive (Gardner, 1985). Selon cette théorie de la motivation, la motivation intégrative se réfère au but des apprenants de langues étrangères : apprendre une langue pour mieux comprendre la culture de cette communauté, s'intégrer dans le groupe culturel et devenir un futur membre du groupe. D'autre part, la motivation instrumentale concerne les apprenants qui ont pour objectif de l'apprendre pour des raisons pratiques, comme l'obtention d'un certificat de compétence linguistique ou l'amélioration de leurs perspectives d'emploi.

Brown (1987) distingue trois types de motivations : la motivation globale, la motivation situationnelle et la motivation de tâche.

La motivation globale fait référence à l'attitude générale et aux objectifs d'apprentissage d'une langue étrangère. Elle est stable et persistante dans le temps.

La motivation situationnelle, en revanche, est influencée par l'environnement et les circonstances. Elle peut varier en fonction des situations d'apprentissage spécifiques.

Enfin, la motivation de tâche se réfère à la motivation liée à des tâches d'apprentissage spécifiques.

Selon la raison de l'apprentissage, la motivation peut être divisée en motivation intrinsèque et motivation extrinsèque (Yang, 2009). La motivation

intrinsèque est dominée et favorisée par des facteurs internes, tels que les loisirs et la soif de connaissances ; la motivation extrinsèque est contrainte par des facteurs externes, tels que l'apprentissage d'une langue étrangère pour obtenir des notes élevées, un diplôme, un certificat, etc.

La motivation peut également être divisée en motivation à court terme et motivation à long terme (Yang, 2009). La motivation à long terme vise à atteindre un objectif à long terme, et elle est relativement stable ; la motivation à court terme est liée à l'activité d'apprentissage et au résultat, et son effet est de courte durée et instable, étant plus fortement influencée par la situation.

En ce qui concerne la motivation d'apprentissage des langues étrangères chez les étudiants chinois, la motivation instrumentale occupe une place très importante (Gao *et al.*, s. d., 2002, 2003a, 2003b ; Wang et Zhang, 2005). D'une part, la langue étrangère est étroitement liée aux examens, à l'obtention du diplôme et à la recherche d'emploi, entre autres. Les étudiants chinois doivent ainsi passer par l'enseignement des langues étrangères et atteindre le niveau de compétence requis. D'autre part, il existe une compétition et des comparaisons entre les étudiants chinois. La maîtrise des langues étrangères peut leur apporter confiance dans la communication et le travail.

En faisant la synthèse de plusieurs enquêtes sur les motivations d'apprentissage du français des étudiants en formation des langues étrangères dans les universités chinoises, leurs intérêts majeurs restent aux points suivants (Chi, 2022 ; Xie *et al.*, 2018 ; Y. Yuan, 2018) :

- La culture française :

La France est l'un des centres culturels de l'Europe et du monde, sa culture étant unique. Les symboles culturels français emblématiques tels que Paris, la capitale des fleurs, la Côte d'Azur, la lavande de Provence et le vin rouge de Bordeaux ont tous une certaine influence culturelle en Chine. La littérature française est un trésor de la littérature mondiale, avec des géants littéraires tels que Balzac, Molière, Dumas, Hugo, Flaubert, Dumas fils et Romain Rolland ayant laissé une empreinte profonde sur la littérature mondiale. En termes d'architecture, la France abrite des bâtiments emblématiques à haute valeur artistique et archéologique, tels que le Louvre, l'Opéra de Paris, la cathédrale Notre-Dame. La cuisine française est également l'un des symboles de la culture française, sans oublier l'importance du parfum français, de la mode, du cinéma entre autres, qui ont également une influence culturelle significative.

- Pour l'entrée en Master :

De plus en plus d'étudiants choisissent de poursuivre leurs études en obtenant un diplôme de Master après avoir terminé leur Licence. Dans les

examens pour les étudiants en formation d'anglais, une deuxième langue étrangère est obligatoire. Parmi les différentes secondes langues proposées, de plus en plus d'étudiants optent pour le français. Ce choix n'est pas fortuit : les exigences de l'examen de français sont plus simples que celles d'autres langues telles que le japonais et l'allemand. De plus, il est à noter que le test d'écoute et d'oral n'est pas inclus pour le français, et la langue présente de nombreuses similitudes avec l'anglais, ce qui réduit la difficulté de l'examen.

- Compétitivité au travail :

La situation de l'emploi dans la société contemporaine devient de plus en plus préoccupante. De nombreux étudiants en formation d'anglais sont conscients que maîtriser uniquement l'anglais ne suffit plus à faire face à une concurrence de plus en plus féroce. C'est pourquoi le français peut être un bon choix comme deuxième langue étrangère. Par exemple, travailler dans une entreprise française implantée en Chine : bien que l'anglais soit la langue principale de travail au sein de l'entreprise, si les salariés peuvent également maîtriser le français, ils pourront communiquer plus efficacement avec leurs collègues et patrons français.

- Pour étudier en France :

Le niveau d'enseignement supérieur en France est parmi les plus élevés au monde. Les diplômes de licence, master et doctorat obtenus en France sont également reconnus par le Ministère de l'Éducation chinois et internationalement reconnus. De plus, une caractéristique notable du système d'enseignement supérieur français est sa proximité avec les entreprises. Chaque étudiant a la possibilité d'effectuer des stages dans des entreprises correspondantes, ce qui lui permet de mieux comprendre la réalité du monde professionnel et de préparer sa future carrière. Une autre particularité du système est que tous les étudiants ont le droit de travailler. Ils peuvent exercer une activité rémunérée jusqu'à 20 heures par semaine, avec la possibilité de travailler à temps plein pendant les vacances scolaires. Cela rend la France très attrayante pour les étudiants qui cherchent à concilier études et expérience professionnelle.

En posant la question « Pourquoi apprendre le français ? » à ceux qui s'intéressent à la langue française, nous avons recueilli des raisons suivantes¹⁰⁹ :

¹⁰⁹ Les informations proviennent partiellement des établissements d'enseignement du français ou des organismes de diffusion de la langue française : <https://www.aiyafayu.com/why-learn-french/> ; <https://m.hujiang.com/fr/p1275130/> ; <https://www.chine.campusfrance.org/zh-hans/french-is-great-french-test>.

- Voyage en France : les Français ont souvent l'attente que tout le monde doive parler français ; en effet, connaître le français peut faciliter la communication lors d'un voyage en France et renforcer les liens d'amitié avec les Français.
- Amitiés sans frontières : la connaissance du français vous permettra de communiquer et de vous faire des amis dans une large mesure, car le français est l'une des principales langues internationales après l'anglais ; en plus de la France, de nombreux pays utilisent le français comme langue officielle, tels que la Belgique, le Luxembourg, la Suisse, le Madagascar, etc.
- Étudier en France : être capable de parler français, car il est plus avantageux de travailler ou d'étudier en France ; en tant que cinquième plus grande nation commerçante au monde, la France attire un grand nombre d'entrepreneurs, de chercheurs et d'étudiants internationaux ; maîtriser le français permet de postuler à des formations en français dans des universités publiques ou de grandes écoles.
- Être unique : dans la société d'aujourd'hui, parler l'anglais est devenu courant, selon le chiffre du site officiel du British Council, « Il y a environ 400 millions d'apprenants de l'anglais en Chine », cependant, le nombre total d'apprenants de français en Chine a été estimé dépassant 130 000 (Wang, 2020), cela signifie qu'il y a déjà 3000 fois plus d'apprenants d'anglais que de français, donc, maîtriser le français permettra de vous démarquer de la foule.
- Meilleures perspectives de carrière : le français est largement utilisé dans d'importantes organisations internationales, telles que les Nations Unies, l'UNESCO, l'OTAN, l'Union européenne, le Comité International Olympique, la Croix-Rouge internationale et d'autres. Dans le travail de ces organisations internationales, les statuts de l'anglais et du français sont équivalents, donc être bilingue en anglais et en français est un avantage. De plus, il existe de nombreuses marques internationales françaises, telles que Carrefour, Christian Dior, Danone, Louis Vuitton, Michelin, Pierre Cardin, Renault... Ainsi, la Chine a mis en place diverses politiques dans le cadre de la Nouvelle Route de la Soie, car selon le site officiel, parmi les pays africains avec lesquels la Chine coopère, 17 pays utilisent le français.
- Une langue d'art et de culture : d'innombrables idées créatives qui ont façonné la tradition occidentale étaient françaises, comme les impressionnistes représentés par le peintre Monet, les musiciens représentés par Ravel et Boulez, les romanciers représentés par Camus et Sartre, ont eu un impact énorme sur la formation de la culture mondiale, par ailleurs, Jean Calvin a défini le protestantisme, l'écrivain des Lumières

Voltaire a défendu les droits de l'homme, Michel Foucault a créé le postmodernisme, Simone de Beauvoir est une icône des féministes... Le français est aussi la *lingua franca* de la culture, y compris l'art, la gastronomie, la danse, la mode et le design. La France a remporté plus de prix Nobel de littérature que tout autre pays au monde et elle est également l'un des principaux producteurs de films internationaux.

1.2.5. Conclusion

La Chine est un pays ouvert au monde entier depuis l'Antiquité, et attache de l'importance à l'intégration et à la communication avec le monde de la part de ses institutions étatiques. L'anglais, en tant que langue internationale de communication et langue académique, a la préférence de nombreux étudiants chinois. Le français est également une langue étrangère courante en Chine. Non seulement la culture française laisse des impressions sur de nombreux étudiants chinois, mais les motivations des étudiants chinois pour apprendre le français sont également diverses. La plupart des étudiants chinois qui étudient le français dans les universités ont eu des expériences d'apprentissage de l'anglais, ce qui nous permet d'utiliser l'anglais, qui est plus proche du français, comme langue pont et de l'appliquer à l'enseignement du français. Grâce à l'anglais, les étudiants chinois pourraient être plus susceptibles de sympathiser avec le français et la culture française, d'être plus tolérants, de les accepter et de les comprendre plus rapidement.

Bien qu'ils ne le réalisent pas, les étudiants chinois sont en fait des locuteurs ou des praticiens plurilingues. Les étudiants chinois maîtrisent tous une langue unifiée, le mandarin standard, ainsi que leurs dialectes ou les langues minoritaires, et ils ne se rendent pas compte que leurs répertoires linguistiques sont à plusieurs pistes, car le passage d'une langue à l'autre est une habitude inconsciente chez eux. Le plurilinguisme représente également des identités pluriculturelles, et les étudiants chinois ont un avantage naturel en termes d'ouverture aux autres cultures. En les aidant à reconnaître leur propre nature linguistique et culturelle, ils seront plus ouverts au français et à sa culture, sans parler du fait que les étudiants chinois sont déjà familiarisés avec une autre langue étrangère, l'anglais, avant d'entrer à l'université.

1.3. ÉDUCATION AUX CARACTÉRISTIQUES CHINOISE - L'ENSEIGNEMENT POUR L'EXAMEN

L'Enseignement pour l'examen¹¹⁰ est une approche, une idéologie et une réalité particulière à la Chine. De nombreux chercheurs ont essayé de définir ce terme important, mais personne ne peut en donner une définition précise, car ses racines et ses impacts sont complexes, profondément enracinés dans la société et la culture chinoises. En général, l'Enseignement pour l'examen est utilisé pour décrire un système de l'éducation unilatérale et éliminatoire qui existe réellement au niveau de l'éducation de base en Chine, qui vise à augmenter le taux de promotion et se concentre sur les activités éducatives et d'enseignement autour de la préparation aux examens (J. Li, 1997). Dans ce système, le principal objectif est de former les élèves à passer des examens, dont les résultats constituent une norme d'évaluation. La mémorisation et les exercices sont considérés comme les principales activités d'études. Cette méthode d'enseignement est souvent décrite comme une sorte de « gavage », car elle consiste à faire ingurgiter des connaissances aux apprenants afin de réussir les épreuves d'examen comme si l'on remplissait de force le ventre d'un canard. C'est pourquoi on l'appelle aussi *cramming education* (l'Éducation du gavage, Lu *et al.*, 2007). L'Enseignement pour l'examen est au service de la préparation des examens d'admission à chaque niveau d'éducation et il affecte directement les élèves du collège et du lycée, car ils doivent concourir pour se classer parmi les premiers et être admis dans les écoles clés et de haute qualité lors du *Zhongkao*¹¹¹ (l'Examen d'aptitude scolaire au collège) et du *Gaokao* au lycée (H. Y. Liu, 2008 ; voir aussi Liu et Liu, 2017). Grâce aux statistiques du *big data*, l'Enquête nationale sur le stress d'apprentissage des élèves du primaire et du secondaire menée par Afanti¹¹² en 2015 montre que le nombre moyen d'heures consacrées aux devoirs quotidiens des élèves du primaire et du collège en Chine est de 3 heures, un nombre 3 fois supérieur à la moyenne mondiale, 3 fois celui de la France, 4 fois celui du Japon, et 6 fois celui de la Corée du Sud. La proportion d'élèves encore en train d'étudier après 23h00 est de 18,2% pour le primaire, 46,3% pour le collège et 87,6% pour le lycée (Afanti, 2015).

¹¹⁰ 应试教育, yīng-shì-jīào-yù. 应试(yīng-shì) signifie « face à l'examen ».

¹¹¹ 中考, zhōng -kǎo.

¹¹² 阿凡题, ā-fán-tí. Une institution chinoise centrée sur la valorisation de l'intelligence artificielle dans l'éducation de base.

Le règne de l'Enseignement pour l'examen est influencé par des facteurs historiques et sociaux. Même si le concept opposé, l'Éducation holistique¹¹³ (The concept, connotation and related theories of All-round education research group, 2006 ; Dello-Iacovo, 2009), a été très tôt énoncé et pris en compte, et que des réformes ont été menées en ce sens, la prédominance de l'Enseignement pour l'examen n'a pas été renversée. En février 1993, le Comité Central du Parti Communiste Chinois (CCPCC) et le Conseil des Affaires de l'État de la République Populaire de Chine ont publié le *Programme de la réforme et du développement de l'éducation chinoise*¹¹⁴, qui propose que « les écoles primaires et secondaires devraient pousser l'Enseignement pour l'examen vers la voie d'une amélioration globale de la qualité nationale » (CCPCC et Conseil des Affaires de l'État de la PRC, 1993 : 10) et qui a pour objectif « d'établir des normes de qualité et des indicateurs d'évaluation pour tous les niveaux et types de système éducatif » (CCPCC et Conseil des Affaires de l'État de la PRC, 1993 : 12). C'était la première fois que le gouvernement chinois mettait en avant le concept de l'Enseignement pour l'examen dans un document officiel national, ce qui montrait que l'Enseignement pour l'examen faisait consensus dans la société chinoise et devait être réformé, ensuite, en 1994, dans le document officiel intitulé *Certaines opinions du Comité central du Parti communiste chinois sur le renforcement et l'amélioration de l'éducation morale dans les écoles*¹¹⁵, le gouvernement chinois a mis en avant le concept de l'Éducation holistique contre l'Enseignement pour l'examen¹¹⁶. D'une part, l'Enseignement pour l'examen a créé des concepts particuliers en Chine, tels que la « doctrine du certificat » et le « diplôme d'abord », et d'autre part, il a cultivé les habitudes et les modes d'apprentissage particuliers des étudiants chinois. Combiné aux caractéristiques de l'Enseignement pour l'examen, ce mode d'enseignement/apprentissage présente sans aucun doute de fortes limites dans l'enseignement des langues étrangères qui nécessite la communication et l'interaction. L'étude et l'analyse en profondeur de l'Enseignement pour l'examen consistent à explorer et à comprendre le système

¹¹³ 素质教育, sù-zhì-jìào-yù, en anglais, All-round education. C'est un concept d'éducation qui met l'accent sur le développement global des élèves au centre du processus éducatif, sur l'amélioration de la qualité générale des élèves, sur le développement de leur personnalité, sur l'amélioration de leur esprit de créativité et de leurs capacités, sur le développement de leur potentiel et de leurs aptitudes, qui permet aux élèves de maîtriser leur propre développement et d'unifier le développement de l'individu avec le développement de la société. Le terme « sù-zhì » fait référence aux aspects de la moralité, de l'intelligence et du corps physique d'une personne.

¹¹⁴ 中国教育改革和发展纲要.

¹¹⁵ 中共中央关于进一步加强和改进学校德育工作的若干意见.

¹¹⁶ Source d'information : le site web du Ministère de l'éducation de la République Populaire de Chine, http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/xw_zt/moe_357/s3579/moe_1081/tnull_12374.html.

éducatif chinois, la culture d'apprentissage des étudiants chinois et les approches d'enseignement en classe, et plus particulièrement en classe de langue. C'est la première étape dans la construction d'un nouveau modèle d'enseignement des langues étrangères localisé et adapté.

Généralement, on constate trois caractéristiques majeures de l'Enseignement pour l'examen : la nature utilitaire de l'objectif de l'enseignement, l'unité du contenu de l'enseignement et l'enseignement par l'endoctrinement (Lu et al., 2007 ; voir aussi Zhen, 2020 ; Zheng et Xu, 2001).

1.3.1. Instrumentalisation de l'éducation - L'utilitarisme

L'Enseignement pour l'examen est un système visant à faire admettre les élèves dans l'enseignement supérieur et à obtenir de bons résultats aux examens, en utilisant l'instillation de connaissances comme méthode d'enseignement. Dans ce processus éducatif, l'individualité humaine des élèves est ignorée au profit de critères d'évaluation normalisés et uniformisés aux examens (Lu *et al.*, 2007). Cela signifie que le contenu et le rythme de l'enseignement dans les écoles sont uniformes, avec des règles fixes pour que les élèves répondent aux questions et des critères fixes pour que les enseignants évaluent les élèves. De même que le prix d'une marchandise détermine sa valeur, les résultats aux examens des élèves déterminent la qualité de l'école, la qualité de son enseignement et la valeur des élèves. Ainsi, les écoles, les enseignants, les élèves et les parents sont tous en quête des meilleurs résultats. Les élèves étudient pour les examens, devenant ainsi leurs esclaves, tandis que les enseignants deviennent des outils pour obtenir de bons résultats (Ding, 2001). Ceci accentue la passivité et sa nature intrinsèque, reflétant la passivité des élèves dans l'acquisition des connaissances et la nature utilitaire de l'éducation. L'éducation se concentre principalement sur l'accumulation de connaissances tirées des manuels et fonctionne comme un outil pour réussir les examens.

1.3.2. Standardisation du curriculum éducatif

Après 1949, les droits de compilation, d'approbation, de publication et de distribution des manuels scolaires en Chine ont été centralisés. Les écoles primaires et secondaires ont mis en œuvre un plan d'enseignement et des normes de curriculums unifiées, en utilisant principalement des matériaux pédagogiques

fournis par l'État, compilés par le Ministère de l'Éducation et publiés par le *People's Education Press* (Guo, 2019). L'éducation est ainsi devenue une action guidée par l'État, et la direction de l'éducation est également dominée par l'État. Le matériel pédagogique en classe (les manuels, cahiers d'exercices, matériels d'écoute pour les langues étrangères, cahiers de devoirs de vacances...). Le programme et le mode d'enseignement du collège et lycée à travers le pays sont hautement unifiés. Les examens sont devenus l'orientation de la valeur de l'apprentissage, et ce système éducatif vise à cultiver un grand nombre de talents avec des spécifications uniformes. Le contenu pédagogique de l'Enseignement pour l'examen ne peut échapper aux manuels nationaux unifiés, l'examen suit le manuel, les contrevenants risquent d'être éliminés et de perdre la possibilité de poursuivre des études supérieures (Lu *et al.*, 2007). Le programme d'études du système de l'Enseignement pour l'examen est également de nature utilitaire. Le programme et le contenu de l'enseignement sont entièrement déterminés en fonction de l'examen d'entrée au lycée (le *Zhongkao*) et de l'examen d'entrée à l'université (le *Gaokao*). De plus, l'uniformité des questions d'examen et des réponses standardisées fait que les élèves se concentrent uniquement sur les manuels et les corrigés donnés par les enseignants.

1.3.3. Enseignement par l'endoctrinement

L'Enseignement pour l'examen limite le cœur de l'enseignement-apprentissage à la préparation des examens, le contenu pédagogique répétitif et fastidieux, les exercices standardisés sans fin et la mémorisation intensive, tout est fait pour obtenir de bons résultats. Afin d'améliorer leurs résultats, les enseignants se concentrent uniquement sur les matières et le contenu requis pour ceux-ci, et les élèves doivent apprendre ces contenus à plusieurs reprises pour maximiser le temps dédié aux exercices d'entraînement. Le cycle de trois ans au lycée pour les élèves chinois peut être simplement divisé en deux étapes. Au cours des première et deuxième années, les enseignants enseignent aux élèves ce dont ils auront besoin pour l'examen d'entrée à l'université. En troisième année, les élèves continuent à réviser, à pratiquer et à être testés jusqu'au *Gaokao*.

D'autre part, ce sont les élèves qui doivent synthétiser les connaissances qu'ils ont acquises, mais les enseignants le font pour eux afin d'économiser l'énergie et le temps de ceux-ci (Lu *et al.*, 2007). Les enseignants créent leurs propres formules pour résoudre les questions de l'examen, de telle sorte que les élèves puissent obtenir des notes élevées sans comprendre les principes, mais simplement en se rappelant les étapes fixes.

Même si l'Enseignement pour l'examen présente des caractéristiques négatives, il est indispensable dans l'environnement éducatif chinois actuel (Wang, 2010). L'Enseignement pour l'examen présente des avantages : il favorise la maîtrise des connaissances de base par les élèves dans un cadre clair de critères d'évaluation, il est conforme aux caractéristiques de l'organisation sociale chinoise, aux attributs réalistes et pratiques de l'éducation (Qi, 2019) et, dans une certaine mesure, il garantit la concurrence loyale pour tous. Cependant, il présente également les inconvénients d'un enseignement intellectuel qui met trop l'accent sur le transfert de connaissances, sur les compétences à passer l'examen, sur la poursuite extrême des taux de scolarisation, et entraîne l'augmentation de la charge de travail scolaire des élèves. Ce type de point de vue contient les informations suivantes : l'Enseignement pour l'examen est un terme neutre, et c'est un modèle éducatif avec des avantages et des inconvénients. Le concept de l'Enseignement pour l'examen en est encore au niveau descriptif, ce qui entraîne des incohérences à long terme dans la compréhension qu'on en a et l'analyse que l'on en fait, entraînant de multiples interprétations. Cependant, un fait que nous devons admettre est que, bien que l'Enseignement pour l'examen ait été sévèrement critiqué, l'éducation de base en Chine a encore formé un grand nombre de talents et a apporté de grandes contributions au développement national et au progrès social.

La raison de la formation de l'Enseignement pour l'examen est étroitement liée aux conditions sociales, à l'héritage historique et aux idéologies traditionnelles (H. Liu, 1997 ; voir aussi Chen, 2005 ; Jiang et Lin, 1999 ; Liu, 2009 ; Qi, 2019). L'exploration de l'origine historique de l'Enseignement pour l'examen est également un élément indispensable.

1.3.4. Conclusion

L'Enseignement pour l'examen est une caractéristique de l'éducation chinoise, qui s'étend depuis l'éducation de base jusqu'aux étudiants chinois au niveau de l'enseignement supérieur. La nature de l'Enseignement pour l'examen limite le développement des approches d'enseignement des langues étrangères en Chine, ainsi que la perception et la pratique de l'apprentissage de celles-ci par les étudiants chinois. Par conséquent, une nouvelle approche de l'enseignement des langues étrangères est exactement ce qu'il faut pour briser le *statu quo* (Besse, 2011).

1.4. RACINE HISTORIQUE DE L'ENSEIGNEMENT POUR L'EXAMEN - SYSTÈME DE SÉLECTION DES TALENTS ET PHILOSOPHIES DU CONFUCIANISME

L'origine de l'Enseignement pour l'examen se trouve dans le système de l'Examen Impérial¹¹⁷ de la Chine ancienne (Liu, 1996). L'Examen Impérial est un système de sélection de talents dont les matières sont établies, des examens sont organisés régulièrement par l'État, qui sert de principal moyen pour sélectionner les fonctionnaires (H.F. Liu, 2008). Le système de l'Examen Impérial dans la Chine ancienne est né sous la dynastie *Sui*, après le développement de plus en plus renforcé et complété sous les dynasties *Tang*, *Yuan* et *Ming*, il a atteint son apogée sous la dynastie *Qing* (Liu, 1997). Bien qu'un tel système d'examen féodal se soit depuis longtemps retiré de la scène de l'histoire (Liu, 2001), le système de l'Examen Impérial, qui existait depuis plus de mille ans en Chine, a eu un impact extrêmement important sur la société féodale chinoise et même sur l'éducation actuelle. L'émergence et la domination de l'Enseignement pour l'examen sont inévitables parce qu'il est conforme à la philosophie confucianiste des anciens empereurs chinois gouvernant le pays et le peuple (Liu, 2009). D'une part, sous l'influence de l'histoire et de la culture – plus particulièrement la philosophie confucéenne traditionnelle – *Xué-ér-yōu-zé-shì*¹¹⁸, il ne s'agissait pas seulement d'un appel politique de Confucius aux étudiants chinois pour les persuader d'étudier, mais aussi d'une prédication séduisante des dirigeants envers les étudiants après la mise en place du système de l'Examen Impérial (Luo, 2005). Il est devenu une quête psychologique consciente du peuple chinois dans le but de parvenir à une promotion de classe et à un accomplissement individuel par le biais des études. D'un autre côté, la sélection par l'examen (le *Gaokao*) est considérée comme la manière plus juste et plus raisonnable à ce stade, le système d'examen sélectif présentant un degré élevé d'uniformité à l'échelle nationale est doté de mécanismes de sécurité et de confidentialité au niveau national, qui peut donner à chacun une chance égale de concourir (Wang, 2008).

L'évolution de l'ancien système de sélection des fonctionnaires peut être divisée en trois périodes en fonction de sa popularité, sa portée et sa mise en œuvre à cette époque (Zeng et Guo, 2008) : premièrement, plusieurs systèmes de sélection

¹¹⁷ 科举, kē-jǔ.

¹¹⁸ 学而优则仕, en anglais, he who excels in study can follow an official career.

ont coexisté pendant la période pré-*Qin*¹¹⁹ ; deuxièmement, la période dominée par le *Chá-jǔ*¹²⁰ et le Système des Neuf-rangs¹²¹ ; troisièmement, la période de l'Examen Impérial¹²² avec des examens comme principale méthode de sélection.

1.4.1. Systèmes de sélection de la période pré-*Qin*

Dans la période pré-*Qin*, les changements sociaux en Chine étaient fréquents et violents, et il n'y avait pas de système de sélection des talents standardisé et équitable. Il y avait au moins six modalités de sélection dans toute la période pré-*Qin* dans les archives historiques (Qi, 2005) : *Xuǎn-jǔ*¹²³ (le système électoral), *Shì-guān*¹²⁴ (le système de succession générationnelle aux postes officiels), *Xué-shì*¹²⁵ (le système d'accès via la formation académique), *Jūn-gōng*¹²⁶ (le système d'accès par contribution militaire), *Kè-qīng*¹²⁷ (le système d'introduction de talents d'autres pays), et *Kǎo-hé*¹²⁸ (le système d'évaluation des fonctionnaires).

Xuǎn-jǔ fait référence à la nomination des fonctionnaires par la recommandation. Ce système électoral est né dans les sociétés primitives et a été le premier système d'élection des dirigeants et des fonctionnaires dans les temps anciens, pratiqué pendant des milliers d'années autour de la seule période pré-*Qin*. Les talents pouvaient venir de toutes les couches sociales, à qui on confiait divers postes administratifs de tous niveaux, même au pouvoir le plus élevé, comme des fonctionnaires civils et militaires, même *Jiàng*¹²⁹ (le poste équivalent à celui d'un général d'aujourd'hui) et *Xiàng*¹³⁰ (le poste semblable au Premier ministre

¹¹⁹ L'ère historique avant l'établissement de la dynastie Qin, la période paléolithique avant 221 av. J.-C.

¹²⁰ 察举. Mise en place en 134 av. J.-C., pendant la dynastie Han, l'origine du système d'examens et de l'Examen Impérial.

¹²¹ 九品中正, Jiǔ-pǐn-zhōng-zhèng. Mise en place en 220.

¹²² Mise en place en 605 pendant la dynastie Sui, jusqu'en 1905, sous la dynastie Qing.

¹²³ 选举.

¹²⁴ 世官.

¹²⁵ 学仕.

¹²⁶ 军功.

¹²⁷ 客卿.

¹²⁸ 考核.

¹²⁹ 将.

¹³⁰ 相.

d'aujourd'hui). Par exemple, pendant la période de la dynastie des *Zhou* de l'Ouest¹³¹ à la Période des Printemps et Automnes¹³², il existait un système dans lequel les gouverneurs de rang inférieur proposaient des personnes de talent au plus haut dirigeant pour qu'elles soient sélectionnées par le gouvernement impérial, et c'était un moyen important de sélectionner des fonctionnaires par le biais de la classe inférieure. Au cours de la Période des Royaumes Combattants de la Période des Printemps et Automnes¹³³, pour s'adapter aux besoins de talents générés par des changements sociaux drastiques et les seigneurs féodaux en compétition pour l'hégémonie, ce système était le plus couramment pratiqué.

Le système de *Shì-guān* est un produit de la société esclavagiste, influencé par l'idée du sang clanique (Qi, 2005). C'est un système dans lequel les aristocrates sont fonctionnaires de génération en génération, et les fonctionnaires sont sélectionnés et nommés au moyen de postes officiels héréditaires basés sur la relation de sang qui est le seul critère. Ce système était étroitement lié au système féodal, selon lequel le monarque partageait les terres et les esclaves entre ses enfants et autres proches parents en fonction de leurs liens de sang, faisant d'eux les propriétaires des fiefs, qui étaient des vassaux et, en leur qualité de vassaux, exerçaient en pratique les fonctions d'administrateurs, puis les distribuaient ensuite vers le bas, formant une hiérarchie pyramidale. Ce type de système héréditaire de fonctionnaires existait principalement sous les dynasties *Xia*¹³⁴, *Shang*¹³⁵ et *Zhou*¹³⁶ avant la dynastie *Qin*.

Xué-shì signifiait que ceux qui entraient dans la fonction publique par la voie de la formation, et qui réussissaient dans leurs études et se classaient parmi les meilleurs, ne pouvaient être nommés à des postes officiels que sur la base des connaissances et des compétences qu'ils avaient acquises. La création d'établissements d'enseignement établis par des administrations publiques a créé les conditions de la sélection des fonctionnaires. L'État formait les gens en les scolarisant, puis les nommait à des postes officiels par sélection. Même les fonctionnaires héréditaires devaient être éduqués dans des institutions. L'éducation scolaire sous les dynasties *Xia*, *Shang* et *Zhou* n'est pas seulement le début de l'histoire de l'éducation chinoise, mais aussi un moyen important de former des talents et de sélectionner des fonctionnaires. Le milieu familial n'est plus une

¹³¹ 西周, xī-zhōu. Vers 1046 av. J.-C. – 771 av. J.-C.

¹³² 春秋, chūn-qiū. 770 av. J.-C. – 476 av. J.-C.

¹³³ 春秋战国, chūn-qiū-zhàn-guó. 770 av. J.-C. – 221 av. J.-C.

¹³⁴ Vers 2070 av. J.-C. – 1600 av. J.-C.

¹³⁵ Vers 1570 av. J.-C. – 1045 av. J.-C.

¹³⁶ Vers 1100 av. J.-C. – 256 av. J.-C.

contrainte pour obtenir un poste. Au cours de cette période, des institutions privées ont également émergé progressivement et ont encore élargi le champ de sélection des fonctionnaires par des moyens éducatifs. Il y avait des institutions privées avant Confucius¹³⁷, Confucius défendait l'idée d'une *Yǒu-jiào-wú-lèi*¹³⁸, ce qui signifie que les gens peuvent recevoir une éducation quelle que soit leur classe ou leur qualité (Yang, 1980 : 170), et l'idée *Xué-ér-yōu-xé-shì* (Yang, 1980 : 1) propose que ceux qui ont obtenu des résultats dans leurs études, et qui sont classés parmi les meilleurs, devaient entrer dans le système des fonctionnaires.

Chá-jǔ (Qiu et Zhang, 2002) était un système de sélection des talents mis en place sous la dynastie *Han*. Les principaux moyens étaient *Jǔ-jiàn*¹³⁹ (la cooptation) et *Kǎo-chá*¹⁴⁰ (l'inspection). Dans la même période, il y a aussi *Zhēng-bì*¹⁴¹, la méthode par laquelle l'empereur ou le magistrat local recrute des talents qualifiés selon les besoins. *Chá-jǔ*, c'est-à-dire la recommandation après inspection, est un système dans lequel de hauts fonctionnaires ou les envoyés spéciaux dépêchés par le gouvernement central visitent leurs talents subordonnés selon les exigences du sujet défini, sélectionnent les talents qui répondent aux exigences et les recommandent à l'empereur. Selon le temps, la méthode, l'objet et la portée, le système peut être divisé en deux catégories : *Zhào-jǔ*¹⁴² et *Suì-jǔ*¹⁴³. Les deux sont des auditions par le biais des examens. *Zhào-jǔ* est pour des talents spéciaux et est tenu irrégulièrement selon les besoins de l'État, les qualifications des candidats étant nommées par l'empereur à titre temporaire. *Zhào-jǔ* est pour la sélection des postes généraux, qui se tenait régulièrement chaque année, et ce sont des fonctionnaires locaux qui nomment ou recommandent des candidats.

Le Système des Neuf-rangs (Chen, 1987) consiste principalement à créer des postes pour évaluer les talents et à nommer les talents en fonction des résultats de l'évaluation. Le poste de fonctionnaire responsable de l'évaluation des candidats s'appelle *Zhōng-zhèng*¹⁴⁴ et sa fonction est d'évaluer et donner un niveau aux candidats comme base d'admission. Ceux qui acceptent l'évaluation comprennent

¹³⁷ Le grand penseur, homme d'État et éducateur de la Chine ancienne, fondateur de l'école de pensée du confucianisme, 551 av. J.-C. – 11 avril 479 av. J.-C.

¹³⁸ 有教无类, en anglais, Education for All Without Discrimination.

¹³⁹ 举荐.

¹⁴⁰ 考察.

¹⁴¹ 征辟.

¹⁴² 诏举.

¹⁴³ 岁举.

¹⁴⁴ 中正.

les officiels actuels et les candidats. L'officier de *Zhōng-zhèng* est chargé d'inspecter les érudits dans la province, les villes et villages sous sa gestion, ainsi que les candidats d'origine locale mais dispersés dans d'autres endroits. Sur la base des exigences et selon les règles de la moralité, en fonction du milieu familial et des connaissances. Chaque candidat est classé dans l'un des neuf rangs suivants, à savoir *Shàng-shàng*, *Shàng-zhōng*, *Shàng-xià*, *Zhōng-shàng*, *Zhōng-zhōng*, *Zhōng-xià*, *Xià-shàng*, *Xià-zhōng*, *Xià-xià*, dont *Shàng*¹⁴⁵ signifie le niveau supérieur, *Zhōng*¹⁴⁶ désigne ce qui est le niveau moyen, *Xià*¹⁴⁷ veut dire le niveau inférieur. Étant donné que la position de « *Zhōng-zhèng* » a toujours été détenue par la classe aristocratique et que le népotisme prévalait à l'époque, les candidats classés comme de hauts rangs sont tous issus de familles de pouvoir, tandis que les pauvres avec des capacités ne peuvent être jugés que comme de bas rang.

1.4.2. Naissance et règne de l'Examen Impérial

En raison des divers inconvénients mentionnés du Système des Neuf-rangs tel que le haut niveau de concentration du pouvoir de sélection, les critères de sélection sont unitaires et subjectifs, le népotisme entre les agents de sélection et la classe noble. Cette méthode de sélection a finalement été remplacée par l'Examen Impérial. Ce système de l'Examen Impérial est généralement considéré comme ayant débuté sous les dynasties *Sui* et *Tang*. Depuis lors, l'Examen Impérial a commencé à régner dans la Chine ancienne pendant plus de 1200 ans et a eu un impact significatif et de grande envergure sur le développement de l'éducation chinoise. En même temps, le système de l'Examen Impérial était également la forme de sélection des talents la plus équitable possible dans la Chine ancienne. Il élargit la base sociale du recrutement de talents dans le pays et absorbe un grand nombre de talents issus des classes moyennes et inférieures.

L'Examen Impérial (voir en Annexe 4, Processus de déroulement de l'Examen Impérial) comportait de nombreuses matières, prenons un exemple des examens de la dynastie *Tang*, ils sont principalement divisés en deux catégories : *Cháng-kē*¹⁴⁸ et *Zhì-kē*¹⁴⁹. *Cháng-kē* sont des matières courantes et régulièrement

¹⁴⁵ 上.

¹⁴⁶ 中.

¹⁴⁷ 下.

¹⁴⁸ 常课.

¹⁴⁹ 制课.

organisées, il y avait plus 50 matières, les candidats peuvent choisir les matières dans lesquelles ils se spécialisent pour passer l'examen, par exemple, les matières *Míng-jīng*¹⁵⁰ et *Jìn-shì*¹⁵¹ ont le plus grand nombre de candidats (Learning Chinese, 2015a), alors que le premier est principalement un examen des œuvres classiques du confucianisme, ce dernier implique non seulement les écritures classiques, mais il examine également la poésie et les stratégies de gouvernance ; en outre, il existait des matières d'autres domaines tels que *Míng-fǎ*¹⁵² (le droit), *Míng-suàn*¹⁵³ (les mathématiques), etc. Quant au *Zhì-kē*, il s'agit des sujets que l'empereur proposait temporairement selon les besoins de l'État, et ils étaient souvent aléatoires. Proposé par l'impératrice Wu Zetian¹⁵⁴, *Wǔ-jǔ*¹⁵⁵ a également été introduit en 702, ce sont des examens pour sélectionner des officiers militaires, et les matières comprennent la forme physique, l'équitation, le tir à l'arc et d'autres compétences militaires (Learning Chinese, 2015b).

Les candidats aux examens impériaux sous la dynastie *Tang* étaient principalement composés de deux groupes, à savoir les *Shēng-tú*¹⁵⁶ et les *Xiāng-gòng*¹⁵⁷ (Learning Chinese, 2015a). *Shēng-tú* désigne l'élève des établissements scolaires créés par l'État. *Xiāng-gòng* se réfère aux élèves du pays entier qui ont étudié par eux-mêmes ou dans des établissements privés, et qui ont réussi les examens de sélection organisés dans la région, ainsi que les examens organisés dans la capitale. Les différentes institutions scolaires gouvernementales sous la dynastie *Tang* étaient à la fois présentes au niveau local ou au niveau national, et comprenaient des écoles spécialisées dans certains domaines, tels que l'arithmétique ou le droit. L'Examen Impérial sous la dynastie *Tang* était ouvert à toute la société, et les civils ordinaires pouvaient également y participer. De nombreux érudits issus de familles pauvres en ont également profité et sont entrés dans des carrières officielles.

La dynastie *Song*¹⁵⁸ a prêté attention à la gouvernance culturelle, et le système de l'Examen Impérial subit alors des changements majeurs tant dans la forme que

¹⁵⁰ 明经.

¹⁵¹ 进士.

¹⁵² 明法.

¹⁵³ 明算.

¹⁵⁴ 武则天, Wǔ Zé-tiān. La seule femme empereur orthodoxe dans l'histoire chinoise, 624 – 16 décembre 705.

¹⁵⁵ 武举.

¹⁵⁶ 生徒.

¹⁵⁷ 乡贡.

¹⁵⁸ 宋, sòng. 960 – 1279.

dans le contenu, les conditions d'admission furent assouplies et le système en fut amélioré. Les examens impériaux de la dynastie *Song* ont été divisés en trois niveaux (Tian, 2021) : *Jiè-shì*¹⁵⁹ - l'examen organisé par les unités administratives municipales ; *Shěng-shì*¹⁶⁰ - l'examen organisé par les unités administratives provinciales ; et *Diàn-shì*¹⁶¹ - l'examen du plus haut niveau. La sélection était effectuée couche par couche et la forme était plus standardisée. Parmi eux, *Diàn-shì*, qui était le plus haut niveau et le dernier examen dans le système, l'empereur est personnellement présent lors de l'examen et évalue les candidats.

L'Examen Impérial de la dynastie *Song* a également subi de grands changements aux contenus examinés. Au cours de l'année 1071, une réforme de l'Examen Impérial fut menée, qui a changé et unifié le contenu de l'examen, et son objectif important était de limiter le développement d'académies non orthodoxes et la naissance et la diffusion d'idées qui ne sont pas propices à la gouvernance. En même temps, le nombre d'admissions via l'Examen Impérial a considérablement augmenté et le nombre moyen de *Jìn-shì*¹⁶² (les candidats qui réussissent la matière de l'examen de *Jìn-shì* reçoivent également la désignation en tant que *Jìn-shì*) admis chaque année était plus de dix fois supérieur à celui de la dynastie *Tang*. L'augmentation du nombre de places a attiré presque tous les lettrés de la société, et la concurrence était féroce. Toutefois, le coût des études préalables aux examens, les dépenses financières nécessaires pour se déplacer aux centres d'examen de ceux-ci et pour y séjourner dépassaient les capacités d'une famille moyenne, ce qui a permis à la plupart de ceux qui ont réussi et entré dans la fonction publique à cette époque d'être issus de familles aisées.

La dynastie *Yuan* était un régime au pouvoir établi par des minorités ethniques, ce qui a conduit à d'énormes inégalités basées sur l'ethnie des candidats, ce qui s'est reflété dans l'Examen Impérial de cette dynastie. L'Examen Impérial de la dynastie *Yuan* a été officiellement mis en place plus de 40 ans après sa fondation, et il se tenait une fois tous les trois ans.

Sous les dynasties *Ming* et *Qing*, l'Examen Impérial était devenu plus populaire, le nombre de candidats et l'échelle des examens ont augmenté par rapport à la dynastie précédente. À cette époque, l'Examen Impérial s'était développé en un énorme système avec différents niveaux, notes et règles. L'Examen Impérial est

¹⁵⁹ 解试.

¹⁶⁰ 省试.

¹⁶¹ 殿试.

¹⁶² 进士.

classé en quatre niveaux, à savoir *Tóng-shì*¹⁶³, *Xiāng-shì*¹⁶⁴, *Huì-shì*¹⁶⁵. et *Diàn-shì*¹⁶⁶, subdivisés également en plusieurs niveaux spécifiques (Zheng, 2023).

Tóng-shì : l'examen local qui peut être subdivisé en trois niveaux, en ordre, *Xiàn*¹⁶⁷, *Fǔ*¹⁶⁸, *Yuàn*¹⁶⁹, ceux qui réussissent les deux premiers niveaux obtiennent le titre *Tóng-shēng*¹⁷⁰ ; les candidats qui réussissent tous les trois niveaux d'examen et qui sont admis peuvent entrer dans les écoles organisées par le gouvernement pour y étudier, ce qui représente également une qualification pour participer officiellement aux examens impériaux, c'est-à-dire le niveau d'examen suivant, *Xiāng-shì* ; ces candidats sont communément appelés *Xiù-cai*¹⁷¹, ils peuvent bénéficier de certains privilèges et étant *Xiù-cai* est le seuil pour accéder à la classe bureaucratique.

Xiāng-shì : l'examen du niveau provincial et il avait lieu tous les trois ans ; le nombre de places d'admission est déterminé par le gouvernement central et le nombre total de personnes admises à l'échelle nationale va de mille ou plus ; ceux qui réussissent l'examen sont appelés *Jǔ-rén*¹⁷² et le premier parmi les *Jǔ-rén* s'appelle *Jiè-yuán*¹⁷³, c'est-à-dire également qu'ils ont la qualification pour devenir fonctionnaires.

Huì-shì : l'examen du niveau central et il se tient l'année suivante le *Xiāng-shì* à une institution spéciale dans la capitale ; le nombre d'admissions n'est pas fixé, parfois moins d'une centaine de personnes, parfois plus de quatre cents personnes, ils sont appelés *Gòng-shì*¹⁷⁴, et le premier s'appelle *Huì-yuán*¹⁷⁵.

Diàn-shì : le dernier niveau de l'Examen Impérial qui a lieu un mois après *Huì-shì*. Le contenu de l'examen était préparé à l'avance, avec une variété d'options,

¹⁶³ 童试.

¹⁶⁴ 乡试.

¹⁶⁵ 会试.

¹⁶⁶ 殿试.

¹⁶⁷ 县.

¹⁶⁸ 府.

¹⁶⁹ 院.

¹⁷⁰ 童生.

¹⁷¹ 秀才.

¹⁷² 举人.

¹⁷³ 解元.

¹⁷⁴ 贡士.

¹⁷⁵ 会元.

puis décidé par l'empereur sur place, les candidats sont classés après l'examen et ensuite nommés à des postes ; le premier s'appelle *Zhuàng-yuán*¹⁷⁶, cette appellation est encore utilisée au *Gaokao* d'aujourd'hui, pour le premier lauréat de chaque province.

Sous les dynasties *Ming* et *Qing*, il était stipulé que ceux qui participaient aux examens impériaux devaient avoir réussi l'éducation scolaire et que ceux qui participaient aux examens *Xiàng-shì* devaient être des élèves des institutions gouvernementales.

En ce qui concerne la forme et le contenu de l'examen, ils sont fixés, et les règles sur la forme des réponses aux questions et l'utilisation des mots sont extrêmement strictes. Cela contraint sérieusement l'esprit des érudits, étouffant leur créativité et leur sens de l'initiative. Cet inconvénient s'est accumulé depuis la réforme de la dynastie *Song* et a atteint son apogée sous les dynasties *Ming* et *Qing*. Dans un environnement social autoritaire et fermé, en raison de l'incapacité à accepter l'influence de nouvelles idées, d'éruditions et de technologies, et du manque d'esprit d'innovation, l'Examen impérial a finalement abouti à une impasse et a été éliminé avec le temps.

En 1904, la dynastie *Qing* a organisé le dernier examen de *Huì-shì*, et depuis lors, le système de l'Examen Impérial a disparu à jamais de la scène historique. De l'avis d'aujourd'hui, en tant que méthode de sélection des talents la plus importante dans la Chine ancienne, la mise en œuvre du système de l'Examen Impérial a favorisé la prospérité de l'éducation, la vulgarisation et la diffusion des idées et de la culture, et a donné à tous les roturiers la possibilité de changer en mieux leur destin.

1.4.3. Confucianisme et éducation chinoise

Le système de l'Examen Impérial a persisté en Chine ancienne pendant des milliers d'années et continue d'avoir un impact sur l'éducation chinoise contemporaine, car il reflète le respect profond du peuple chinois pour la philosophie du confucianisme (Zhou, 1995). L'influence du confucianisme sur l'éducation, les éducateurs et les étudiants est profonde et imperceptible, touchant de nombreux aspects de la société (Chen, 2005 ; Z. Liu, 2006).

¹⁷⁶ 状元.

1.4.3.1. Confucianisme

Le confucianisme a évolué avec l'histoire chinoise (Chen, 2017), et son évolution a connu au moins quatre périodes, à savoir : le confucianisme de pré-*Qin*, le confucianisme des *Han*, le confucianisme des *Song-Ming-Qing*, et le confucianisme contemporain. Mais seule la doctrine de Confucius dans la période pré-*Qin* est le confucianisme le plus primitif et le plus essentiel. L'élément central de la pensée confucéenne est le *Ren*¹⁷⁷. Dans le court document *Les Entretiens de Confucius*¹⁷⁸, le *Ren* apparaît plus de cent fois. La description que fait Confucius du *Ren* couvre toutes les conditions requises pour que s'épanouissent les bonnes qualités d'une personne, telles que la loyauté, l'intégrité, la tolérance, la bravoure, la sagesse... Le *Ren* de Confucius a été mis en avant dans un contexte social de l'époque à laquelle Confucius a vécu et a coïncidé avec l'ère des grands bouleversements de l'histoire chinoise, où émergeaient des crises sociales et la perte des normes morales. Par conséquent, Confucius a préconisé que les monarques des pays mettent en œuvre un gouvernement de *De*¹⁷⁹ (de nobles qualités humaines), de *Jūnzǐ*¹⁸⁰ (l'homme de caractères nobles) devant donner l'exemple avec ses propres actions, afin d'avoir un effet éclairant sur le peuple et d'atteindre l'objectif de sauver le monde.

1.4.3.2. Impact du confucianisme sur le développement de l'éducation

Tout au long de sa longue histoire, la Chine a accordé une grande importance à l'éducation, à la recherche naturelle et scientifique, par exemple les Quatre grandes inventions de la Chine antique (le papier, la boussole, la poudre à canon et l'imprimerie), qui sont les grandes contributions de la Chine au monde. Cependant, il n'y avait pas en Chine de géants tels qu'Archimède, Copernic, Descartes, Newton, Euler, Lavoisier et d'autres fondateurs de la science contemporaine. Il y a de nombreuses raisons à cela. Qian (2003) a souligné dans son article que le développement de la science et la croissance de talents exceptionnels nécessitent au moins la présence des facteurs culturels suivants :

¹⁷⁷ 仁, rén.

¹⁷⁸ 论语, Lún-yǔ. *Les Entretiens de Confucius*, aussi connus sous le nom d'*Analectes*, est une compilation de discours de Confucius (551 av. J.-C. – 479 av. J.-C.) et de ses disciples ainsi que de discussions entre eux.

¹⁷⁹ 德, dé.

¹⁸⁰ 君子, jūn-zǐ.

- Le désir d'explorer les mystères de la nature afin de rechercher la connaissance pour se débarrasser de l'ignorance plutôt que de se concentrer sur des objectifs pratiques ;
- La passion d'explorer et de trouver les raisons derrière les phénomènes naturels ;
- L'usage constant de la raison pour observer, analyser et résoudre des problèmes, et prêter attention à la logique et aux méthodes expérimentales ;
- La poursuite de la rigueur, la clarté et la précision de la pensée et l'attention à la définition stricte des concepts ;
- Le développement d'un fort esprit sceptique et critique ;
- La valorisation de la liberté individuelle et de l'égalité entre les personnes. (Qian, 2003)

Et tout cela est précisément ce qui manque à la culture traditionnelle chinoise.

Tout d'abord, les valeurs de pragmatisme et d'utilitarisme dans le confucianisme ont conduit les gens à rechercher leur intérêt dans le monde réel dès le début, menant à la gloire et à la fortune (Luo, 2005). Par conséquent, l'utilitarisme et l'aspect pratique sont davantage valorisés en termes de valeur. Sous le système autocratique féodal chinois, la force personnelle ne peut être garantie et la voie générale de se débarrasser de cette situation est d'être sélectionné en tant que fonctionnaire, de sorte que l'on puisse gagner du pouvoir et de la fortune (Liu, 2005). Et la recherche de l'utilitarisme affaiblira l'amour et la persistance de la vérité dans la plupart des cas. Pendant des milliers d'années, le confucianisme et l'éducation ont été utilisés par les autorités pour contrôler le peuple afin de consolider le pouvoir de l'État. Ce n'est qu'aujourd'hui que l'éducation chinoise a lentement été réformée pour se concentrer sur le développement global des élèves. Cependant, il est indéniable que le diplôme, qui représente le résultat de l'éducation, reste la porte d'entrée de la réussite pour les gens en général.

Deuxièmement, le pragmatisme et les valeurs utilitaires du confucianisme ont eu un impact important sur l'orientation du développement de l'éducation chinoise, il a mis l'accent sur la littérature plutôt que sur la science (Liu, 2009), ce qui est devenu la tendance dominante. Le mépris de la science et de la technique a fait que l'éducation chinoise accuse un retard par rapport à l'Occident, limitant sérieusement le développement de l'enseignement scolaire. En effet, les premières institutions universitaires de la Chine moderne ont été créées par des Églises occidentales, qu'il s'agisse du Collège Saint-Paul de Macao, fondé en 1594, ou de l'Université de St. John (en anglais, « St. John's University ») à Shanghai fondé en 1879, qui a ouvert son département d'enseignement supérieur en 1981 (Wu, 2015).

Cependant en Occident, des établissements universitaires sont apparus dès le Moyen Âge, par exemple, l'Université d'Oxford a été fondée en 1168 et l'Université de Cambridge en 1209. Aux XIII^e et XIV^e siècles, 18 universités ont été créées en Italie, 16 universités en France, et 15 universités en Espagne et au Portugal (Chen, 2017).

Troisièmement, le confucianisme a sévèrement restreint et influencé l'esprit critique, sceptique du peuple chinois (Chen, 2017). Qu'il s'agisse de l'émergence d'une science rationnelle ou de talents exceptionnels, de tels facteurs culturels sont nécessaires, tels que le courage et l'esprit de critiquer et de douter de tout, et l'impulsion de créer un monde nouveau.

L'Enseignement pour l'examen s'est continuellement formé sous l'influence de facteurs historiques. Son existence est inévitable dans le système éducatif chinois actuel où les examens sont le principal système d'évaluation. En observant des cycles éducatifs chinois, nous pouvons voir que l'avenir des étudiants chinois est largement déterminé par le *Zhongkao* et le *Gaokao*, et que le contenu d'apprentissage est donné en fonction de l'examen du collège jusqu'à l'université (Q. Liu, 2003 ; voir aussi Feng *et al.*, 2005).

1.4.4. Conclusion

Il existe des raisons historiques profondes à la formation du *statu quo* de l'Enseignement pour l'examen en Chine, qui est profondément liée au système de l'Examen Impérial qui a régné sur la Chine pendant des milliers d'années. D'autre part, le développement et l'essor du système de l'Examen Impérial dans la Chine ancienne étaient dus au fait que les anciens dirigeants honoraient le confucianisme. Le confucianisme était un moyen pour les dirigeants de consolider la centralisation du pouvoir féodal, ce qui a eu un impact profond sur le peuple chinois et a également influencé le développement de l'éducation chinoise. Néanmoins, le confucianisme est un concept de valeurs universelles partagées par les Chinois, et il a un côté positif en ce sens qu'il encourage les gens à s'instruire et à devenir des fonctionnaires au service du pays.

1.5. LE SYSTÈME ÉDUCATIF CHINOIS CONTEMPORAIN VIS-À-VIS DE L'ENSEIGNEMENT POUR L'EXAMEN

L'impact négatif de l'Enseignement pour l'examen sur le développement des étudiants chinois a été critiqué par d'innombrables érudits (Zang, s. d., 2012a,

2012b ; Guo, 2005 ; Huang, 2000 ; Kirkpatrick et Zang, 2011). Afin de se débarrasser de l'Enseignement pour l'examen et de réorienter le centre de l'éducation vers le développement holistique des qualités et des compétences des élèves, l'État et le Ministère de l'Éducation ont promu des politiques et des mesures telles que des réformes vers l'Éducation holistique et des réformes du *Gaokao*. Mais ce que nous constatons, l'Enseignement pour l'examen est toujours d'actualité et il continue de dominer l'apprentissage en classe dans l'éducation de base. Pour la raison que dans le cadre du système actuel des cycles éducatifs et d'examen national unifié d'accès à l'enseignement supérieur, les écoles, les enseignants et les étudiants sont déjà devenus dépendants de celui-ci du fait de l'effet de la dépendance au sentier (Zhen, 2020). L'éducation chinoise est comme une autoroute construite avec l'Enseignement pour l'examen comme matériau de construction, les examens sont des postes de péage, personne n'ose s'éloigner des sentiers battus, sinon, c'est être éliminé.

La dépendance au sentier est un concept issu de l'économie et de la sociologie, le lauréat du prix Nobel, Douglas North (1990) a souligné l'effet contraignant des parcours historiques et des dispositions institutionnelles sur les décisions et les choix actuels et futurs. À cause de philosophies éducatives traditionnelles profondément enracinées, l'Enseignement pour l'examen, le système scolaire correspondant et le recours à ce type d'enseignement habituel chez les élèves, les enseignants, constituent la « dépendance » dans le chemin de la réforme vers l'Éducation holistique. Par la suite, nous allons voir et analyser la dépendance de l'éducation chinoise à l'égard de l'Enseignement pour l'examen en termes de mise en place de l'organisation du système éducatif et des examens d'entrée en Chine.

1.5.1. Organisation du système éducatif en Chine

La Chine a été l'un des premiers pays au monde à produire une éducation systématisée, et on trouve des traces de la création par les autorités locales d'institutions de formation pour entraîner et enseigner au peuple dès le début des archives historiques¹⁸¹, ainsi des écoles officielles¹⁸² (Xing, 2004). Mais ce n'est qu'à la fin de la dynastie *Qing*, en s'inspirant des systèmes éducatifs occidentaux, que la première loi fondamentale sur l'éducation, complète et moderne, avec les institutions et les systèmes d'enseignement correspondants a commencé à

¹⁸¹ Vers av. J.-C. 1600 - 1046 av. J.-C., sous la Dynastie Shang.

¹⁸² Vers XI^e siècle av. J.-C., sous la Dynastie Zhou.

apparaître en Chine (Dai, 2008). Après la fondation de la République Populaire de Chine, le système éducatif a été encore plus développé et amélioré.

L'organisation de la scolarité en Chine peut être divisée en quatre stades : le niveau préscolaire, le niveau primaire, le niveau secondaire et l'enseignement supérieur.

Parmi ceux-ci, le primaire et le collège du niveau secondaire font également partie de l'Instruction obligatoire de Neuf ans, qui doivent être obligatoirement accomplis par tous les enfants en âge. Depuis 1986, la Chine a mis en place une politique qui favorise l'éducation de base, l'Instruction obligatoire de Neuf ans, dont 6 ans d'école primaire et 3 ans de collège (dans certaines régions, 5 ans d'école primaire et 4 ans de collège), et l'âge d'inscription des élèves varie de 6 à 15 ans.

Le lycée constitue l'étape suivante du niveau secondaire après le collège, mais c'est aussi là que les élèves chinois seront confrontés au premier grand examen national de leur vie, le *Zhongkao*. Selon les données statistiques du Ministère de l'Éducation de la PRC (2022a), environ 91,4% des élèves continueront leurs études de 3 ans au lycée après avoir terminé l'instruction obligatoire.

Ensuite, avant la porte de l'enseignement supérieur, il faut passer le *Gaokao*, l'examen national unifié géré par le Ministère de l'Éducation, et atteindre les notes minimales (appelée la ligne d'admission, car elle découpe les candidats qui peuvent accéder à l'enseignement supérieur de ceux qui ont échoué) définies par chaque province constituant la condition préalable et obligatoire pour que les étudiants chinois puissent entrer dans les établissements d'enseignement supérieur et choisir leurs formations. Ainsi, les données indiquent que 57,8% des lycéens pourraient continuer à étudier dans une université (Ministère de l'Éducation de la PRC, 2022a).

1.5.1.1. Enseignement préscolaire

L'enseignement préscolaire en Chine commence généralement à l'âge de 3 ans, l'institution d'enseignement est l'école maternelle. Il est généralement divisé en trois périodes : Petite Classe pour les enfants de 3-4 ans, Classe Moyenne pour les 4-5 ans et Grande Classe pour les 5-6 ans. Dans certaines écoles maternelles, il existe également la Classe générale, où les enfants de moins de six ans sont pris en charge pour s'adapter à la vie scolaire. À l'école maternelle, l'éducation est basée sur des activités et des jeux, le contenu pédagogique comprend des leçons de base simples, la politesse sociale de base et les connaissances générales de la vie quotidienne. La Classe générale est conçue pour faire le lien avec la scolarité en primaire et comprend donc un certain nombre de programmes d'intégration.

Tableau 3 – Organisation préscolaire

Niveau scolaire	Institution	Niveaux	Contrainte
Préscolaire	École maternelle	Classe générale	Non obligatoire
		Classe Grande (5–6 ans)	
		Classe Moyenne (4–5 ans)	
		Classe Petite (3–4 ans)	

1.5.1.2. Instruction obligatoire de Neuf ans

La République Populaire de Chine met en œuvre l’Instruction obligatoire de Neuf ans dans son territoire de juridiction. Dans ce cadre, tous les enfants en âge de scolarisation doivent recevoir neuf ans d’enseignement obligatoire et les parents sont tenus de mettre cet enseignement à la disposition de leurs enfants. Depuis 2017, aucun élève dans le cadre de l’enseignement obligatoire (y compris ceux des écoles privées) de la République Populaire de Chine ne doit payer de frais de scolarité, de frais divers et de frais de livres, et les frais de subsistance sont subventionnés pour les élèves internes issus de familles économiquement défavorisées.

En ce qui concerne la segmentation de l’instruction obligatoire, le modèle d’éducation peut être initialement divisé en trois : le cycle de base de l’école primaire pour les classes de niveau de l’année 1 à l’année 3, le cycle d’extension de l’école primaire pour les classes de niveau de l’année 4 à l’année 6, et le cycle du collège pour les classes de niveau de l’année 7 à l’année 9, où le développement physique et psychologique des élèves à différents stades est différent et doit être traité différemment pour mettre en œuvre l’éducation. En termes de modèle de gestion, la majorité des régions mettent en œuvre le système « 6+3 », c’est-à-dire, six ans d’école primaire suivie de trois ans de collège ; certaines régions appliquent encore le système « 5+4 », cinq ans d’école primaire puis quatre ans de collège.

Tableau 4 – Organisation de l’Instruction obligatoire de Neuf ans

Niveau scolaire	Systèmes et Institutions		Niveaux	Contrainte
	« 6+3 »	« 5+4 »		

Niveau scolaire	Systèmes et Institutions		Niveaux	Contrainte
Premier cycle du niveau secondaire	Collège	Collège	Année 9	Instruction obligatoire de Neuf ans
			Année 8	
			Année 7	
Primaire	École primaire	École primaire	Année 6	
			Année 5	
			Année 4	
		École primaire	Année 3	
			Année 2	
			Année 1	

1.5.1.3. Lycée

Le lycée est un cycle d'enseignement qui s'étend sur trois ans. Les élèves sont tenus d'étudier les matières suivantes : le Chinois (le Chinois spécialisé pour des minorités ethniques dans les lycées aux minorités ethniques), les Mathématiques, la Langue étrangère, l'Idéologie et politique, l'Histoire, la Géographie, la Physique, le Chimie, la Biologie, la Technologie (y compris la technologie de l'information et la technologie générale), l'Art (ou la musique et l'art), l'Éducation physique et la santé, les Activités pratiques et le Travail manuel. Le choix des langues étrangères est élargi : l'anglais, le russe, le japonais, le français, l'allemand et l'espagnol sont disponibles.

L'enseignement commence généralement vers 7h00 et se termine vers 18h00. Cependant, la plupart des écoles, afin d'avoir un taux d'admission à l'université plus élevé, stipulent que les élèves doivent se présenter au temps de « l'étude individuelle »¹⁸³ (le temps d'étude personnel sous surveillance) le matin et le soir, et il est normal que les week-ends ou les vacances soient partiellement consacrés au nombre total grandissant d'heures d'étude des élèves. Ainsi, la journée scolaire des lycéens chinois commence généralement à 6h30 et se termine à 22h30. La plupart des lycées ont des résidences pour élèves sur le campus, avec l'obligation pour les élèves de vivre sur le campus et d'être gérés dans un environnement fermé. Il y a un lycée typique de la province de *Hebei* en Chine¹⁸⁴, qui est connu pour sa gestion

¹⁸³ 自习, Zì-xí.

¹⁸⁴ 衡水中学 (Hebei Hengshui High School), une école connue pour son style de gestion extrêmement strict et son excellent taux d'admission aux universités de qualité.

extrêmement stricte et ses excellents taux de réussite à l'université. En 2019, environ 90 % des élèves admis à l'Université Tsinghua et à l'Université de Pékin dans la province de *Hebei* venaient de cette école. La plupart des élèves ayant obtenu les premières places durant des années de *Gaokao* de la province du *Hebei* venaient également de cette école (Zhang, 2020). Il a créé un modèle unique d'enseignement secondaire qui a incité des lycées de tout le pays à envoyer des enseignants pour s'inspirer de cette expérience.

Tableau 5 – Organisation du lycée

Niveau scolaire	Institutions	Niveaux	Contrainte
Deuxième cycle du niveau secondaire	Lycée général, lycée professionnel, lycée spécialisé, lycée technique.	Année 3	Non obligatoire
		Année 2	
		Année 1	

1.5.1.4. Enseignement supérieur

Les établissements d'enseignement supérieur en Chine peuvent être schématiquement classés en quatre catégories ¹⁸⁵ : les établissements d'enseignement supérieur académique ¹⁸⁶ (les universités), les établissements d'enseignement supérieur professionnel ¹⁸⁷, les établissements d'enseignement supérieur à vocation technique et les établissements d'enseignement supérieur pour adultes.

Les lycéens qui passent le *Gaokao* peuvent choisir un établissement supérieur en fonction de leurs résultats, à l'exception des établissements d'enseignement supérieur pour adultes. L'organisation de l'enseignement varie selon le type d'établissement d'enseignement supérieur. De manière générale, en fonction du type de diplôme obtenu, l'enseignement est dispensé en quatre ans pour les formations de licence et en trois ans pour les formations professionnelles.

¹⁸⁵ La classification est basée sur la méthodologie statistique du ministère de l'éducation de la République Populaire de Chine pour les établissements d'enseignement supérieur. Voir http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/moe_560/2022/quanguo/202401/t20240110_1099531.html.

¹⁸⁶ Cela inclut les établissements d'enseignement supérieur indépendants qui ne correspondent pas à une université.

¹⁸⁷ Ce type d'établissement est issu d'un établissement d'enseignement supérieur à vocation technique, mais à la différence de celui-ci, le niveau d'enseignement est celui de la Licence et peut délivrer un diplôme national de Licence.

Tableau 6 – Organisation supérieure

Niveau scolaire	Institution	Niveau		Institution	Contrainte
Supérieure	Université, Institut de recherche	Doctorat (3 - 8 ans)			Non obligatoire
		Master (3 ans)			
	Université (y compris les instituts indépendants)	Licence Année 4		Institut de formation professionne -lle	
		Licence Année 3	Licence pro Année 3		
		Licence Année 2	Licence pro Année 2		
		Licence Année 1	Licence pro Année 1		

Les formations de Licence sont maintenant divisées en Licence académique et Licence professionnelle, cette dernière est le fruit de réformes réalisées en 2019 pour répondre à des besoins nationaux et sociaux (Conseil des Affaires de l'État de la PRC, 2019). Les établissements supérieurs qui dispensent les formations spécialisées portent souvent le nom d'Institut professionnel, d'Institut professionnel de technologie ou d'École supérieure spécialisée ; les établissements supérieurs qui dispensent les formations de Licence portent pour la plupart le nom d'Universités.

Les diplômés issus de la formation de Licence peuvent obtenir un certificat de fin d'études, et un diplôme de Licence en répondant aux exigences de l'université. Les diplômés issus de la formation spécialisée n'ont qu'un certificat de fin d'études, mais ils peuvent passer un examen général d'entrée en formation de Licence pendant leurs études. Les étudiants qui réussissent l'examen et sont admis compléteront leur étude pendant deux ou trois ans. Après avoir terminé leurs études, ils peuvent également obtenir le diplôme de Licence.

Les étudiants titulaires d'une licence peuvent passer l'examen national d'entrée en Master pour poursuivre leurs études, tandis que ceux qui ont reçu une formation spécialisée et ayant la capacité d'étude équivalente de la Licence peuvent également passer l'examen, mais il existe des restrictions concernant les établissements et les formations, des examens supplémentaires peuvent être exigés. Les étudiants qui réussissent l'examen peuvent choisir d'entrer dans une unité

d'études de Master, ou dans un établissement d'enseignement supérieur général qui a le droit de délivrer un diplôme de Master. Il existe généralement deux types d'études, à temps plein et à temps partiel. Il faut deux à trois ans pour obtenir un diplôme de Master, après c'est le Doctorat, il faut généralement entre trois et quatre ans pour finir le Doctorat. Pour poursuivre des études de Doctorat, il faut passer un autre examen d'entrée en Doctorat mis en place par l'institution.

Le Ministère de l'Éducation de la PRC (2022b) a déclaré dans son rapport que la population chinoise ayant suivi un enseignement supérieur atteignait 240 millions de personnes, et le taux brut de scolarisation de l'année 2021 dans l'enseignement supérieur a atteint 57,8% contre 30% en 2012, et le nouveau nombre pour 2022 est de 59.6% avec 46,55 millions d'étudiants (2022c).

1.5.2. Examen d'entrée

Les examens d'entrée qui déterminent la destination des élèves chinois sont principalement les examens à l'entrée au lycée et à l'université, le *Zhongkao* et le *Gaokao*.

1.5.2.1. Examen d'entrée au lycée – *Zhongkao*

Le système actuel du *Zhongkao* a été soumis à plusieurs réformes et en est encore au stade de la réforme vers l'Éducation holistique en vue de développement global des élèves. Dans les années 1980, l'examen de fin d'études du collège et l'examen d'entrée au lycée étaient un seul et même examen, cela signifiait que si un élève échouait au *Zhongkao*, il ne pouvait pas obtenir son diplôme ni continuer au lycée. Et depuis le début des années 1990, ces deux examens exercent des fonctions différentes, puisque l'examen de fin d'études détermine si un élève obtient son diplôme, tandis que le *Zhongkao* détermine si un élève peut être admis au lycée et dans quel lycée. Toutefois, afin d'alléger la charge pesant sur les étudiants, ce n'est qu'au cours des dernières années que toutes les provinces ont été réformées afin de combiner ces deux examens pour n'en faire qu'un seul, le *Zhongkao*.

Bien que les réformes du système du *Zhongkao* varient d'une province à l'autre, elles visent toutes à réduire la pression du travail des élèves, la compétitivité des examens, et à établir une éducation holistique. Contrairement à ce qui se passait avant, les élèves ont plus de liberté pour choisir leur lycée au lieu d'être admis passivement dans une école en se basant uniquement sur les résultats du *Zhongkao*.

Par exemple, afin de promouvoir le développement global des élèves et de réduire leur stress d'études, le *Zhongkao* à Pékin (Gouvernement populaire

municipal de Pékin, 2023) divise les résultats des élèves en notes brutes et en niveaux (A, B, C, D, de la plus haute à la plus basse), et il envisage aussi de réduire le nombre de matières prises en compte dans les résultats totaux. Parmi elles, l'histoire, la géographie, la chimie et la biologie vont être notées par niveau, comme une référence supplémentaire pour l'admission par les lycées. Pour certaines matières, les résultats sont partiellement attribués aux activités pratiques scientifiques et sociales des élèves au cours de leurs trois années d'études précédentes. Ce qui constitue un changement radical par rapport à la manière dont le destin est déterminé par un unique examen ; en outre, par exemple, dans la province de Hubei, certaines matières sont examinées au cours de la deuxième année d'études immédiatement après la fin de leur enseignement, afin de réduire le stress des études au cours de la troisième année¹⁸⁸.

D'autre part, les élèves du collège peuvent établir leur formulaire de candidature pour les lycées en fonction de leurs résultats au *Zhongkao*, ce modèle est similaire à celui du *Gaokao*, où plusieurs choix de candidature sont possibles, ce qui augmente les chances des élèves d'entrer dans leurs lycées préférés et garantit qu'ils ne sont pas privés de choix en raison d'une concurrence intense.

Actuellement, les sujets des examens du *Zhongkao* ne sont pas standardisés à l'échelle nationale, ils relèvent de la responsabilité de chaque province, ce qui peut entraîner une certaine variation dans les contenus d'examen selon les régions. D'une manière générale, la réforme du *Zhongkao* subdivise et optimise constamment la manière dont chaque matière d'examen est évaluée, sur la base de l'orientation de l'Éducation holistique afin de répondre aux besoins des élèves confrontés à l'éducation de nos jours.

L'examen de langue étrangère, en tant que matière obligatoire au *Zhongkao*, évolue également en fonction du développement de l'éducation et de la société. Dans certaines régions développées, la langue étrangère est considérée comme une matière au *Zhongkao*, ce qui signifie que les élèves peuvent choisir entre plusieurs langues, tandis que dans d'autres régions, l'examen de langue étrangère est désigné comme devant être l'anglais. L'importance de l'expression orale a également été mise en avant ces dernières années en tant que partie distincte de l'examen, ce qui constitue une partie importante de la solution à l'incapacité des élèves chinois à bien s'exprimer en langue étrangère (Lin, 2017).

¹⁸⁸ Les informations sont extraites de celles publiées par le gouvernement populaire de la province de Hubei. Voir le site <https://www.hubei.gov.cn/>.

1.5.2.2. Examen d'entrée à l'Université - Gaokao

Le *Gaokao* est un maillon crucial du système actuel de sélection des talents en Chine. C'est le seul moyen pour les élèves d'accéder à l'enseignement supérieur. C'est un diplôme supérieur qui est le point de départ pour le recrutement dans diverses industries et pour la sélection des fonctionnaires de l'État. Ainsi, le *Gaokao*, un examen national unifié, est considéré comme le moment le plus important dans le parcours d'études des élèves chinois. Le *Gaokao* d'aujourd'hui a supprimé sa fonction sélective pour entrer dans la Fonction Publique. Au début de l'instauration de la République Populaire de Chine, le *Gaokao* a fourni directement des candidats comme les cadres de l'État. La réussite à cet examen permettait véritablement aux candidats d'être reconnus comme cadres de l'État, ou se voir recrutés à des emplois. Jusqu'à la fin des années 1980, le *Gaokao* est progressivement devenu un simple ticket d'entrée dans l'enseignement supérieur, et les candidats n'étaient plus affectés à des postes. Néanmoins, le *Gaokao* reste le concours le plus important du système actuel de sélection en Chine (H. Liu, 2006). Une fois réussis, les étudiants peuvent poursuivre leurs études dans l'enseignement supérieur ou passer à d'autres niveaux de concours en fonction de leur projet professionnel, comme le Master et le Doctorat. S'ils veulent travailler en tant que fonctionnaires, ils devront réussir l'examen d'entrée à la fonction publique. En d'autres termes, le principal système de sélection en Chine est le modèle « *Gaokao* + », dans lequel les candidats entrent dans le système d'enseignement supérieur par le biais du *Gaokao*, puis en fonction de leurs projets professionnels, entrent sur le marché du recrutement ou passent à d'autres concours des niveaux plus élevés. En tout cas, pour le grand public, l'examen est la méthode de sélection la plus importante et paraît équitable et juste en termes de concurrence.

1.5.2.2.1. De l'Examen Impérial au Gaokao

Après l'abolition du système de l'Examen Impérial, un nouveau système de l'éducation contemporain s'est progressivement mis en place. En 1938, le Ministère de l'Éducation de la République de Chine a repris le pouvoir d'autonomie d'admission des universités et a mis en place « l'examen national unifié d'entrée » à l'échelle nationale, qui était organisé en septembre de la même année, et qui était passé par des dizaines de milliers de candidats à travers le pays. Ce système d'examen a été mis en pratique pendant 3 ans puis a été interrompu en raison de la guerre. Le Ministère de l'Enseignement Supérieur de la République Populaire de Chine a redémarré le système national unifié d'admission en 1952 et il a mis en place 8 matières d'examen, à savoir le chinois, les mathématiques, la chimie, l'histoire et la géographie chinoises et étrangères, la physique, le sens politique, la

biologie, et la langue étrangère (le russe et l'anglais). Entre 1966 et 1976, le système a connu quelques turbulences et le *Gaokao* est retourné à la normale en 1977, avec plus de 5,7 millions de candidats passant l'examen national et environ 270 000 candidats admis par le système d'enseignement supérieur, soit un taux de 5% (CCTV News, 2017). Par la suite, conformément aux besoins de l'époque et du pays, le système national unifié d'admission a été réformé dans les matières d'examen, et il est également connu sous le nom du *Gaokao*. C'est le seul moyen pour les étudiants chinois d'entrer dans le système d'enseignement supérieur.

Le *Gaokao*, sous le nom complet du Concours national d'entrée dans l'enseignement supérieur ou de l'Examen d'entrée à l'université, est un concours sélectif de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur. Le *Gaokao*, considéré comme l'examen le plus important du système éducatif chinois, s'est tenu en juillet depuis sa reprise en 1977 jusqu'en 2003. Depuis 2003, il a été déplacé début juin, généralement du 7 juin au 8 juin.

Depuis 1978, l'inscription au *Gaokao*, ainsi que les matières, les sujets d'examen, l'évaluation et la politique d'admission sont tous unifiés. En 1979, le *Gaokao* a eu lieu pour la première fois les 7, 8 et 9 juillet. Les matières se composent de deux filières, une filière de sciences dures, le chinois, la physique, les mathématiques, la chimie, la politique, les langues étrangères ; une autre filière des Sciences Humaines et Sociales (SHS), le chinois, l'histoire, les mathématiques, la géographie, la politique et les langues étrangères. Au début, la matière de langues étrangères n'a pas reçu suffisamment d'attention, c'était que 10% de la note en langue étrangère qui comptait dans le résultat final selon la réglementation de 1979, et par la suite, la situation s'est améliorée, le poids des notes en langues étrangères a augmenté en comptant 100% de la note en langue étrangère dans le résultat final en 1983 (Z. Yuan, 2018).

Des réformes ont été proposées par plusieurs provinces, principalement sur les matières examinées au *Gaokao*. D'une manière générale, l'organisation des matières du *Gaokao* suit le modèle « 3+ X ». La note totale des matières du *Gaokao* est de 750 points, dont le « 3 » a toujours représenté les trois matières les plus fondamentales et les plus importantes, à savoir le chinois, les mathématiques et les langues étrangères, chacune ayant une note totale de 150 points. Le « X » représente la variabilité parmi les autres matières et les provinces peuvent y apporter la réforme qu'elles jugent nécessaire. Le « X » a subi plusieurs adaptations et cela a eu un impact significatif chaque fois sur l'enseignement et l'apprentissage des élèves au lycée. Il peut être « 3+2 », où le « 2 » correspond à deux choix entre la matière intégrée en sciences dures ou en SHS. Cette matière a une note totale de 300 et elle est en fait une combinaison de plusieurs matières, avec la physique, la chimie et la biologie d'un côté et la politique, l'histoire et la géographie de l'autre. Dans ce cas, il signifie que les élèves sont classés en deux catégories au *Gaokao*. Et

alors, lorsque les lycéens chinois entament leur deuxième année d'études, ils sont tenus de passer à la « Division de filière » (Cai et Wang, 2009) des études, en choisissant soit la filière en Sciences dures ou la filière en SHS. Cette division a une incidence directe sur les matières d'examen qu'ils passeront au *Gaokao* et les formations universitaires auxquelles ils pourront postuler. Le « X » peut être « 1 », en d'autres termes, il s'agit d'une combinaison des matières en sciences dures, en SHS. Le « X » peut également être « 3 », comme le modèle « 3+3 » (H. Xiong, 2019), et les élèves doivent choisir trois matières sur les six matières proposées, la physique, la chimie, la biologie, la géographie, l'histoire et la politique, pour le *Gaokao*.

À l'heure actuelle, dans la plupart des provinces, le modèle « 3+1+2 » (B. Xiong, 2019) au *Gaokao* est effectif. Pour le « 1 » il s'agit d'un choix entre les deux matières, la physique et l'histoire ; et le « 2 » représente un choix de 2 matières sur les 4 proposées à savoir la chimie, la biologie, la géographie et la politique.

Le tableau ci-dessous montre les taux d'admission au *Gaokao* au cours des différentes années.

Tableau 7 – Taux d'admission au *Gaokao*¹⁸⁹

Année	Nombre de candidats (million-personne)	Nombre d'admissions (million-personne)	Taux d'admission à l'enseignement supérieur ¹⁹⁰ (%)	Taux d'admission à l'université ¹⁹¹ (%)	Nombre d'établissements supérieurs ¹⁹²
1977	5,70	0,27	4,8	-	404
1982	1,87	0,32	17,1	-	715
1987	2,28	0,62	27,2	-	1063

¹⁸⁹ Les données du nombre de candidat, nombre d'admission, nombre d'établissement viennent du Ministère de l'Éducation de RPC. Et les deux premiers termes excluent généralement les candidats aux établissements d'enseignement supérieur pour adultes.

¹⁹⁰ Les données proviennent du site : <https://new.qq.com/rain/a/20211230A0DCM100>. Y compris les établissements d'enseignement supérieur général (les universités) et professionnel.

¹⁹¹ Les universités sont classées en fonction du niveau d'enseignement de l'établissement, en général, grade I (meilleur), II et III. Le taux d'admission à la grade I en 2017 est estimé de 14,1%. Il existe également 147 établissements actuellement au niveau des « Universités de double première classe » et le taux d'admission est estimé de 4,7% en 2018, soit 6,39% en 2022. Les données provenant d'Internet, c'est une estimation en général, avec les données de la grade I entre parenthèses.

¹⁹² Le Ministère de l'Éducation de RPC fournit des statistiques sur l'éducation à partir de 1997 sur son site web, http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/moe_560/2022/.

Année	Nombre de candidats (million-personne)	Nombre d'admissions (million-personne)	Taux d'admission à l'enseignement supérieur ¹⁹⁰ (%)	Taux d'admission à l'université ¹⁹¹ (%)	Nombre d'établissements supérieurs ¹⁹²
1992	3,03	0,75	25	-	1053
1997	2,78	1,00	36	-	1020 ¹⁹³
2002	5,10	3,025	62,84	-	1396
2007	10,10	5,6592	56,03	-	1908
2012	9,15	6,8863	76,74	-	2442
2017	9,40	7,00	74,46	~39,5	2631
2019	10,31	8,20	79,53	~44 (13.8)	2688
2020	10,71	9,675	90,34	-	2738
2021	10,78	10,0132	92,89	~41,63	2756 ¹⁹⁴ (256)
2022	11,93	10,145	85,04	~50,64 (23)	2760 (253)
2023	12,91	10,4222	80,72	~50 (22,9)	-

1.5.2.2.2. Phénomènes particuliers au Gaokao

En raison du niveau de développement de l'enseignement supérieur et de différents facteurs sociaux, le système du *Gaokao* connaît également des phénomènes particuliers.

Tout d'abord, dans le cas de la catégorisation des élèves, il y a plus d'élèves dans les classes en sciences dures. Alors, bien que le résultat total soit le même pour les candidats en sciences dures et en SHS, en raison de l'absence de proportionnalité pour les candidats en SHS, leur résultat du *Gaokao* doit être

¹⁹³ Les statistiques relatives aux établissements d'enseignement supérieur de 1997 à 2020 incluent les établissements d'enseignement supérieur général (les universités) et les établissements d'enseignement supérieur professionnel, mais excluent les établissements d'enseignement supérieur pour adultes.

¹⁹⁴ Les statistiques relatives aux établissements d'enseignement supérieur à partir de 2021 incluent les établissements d'enseignement supérieur académique (les universités), les établissements d'enseignement supérieur professionnel et les établissements d'enseignement supérieur à vocation technique, avec le nombre des établissements d'enseignement supérieur pour adultes entre parenthèses.

supérieur de près de 100 points par rapport aux candidats en sciences dures en compétition pour l'admission dans la même formation.

Deuxièmement, la politique des « points supplémentaires » au *Gaokao*. En plus des 750 points sur le papier, certains candidats individuels peuvent recevoir des points bonus politiques, allant de 20 à 60 points. En raison de cela, il existe deux possibilités pour être admis d'une université, l'une est le résultat minimum d'admission à l'université défini par établissement pour les candidats d'une province (avec les points supplémentaires inclus), l'autre est le résultat minimum d'admission à une formation définie par l'établissement pour les candidats d'une province (sans compter les points supplémentaires). L'exigence d'obtenir les points supplémentaires est de participer à certains concours académiques au niveau provincial et d'y obtenir les meilleurs résultats, mais ces concours sont souvent orientés vers les écoles bien classées de la capitale provinciale. Les candidats issus de minorités ethniques ou ayant certaines spécialités personnelles ont également la possibilité d'obtenir des points supplémentaires.

Troisièmement, la partialité de la politique d'admission. Cela consiste principalement à la barrière des notes pour les candidats hors province et à la répartition du nombre d'admissions différent d'une province à l'autre. Actuellement, les sujets du *Gaokao* sont émis par les établissements provinciaux de l'enseignement. D'une manière générale, il existe des différences entre niveaux de difficulté de l'examen entre les provinces. De plus, il existe une grande différence entre le nombre d'étudiants recrutés par chaque université dans sa région locale par rapport au nombre d'étudiants recrutés à l'extérieur. La barrière est donc formée, qui fait référence au phénomène selon lequel les universités situées dans les municipalités directement subordonnées au gouvernement central imposent des scores inférieurs aux candidats locaux par rapport aux candidats d'une autre ville. Par exemple, pour les universités bien connues situées à Pékin et à Shanghai, il est beaucoup plus difficile pour les candidats non locaux d'être admis. Il existe également une injustice dans l'attribution de places d'admission. Les places d'admission offertes par une université dans différentes provinces ne suivent pas les mêmes principes et logiques (par exemple, déterminé selon la proportion de la population des candidats). Souvent, la concurrence est plus intense dans les provinces comptant un plus grand nombre de candidats. Cette injustice de la politique d'admission a conduit au phénomène de « l'immigration » pour le *Gaokao*, c'est-à-dire, les parents aident leurs enfants à déménager et à s'inscrire au registre local des ménages dans les provinces ou les villes où ils sont plus susceptibles d'être admis.

1.5.2.2.3. Les langues étrangères au Gaokao

Pour les étudiants chinois, la langue étrangère est une matière obligatoire du collège à l'université, et elle est intégrée dans les matières obligatoires du *Gaokao*. Après la reprise du *Gaokao* en 1977, le poids des notes d'anglais à l'examen d'entrée a progressivement augmenté, c'est depuis 1983 que 100 % de la note en anglais peuvent être compté dans les notes totales du *Gaokao*. En 1984, le Ministère de l'Éducation a reconnu le chinois, les mathématiques et l'anglais comme obligatoires au *Gaokao*. Pendant plus de 30 ans de réformes, le Ministère de l'Éducation n'a cessé de promouvoir l'introduction de langues étrangères autres que l'anglais dans l'éducation de base, selon les documents officiels qui peuvent être suivis, depuis 2000, les options pour la matière de la langue étrangère au *Gaokao* comprennent l'anglais, le russe, le japonais, le français, l'allemand et l'espagnol, et les candidats peuvent en choisir une (Ministère de l'Éducation de la PRC, 2000). Mais depuis longtemps, l'anglais est toujours la langue étrangère dominante en Chine, et seul un petit nombre d'étudiants choisiront d'autres langues au *Gaokao*.

En 2014, le Conseil d'État a rendu les *Avis d'application sur l'approfondissement de la réforme du système d'examen et d'admission*¹⁹⁵ (Conseil des Affaires de l'État de la PRC, 2014), soulignant ainsi que le Ministère de l'Éducation attache une grande importance à la réforme du *Gaokao* en promouvant les langues étrangères autres que l'anglais comme options au *Gaokao*. Afin de tenir pleinement compte de la situation réelle des petites langues, le réglage de la difficulté des épreuves de petites langues doit être de 5 à 10 pour cent plus facile que l'examen d'anglais lors du *Gaokao*, et cette politique est mise en œuvre depuis de nombreuses années. De plus, le Ministère de l'Éducation a publié les *Avis sur la mise en œuvre des examens de niveau académique pour le lycée général*¹⁹⁶ (Ministère de l'Éducation de la PRC, 2014), qui incluaient des matières en langues étrangères telles que l'anglais, le japonais, le russe, l'allemand, le français et l'espagnol dans le cadre d'examen académique et comme conditions importantes pour l'obtention du diplôme. En 2020, le Ministère de l'Éducation a élaboré le manuel national unifié du français, de l'allemand et de l'espagnol (Ministère de l'Éducation de la PRC, 2020a), afin de favoriser l'entrée de ces trois langues étrangères dans l'enseignement secondaire. Cela montre que les étudiants chinois se débarrassent du déséquilibre de l'enseignement en anglais et évoluent vers un enseignement plurilingue.

Encouragé par des politiques pertinentes, choisir des petites langues au *Gaokao* est devenu le choix de certains étudiants. Les données statistiques montrent qu'en 2021, plus de 200 000 candidats ont choisi le japonais pour passer le *Gaokao*.

¹⁹⁵ 国务院关于深化考试招生制度改革的实施意见.

¹⁹⁶ 教育部关于普通高中学业水平考试的实施意见.

De nombreux parents et candidats espèrent éviter l'examen en anglais très compétitif en choisissant une petite langue comme le japonais. Du point de vue de l'effet, cette stratégie de choisir la langue étrangère avec moins de concurrence comme l'option au *Gaokao* a obtenu certains résultats à l'heure actuelle, mais avec l'augmentation du nombre de personnes passant le *Gaokao* en petites langues, cet avantage disparaîtra progressivement.

La note complète du test d'anglais est de 150 points et la durée du test est de 120 minutes. Les questions se divisent en : compréhension orale et écrite, vocabulaire, grammaire et production écrite. Il existe deux types d'essais, l'écriture d'application et l'écriture de suivi de lecture. Certaines provinces ne passent pas le test d'écoute et la note totale de l'épreuve est de 120, puis cette note va être calculée en multipliant par 1,25 pour le résultat total du *Gaokao*. Certaines provinces effectuent un test d'écoute et d'expression orale, cela se déroule sous la forme d'un dialogue homme-machine, et il est automatiquement noté par ordinateur. Le test d'écoute et d'expression orale consiste en une lecture par imitation, un jeu de rôle et la répétition d'une histoire, et il vaut 60 points. Le résultat sera pondéré et ajouté dans la note finale.

L'examen de français vaut un total de 150 points. Les questions comprennent 20 questions d'écoute pour un total de 30 points, 15 questions à choix multiple pour un total de 15 points, 20 questions de vocabulaire pour un total de 30 points, 20 questions de compréhension de lecture pour 40 points, 10 questions de correction sur 10 points et un essai de 25 points.

1.5.3. Conclusion

Dans les temps anciens, la sélection s'effectuait par le biais d'examens, et actuellement c'est la même situation, le *Zhongkao* et le *Gaokao* s'inscrivent dans la continuité du système de l'Examen Impérial, un système qui répond aux caractéristiques de la société chinoise. D'une part, les étudiants chinois sont habitués à la concurrence par les examens, cela donne l'idée que nous pouvons conserver de manière appropriée l'élément de concurrence dans l'enseignement des langues étrangères afin de stimuler l'enthousiasme des étudiants pour l'apprentissage dans le cadre d'une compétition de faible intensité. D'autre part, la langue étrangère est une matière importante à la fois dans le système éducatif chinois et dans le système d'examen. Grâce au développement et à la réforme de l'éducation, la compétence des élèves chinois à s'exprimer par oral a été soulignée, et d'autres langues étrangères en plus de l'anglais, comme le français, ont été introduites auprès des élèves chinois et sont, dans une certaine mesure, accessibles

dans l'enseignement de base. Cela constitue des conditions favorables à l'utilisation d'une approche actionnelle intégrée avec l'anglais.

1.6. FACTEURS SOCIAUX LIÉS À L'ENSEIGNEMENT POUR L'EXAMEN

L'enracinement profond de l'Enseignement pour l'examen n'est pas seulement l'héritage de concepts historiques. C'est seulement grâce à son adaptabilité au système des cycles éducatifs actuel, mais aussi parce qu'il est plébiscité par l'ensemble de la société chinoise, qui englobe la réalité éducative, la réalité du marché du travail, la tradition et les groupements d'intérêts commerciaux...

1.6.1. Influence des normes sociales chinoises

L'Enseignement pour l'examen, nous pouvons le comprendre comme comportant deux aspects (H. Liu, 2006), le phénomène éducatif dans lequel l'opportunité d'admission au parcours supérieur est déterminée par l'examen, c'est-à-dire que les ressources éducatives limitées sont allouées par le concours ; et le phénomène pédagogique selon lequel le contenu de l'enseignement est formulé avec l'examen comme objectif pédagogique. Ce concours débouche sur les caractéristiques pour l'enseignement scolaire. Premièrement, il s'agit d'une éducation sélective et éliminatoire, dans laquelle les élèves les plus performants éliminent les moins bons pour avoir accès à de meilleures ressources éducatives, et c'est une éducation qui produit un petit nombre de talents. Deuxièmement, il utilise les résultats des tests comme base absolue pour évaluer la qualité de l'enseignement et les résultats d'apprentissage, ce qui est une méthode d'évaluation de l'arbitraire. Troisièmement, il met en place des cours et organise des contenus éducatifs se basant sur l'admission au parcours supérieur, ce qui ne prend pas en compte certains aspects importants du développement global et du développement de la personnalité. Quatrièmement, il a pour objectif direct d'augmenter le taux d'admission, obligeant tous les élèves à accepter la méthode de l'Enseignement pour l'examen.

En raison des ressources éducatives limitées, l'allocation des ressources éducatives doit être déterminée par le biais d'un concours composé d'épreuves d'examens, ce qui a pour conséquence que les examens deviennent les objectifs ultimes, les enseignants enseignent et les élèves apprennent tous pour la réussite

aux examens. Non seulement l'examen contrôle l'objectif de l'apprentissage, mais il façonne également l'objectif de l'enseignement.

Du point de vue de la théorie du capital humain¹⁹⁷ (Becker, 1964), le travail est non seulement quantitativement différent, mais aussi qualitativement différent. Par conséquent, une main-d'œuvre qui peut fournir un travail de haute qualité est nécessairement plus concurrentielle. Le capital humain fait référence au capital formé en investissant dans des personnes qui peuvent satisfaire à la fois la consommation immédiate et apporter des avantages futurs, et se manifeste par les connaissances et les compétences présentes chez les travailleurs. La rentabilité humaine peut être divisée en deux parties, l'une est la capacité productive (physique et intellectuelle), l'autre est la capacité d'allocation (capacité de prise de décision pour choisir le moyen le plus efficace de convertir les ressources en production). Ils sont tous liés à l'éducation et principalement acquis par celle-ci, de sorte que le niveau de scolarisation est un signe de bonne santé du capital humain. Dans la mesure où la main-d'œuvre est qualitativement différente, l'investissement dans le capital humain améliore alors les connaissances et les compétences de la main-d'œuvre et donc la qualité du travail, cela signifie que l'apport en capital humain est positivement proportionnel à la valeur de la main-d'œuvre. Ainsi, sur le marché du travail, plus le contenu en capital humain est faible, plus l'offre de travail est importante et plus le prix de cette partie des éléments du travail, c'est-à-dire le revenu obtenu, est faible ; plus le contenu en capital humain est élevé, moins l'offre de travail est importante et plus le revenu est élevé. C'est une loi d'airain reconnue par les travailleurs et les employeurs chinois, c'est pourquoi, aujourd'hui, en Chine, l'éducation est en train de devenir de plus en plus un signal pour les employeurs d'embaucher de la main-d'œuvre. Autrement dit, le niveau d'éducation devient une indication de la préférence pour l'emploi et pour le niveau des salaires.

Étant donné que le niveau de scolarité peut influencer sur les perspectives d'emploi ou de revenu d'une personne, d'un point de vue global, la principale contradiction dans la relation entre l'offre et la demande d'éducation en Chine se situe entre l'expansion infinie de la demande éducative et la pénurie de ressources éducatives (Huang, 2000). En particulier, les opportunités éducatives avec des services éducatifs de haute qualité et de haut niveau sont limitées, il est donc objectif pour les élèves chinois de résoudre le problème de la demande via la concurrence.

¹⁹⁷ L'idée du capital humain dans notre cas, se réfère aux connaissances, aptitudes, compétences, et d'autres, accumulées par l'individu, c'est-à-dire l'investissement de l'individu dans l'éducation, qui détermine la capacité productive de l'individu. Et généralement, ce qui permet de quantifier cet investissement, c'est le niveau du diplôme et les résultats scolaires.

Cela signifie que la concurrence dans la demande d'éducation conduira inévitablement à la concurrence dans l'offre d'éducation dans les conditions d'une économie de marché. Comme la concurrence pour l'accès à l'éducation est liée à la qualité des services éducatifs, il y a nécessairement une concurrence pour les services éducatifs également. De ce fait, l'Enseignement pour l'examen qui est dominant au collège et au lycée chinois est fondé sur la recherche de taux d'admission plus élevés et sur la compétition au détriment des objectifs de l'éducation. Fondamentalement, le phénomène de l'Enseignement pour l'examen est le résultat du déséquilibre entre l'offre et la demande d'éducation.

D'un certain point de vue, nous ne pouvons pas simplement penser que l'Enseignement pour l'examen est dérivé de l'ancien système de l'Examen Impérial, car l'analyse basée sur l'histoire elle-même a des limites. Dans les régions économiquement développées et celle qui le sont moins, il existe des différences quantitatives dans le degré de l'Enseignement pour l'examen, mais pas de différences qualitatives. En règle générale, les régions économiquement arriérées et les provinces où le nombre de candidats est élevé sont plus compétitives en ce qui concerne l'Enseignement pour l'examen et la concurrence qu'il provoque.

L'ancien système de l'Examen Impérial et le système du *Gaokao* d'aujourd'hui attribuaient deux types d'opportunités de natures différentes, nous devrions donc les considérer comme deux systèmes sélectifs différents. Le système de l'Examen Impérial peut modifier de manière réaliste le statut économique et politique d'une personne en lui attribuant directement des opportunités de devenir fonctionnaire. Il ne s'agit pas simplement d'un système éducatif. Le système du *Gaokao*, quant à lui, offre des possibilités de poursuite d'études. Il ne fait que modifier le potentiel d'une personne à obtenir un certain statut économique à l'avenir. Il s'agit simplement d'un système éducatif. Bien que le résultat de l'éducation, qui est d'obtenir un diplôme, puisse en fait être un marqueur de l'emploi futur et de la répartition des revenus, cependant, cela n'est pas déterminé par le système éducatif, mais plutôt par la reconnaissance de l'éducation en tant que capital humain par le système d'emploi de la société.

1.6.2. Facteurs culturels

Le *Gaokao* n'est pas seulement un examen, il porte également une énorme responsabilité sociale. En plus de sélectionner les talents appropriés pour l'enseignement supérieur, le *Gaokao* a également des fonctions sociales telles que le maintien de l'équité sociale, la stabilité sociale et la promotion de la mobilité sociale.

Par conséquent, le *Gaokao* est devenu un examen sélectif typique à grande échelle avec une forte concurrence, un grand intérêt et un risque élevé de relégation.

La compétition pour l'accès à l'enseignement supérieur est en définitive une compétition pour le statut social.

Bien que la Chine soit entrée dans la phase de popularisation et de généralisation de l'enseignement supérieur, la concurrence dans ce domaine reste très vive. La concurrence féroce a également eu un impact sur l'enseignement primaire et secondaire, comme la recherche de taux d'admission, la préférence pour certaines matières, l'augmentation de la myopie, le déclin de la forme physique, et l'impact sur la capacité des élèves à penser différemment et à développer leur personnalité.

À une époque où de plus en plus de familles veulent que leurs enfants aillent à l'université, la concurrence générée par le *Gaokao* est inévitable et ne peut être atténuée à court terme. La nation chinoise est l'une des nations qui attachent le plus d'importance à l'éducation des enfants dans le monde (Zhao, 2015 ; voir aussi Chen *et al.*, 2015). Les parents chinois attachent beaucoup d'importance à l'éducation de leur enfant, et de nombreux parents font très attention à la supervision des apprentissages de leurs enfants, même les Chinois immigrés.

L'idéologie est un système de pensée qui existe partout dans le monde, dans la politique et la société, une fois que l'idéologie entre dans la catégorie des contraintes sociales, elle exerce une influence à long terme et stable sur le comportement et les jugements de valeur des gens, en tant que contrainte qui détermine le développement et la réforme de l'institution, tout comme l'impact de la philosophie éducative de Confucius sur les Chinois et la société chinoise (Ambrogio, 2017).

Depuis que la Chine a adopté le système de l'Examen Impérial pour sélectionner les talents, « l'étude - l'examen - le poste de fonctionnaire » sont devenus une triade. Cette tradition culturelle accumulée depuis des milliers d'années a formé une forte inertie historique et a garanti sa pérennisation. Dans les temps anciens, la seule façon de servir l'État était d'être fonctionnaire. L'étude peut servir à autre chose qu'à être fonctionnaire, mais devenir fonctionnaire a un chemin unique, c'est l'étude. *Jīn-bǎng-tí-míng-shí*¹⁹⁸ - l'apparition de son nom sur l'annonce du classement de l'examen, est la plus haute poursuite de la vie, et c'était salué par les anciens comme l'une des quatre bénédictions de la vie. En continuant jusqu'à présent, il est manifeste que les parents attachent de l'importance à l'éducation de leurs enfants, encouragent, aident et soutiennent leurs enfants à entreprendre une

¹⁹⁸ 金榜题名时, extrait du poème intitulé *Shén-tóng-shī*, 神童诗, par Wang Su, poète de la dynastie Song du Nord, cet extrait est aussi connu comme *Sì-xǐ*, 四喜 (Quatre bonheurs). Source : <https://www.gushici.net/shici/20/62357.html>.

bonne carrière et à se faire connaître grâce à l'éducation, formant ainsi une valeur d'examen chinois spécifique.

L'idée confucéenne *Xué-ér-yōu-xé-shì* a contrôlé l'orientation de l'éducation en Chine pendant des milliers d'années. Plus la région est économiquement sous-développée, plus le culte de l'éducation est sérieux (Xu et Montgomery, 2021). Dans la société matérialiste d'aujourd'hui, en particulier la société chinoise bureaucratique, l'éducation est considérée comme le plus grand outil pour atteindre la justice sociale, et elle donne à chacun l'espoir d'une amélioration. C'est une tradition millénaire en Chine que les enfants pauvres changent leur destin en étudiant sur un pied d'égalité (Zhang K., 2014). Dans les régions rurales, ce genre de pensée est encore plus profondément enraciné. Les parents considèrent l'université comme le seul moyen de changer le destin de leurs enfants et la situation familiale. Les parents des régions urbaines sont plus conscients de la situation difficile de l'emploi et la formation universitaire est la première étape vers une carrière. Cependant, la seule monnaie d'échange pour obtenir un diplôme de haut niveau est d'avoir un résultat excellent, qui est la logique de base de l'Enseignement pour l'examen.

Du point de vue des mentalités nationales, les Chinois ont l'habitude de suivre les règles étape par étape. Concernant le respect pour les enseignants, pendant des milliers d'années en Chine, il vient de l'interprétation de la responsabilité de l'enseignant de Han Yu¹⁹⁹ *Shī-zhě, suǒ-yǐ-chuán-dào-shòu-yè-jie-huò-yě*²⁰⁰, c'est-à-dire qu'en tant qu'enseignant, il s'agit de transmettre du sens, d'enseigner des connaissances et de répondre aux doutes des élèves (Shen, 2003). Les gens sont convaincus qu'être enseignant est un métier noble et respectable, et cela n'a jamais changé à travers le temps. Dans le même temps, il existe également une différence de niveau entre les enseignants et les élèves. Les élèves ne peuvent pas remettre en question l'autorité de l'enseignant et ne peuvent qu'accepter passivement ce qui leur est enseigné (Tan, 2015). C'est ce type d'inconscient collectif, ce type de psychologie et d'habitude nationales formées au cours de milliers d'années, qui fait de l'Enseignement pour l'examen une réalité généralement reconnue et acceptée par tous.

¹⁹⁹ 韩愈, Hán Yù. Un prosateur, poète, philosophe et homme politique de l'époque des Tang, 768 – 824.

²⁰⁰ 师者, 所以传道授业解惑也, en anglais, one who could propagate the doctrine, impart professional knowledge, and resolve doubts.

1.6.3. Conclusion

L'Enseignement pour l'examen répond aux caractéristiques et aux besoins de la société chinoise, il a des origines historiques profondes et il est également accepté par les parents chinois. Il n'est pas réaliste de mettre complètement en œuvre l'approche de l'enseignement occidentale sans tenir compte de la situation actuelle de l'Enseignement pour l'examen en Chine. Nous devons abandonner l'idéalisme et localiser l'introduction de la nouvelle approche en tenant compte de l'état actuel de l'enseignement des langues étrangères en Chine, en conservant l'essence de la nouvelle approche d'enseignement tout en ne détachant pas les étudiants chinois de la réalité actuelle des examens.

1.7. STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE DES ÉLÈVES CHINOIS EN VUE DE L'EXAMEN

Dans l'environnement de l'Enseignement pour l'examen, les étudiants chinois ont formé leurs propres stratégies et méthodes d'apprentissage. La formation et le développement des stratégies d'apprentissage des étudiants chinois peuvent être divisés en deux. La première phase se concentre principalement sur l'étape allant de l'école primaire au collège. Les élèves chinois formeront passivement leurs stratégies d'apprentissage qui sont continuellement consolidées dans l'environnement de l'Enseignement pour l'examen. Dans la deuxième phase, après l'entrée dans l'enseignement supérieur, de nouvelles stratégies d'apprentissage se forment indépendamment face aux changements du nouvel environnement éducatif. Cela s'explique principalement par le fait qu'avant d'entrer à l'université, la quasi-totalité des élèves chinois reçoit l'Enseignement pour l'examen dans le but principal de poursuivre leurs études dans l'enseignement supérieur, et que les élèves chinois apprennent dans un environnement éducatif uniforme et hautement compétitif. Non seulement ils manquent de conseils sur le développement de stratégies et de méthodes d'apprentissage, mais les élèves ne disposent pas de choix. En revanche, après l'entrée à l'université, c'est à l'étudiant de décider de poursuivre ou non des études supérieures, les enseignants ont donc plus de liberté et d'ouverture dans leurs méthodes d'enseignement, et à ce stade, certains étudiants chinois développent un ensemble de stratégies d'apprentissage pour faire face à leurs études par eux-mêmes.

1.7.1. Mémorisation par cœur

La formation de ces stratégies d'apprentissage commence à l'école primaire et se consolide au cours des années de collège et de lycée. C'est la stratégie d'apprentissage la plus importante pour les étudiants chinois. La formation de cette stratégie d'apprentissage est directement liée à l'Enseignement pour l'examen. À mesure que le niveau de l'Enseignement pour l'examen augmente, les élèves chinois s'appuieront de plus en plus sur cette stratégie de la mémorisation par cœur²⁰¹ (Wu, 2021), car elle répond directement aux objectifs éducatifs, utile et efficace pour les examens.

L'enseignement au niveau primaire n'est pas encore entièrement basé sur les examens, les enseignants ont leurs propres stratégies et méthodes pédagogiques. Cependant, c'est également à ce stade que les élèves chinois commencent à développer leurs stratégies d'apprentissage. Celle-ci qui est une caractéristique chinoise s'appelle la mémorisation par cœur, une stratégie d'apprentissage passive et obligatoire pour les élèves chinois (Tan, 2018). Il s'agit de la stratégie d'apprentissage la plus directe, mais de niveau relativement bas visant à atteindre les objectifs pédagogiques. La stratégie d'apprentissage de la mémorisation par cœur peut être divisée en deux aspects, la mémoire et la répétition.

Dans chaque matière, il y a des contenus relativement fixes que les élèves doivent mémoriser, tels que des poèmes anciens et des paragraphes de certains articles, des tables de règles de multiplication en mathématiques, des textes en anglais. Habituellement, dans le cadre de l'enseignement, on exige des élèves qu'ils répètent en parlant le contenu spécifié dans son intégralité et sans erreur, sans l'aide d'indications. Les étudiants chinois résolvent ce problème par la mémorisation par cœur. Le principe fondamental de la stratégie de la mémorisation par cœur consiste en un processus d'encodage, de stockage et de récupération en continu et à plusieurs reprises le contenu cible par la vision, la lecture et l'écriture, de manière à former leur mémoire (Wu, 2021, pp. 48-49). Parfois, les élèves utilisent également certaines règles personnelles pour aider la mémoire. Souvent, la mémoire des élèves n'est pas parfaite et ils font des erreurs. Une technique de correction courante utilisée par les enseignants consiste à ordonner aux élèves d'écrire le contenu correct des erreurs qu'ils ont commises, des dizaines ou des centaines de fois, afin de corriger et d'ordonner leur mémoire. En parallèle, les enseignants chinois encouragent la prise de notes des élèves, car l'action d'écrire est aussi considérée

²⁰¹ Le concept vient de « 死记硬背 » (sǐ-jì-yìng-bèi) souvent évoqué dans l'éducation chinoise, cette traduction de la mémorisation par cœur emprunte le même concept à la thèse de Wu, « l'apprentissage par cœur » ou « mémoriser par cœur ».

comme un moyen pour améliorer la mémoire et la compréhension, de sorte que le processus d'écriture demande la coordination des yeux, du cerveau et des mains, qui est une activité consciente et qui aide à la réflexion des élèves.

La mémorisation par cœur est une approche incontournable pour les élèves chinois, qu'ils doivent expérimenter et maîtriser. Bien que cette méthode soit parfois longue et ennuyeuse, elle est utile. Les étudiants chinois continuent d'appliquer cette stratégie dans leurs études supérieures. En effet, cette méthode offre des avantages pour affronter les examens, car certains contenus des évaluations portent sur des connaissances fixes et immuables.

D'autre part, comme un idiomme chinois dit, *Dú-shū-bǎi-biàn-ér-yì-xì-xiàn*²⁰², ce qui signifie qu'en lisant un livre 100 fois, vous comprendrez naturellement la vérité de ce livre, c'est-à-dire, les Chinois pensent que le premier élément d'acquisition est la mémorisation, et la compréhension vient ensuite, puis l'application, parmi lesquelles une mémoire précise est l'exigence la plus fondamentale, et ce n'est que par la compréhension que les connaissances peuvent être utilisées. En fait, les élèves ne peuvent pas comprendre pleinement les contenus qu'ils ont mémorisés, car ils sont jeunes, leur système cognitif n'est pas développé et leurs connaissances ne sont pas riches. Mais au fur et à mesure qu'ils grandissent, ils finissent par comprendre, et c'est à ce moment-là que l'importance de la mémoire prend tout son sens (Dahlin et Watkins, 2000).

De plus, les étudiants chinois n'ont pas formé spontanément cette stratégie d'apprentissage. À l'école primaire, le but de l'utilisation de la stratégie de la mémorisation par cœur est de terminer les devoirs donnés par l'enseignant, ce qui fait partie de l'objectif pédagogique. Lorsqu'ils entrent dans les collèges et lycées, les élèves chinois sont obligés d'accepter et d'utiliser la stratégie d'apprentissage de la mémorisation par cœur. Du fait d'une concurrence féroce aux examens d'entrée et aux contenus d'apprentissage lourds, et parce que le test mesure l'exactitude de la mémoire, et surtout la compréhension et l'application des connaissances, ce qui fait la mémorisation par cœur une stratégie d'étude sans aucun doute appropriée pour les examens.

²⁰² 读书百遍而义自见. Extrait de l'ouvrage *les Chroniques des Trois Royaumes*, le volume 13 du *Livre du Wei*. *Les Chroniques des Trois Royaumes* est l'ouvrage de Chen Shou (陈寿, Chén Shòu) de la Dynastie Jin.

1.7.2. Mer d'exercices

La stratégie de la mémorisation par cœur fait les élèves bien mémoriser les connaissances, mais ils doivent également comprendre ces connaissances et être capables de les utiliser. La stratégie d'apprentissage des étudiants chinois pour résoudre la façon d'appliquer les connaissances se fait par le biais de devoirs et d'exercices, ce qui est également une stratégie que les élèves acceptent passivement. En Chine, la quantité de pratique pour les élèves augmente dès l'école primaire, atteint un pic au niveau du lycée et diminue brusquement à l'université.

En Chine, les élèves ont des devoirs du lundi au vendredi, les week-ends et les jours fériés, et pendant les longues vacances d'été et d'hiver, ils disposent également de cahiers de devoirs personnalisés par l'école. Entrant au collège et au lycée, les élèves chinois sont confrontés à d'innombrables exercices, et les examens sont également devenus une forme d'entraînement. L'école organisera l'examen blanc tous les mois et parfois en collaboration avec d'autres établissements. Au lycée, les examens sont plus fréquents : ils peuvent avoir lieu presque chaque semaine pour n'importe quelle matière. Pendant leur temps libre, les étudiants utilisent également des exercices pour consolider ce qu'ils ont appris.

1.7.3. Répétition

Qu'il s'agisse de stratégie de la mémorisation par cœur ou par exercice, le centre des deux stratégies d'apprentissage est la répétition. En Chine, Confucius a dit : *wēn-gù-zhī-xīn*²⁰³, ce qui signifie que chaque fois que vous révisez ou répétez, vous pouvez en tirer une nouvelle compréhension. C'est pourquoi les enseignants chinois préconisent la mémorisation et la pratique répétitives. D'autre part, la répétition peut également améliorer l'efficacité de l'utilisation des connaissances, améliorer la vitesse de récupération de celles-ci et de réaction dans le cerveau. Le *Gaokao* teste non seulement les connaissances, mais également la vitesse de résolution des problèmes, c'est pourquoi le concept de répétition est encore plus important.

Les stratégies d'apprentissage visées aux examens des étudiants chinois sont très applicables dans le système actuel des cycles éducatifs basé sur le système d'examen. La formation des compétences et des techniques à passer des examens aura certains effets positifs sur les études et le futur travail des étudiants chinois. En fait, ces stratégies sont très adaptées à l'étude de la langue chinoise, des

²⁰³ 温故知新. Extrait de l'ouvrage des *Entretiens de Confucius*, le chapitre Wéi-zhèng (为政).

mathématiques et des sciences et technologies. Dans le même temps, les Chinois croient également que les connaissances avancées ne peuvent être comprises et maîtrisées qu'à partir d'un socle solide de connaissances fondamentales (Dahlin et Watkins, 2000). Les étudiants chinois sont réputés dans le monde entier pour leurs bonnes notes en mathématiques, et ce type de stratégie explique bien ce phénomène (Norton et Zhang, 2013). On demande aux élèves chinois de mémoriser et d'être capable d'appliquer des règles d'opérations mathématiques simples. À l'école primaire, au collège et au lycée, les élèves sont tenus de maîtriser les théorèmes et les formules des manuels de mathématiques, ainsi que les techniques de calcul données par les enseignants. L'énorme quantité de mémorisation et de pratique sert à renforcer de manière continue ces connaissances. Cela a accru les capacités des élèves chinois face aux exercices et examens de mathématiques. En revanche, ces stratégies limitent également la libre pensée des élèves et le développement cognitif individuel. Ces stratégies ont un effet en langues et en SHS (Supakorn *et al.*, 2018). Les stratégies visées aux examens ont créé des facilités pour la grammaire des langues étrangères et pour l'écriture, mais elles n'ont aucun effet sur la communication, l'interaction en classe. C'est ce type de stratégie qui a provoqué un grave déséquilibre dans les compétences linguistiques des élèves chinois en langues étrangères, leur faisant perdre la volonté de parler et de communiquer dès la phrase débutante d'apprendre. Dans ce cas, les étudiants de l'enseignement supérieur développeront une résistance à la nouvelle approche d'enseignement, qui est également un problème auquel les enseignants de langues étrangères doivent faire face et que cette recherche a pour objectif d'expliquer et de résoudre.

1.7.4. Conclusion

Les stratégies d'apprentissage que les étudiants chinois ont développées sont adaptées aux examens, où la répétition constante de la mémorisation et de la pratique des exercices est le bon moyen de gagner le jeu des examens dans un environnement compétitif en pleine effervescence. Toutefois, cela a eu un impact tout aussi important sur les styles d'apprentissage des étudiants, créant des caractéristiques propres aux étudiants chinois. Ils sont doués pour mémoriser et comprendre des connaissances fixes, ce qui se manifeste dans l'apprentissage des langues étrangères en termes de vocabulaire et de grammaire. Lors de l'introduction d'une nouvelle méthode d'enseignement, nous ne pouvons pas obliger les étudiants à abandonner immédiatement leurs propres habitudes

d'apprentissage ; au contraire, nous devons trouver des moyens de les utiliser et de les intégrer dans notre enseignement.

1.8. DYNAMIQUE ACTUELLE ET RÉFORMES DE L'ÉDUCATION

L'éducation chinoise et les étudiants chinois ne sont pas immuables. D'une part, afin de réduire la charge d'apprentissage des élèves et de leur offrir une éducation complète et diversifiée. D'autre part, pour répondre aux besoins de développement rapide de la Chine en talents de pointe, une série de mesures visant le système éducatif, tel que la réforme vers l'Éducation holistique et la réforme du *Gaokao* ont été adoptées. Les buts étaient d'éviter la mécanisation de la pensée des élèves et une faible initiative subjective dans cet environnement pressé par l'examen et aussi de promouvoir la vulgarisation de l'enseignement supérieur et l'égalité en matière d'éducation.

1.8.1. RÉFORME / LES TRANSFORMATIONS DU SYSTÈME ÉDUCATIF

Lorsque la République Populaire de Chine a été fondée en 1949, le niveau de développement de l'éducation était encore très en retard, 80% de la population était analphabète et le taux de scolarisation dans les écoles primaires et secondaires n'était respectivement que de 20% et 6% (Ministère de l'Éducation de la PRC, 2009). Dans ce contexte, le gouvernement chinois a fait l'éducation de base universelle comme la tâche principale de son développement de l'éducation.

En septembre de la même année, le *PROGRAMME COMMUN DE LA CONFERENCE CONSULTATIVE POLITIQUE DU PEUPLE CHINOIS*²⁰⁴ (République Populaire de Chine, 1949) est adopté. Il précise la politique de l'éducation dans son cinquième chapitre, dans l'Article 41 : « L'éducation de la République Populaire de Chine est une éducation de la Nouvelle démocratie²⁰⁵, c'est-à-dire une éducation nationale, scientifique et populaire. ... » ; dans l'Article

²⁰⁴ 中国人民政治协商会议共同纲领, la Constitution provisoire de la République Populaire de Chine, élaborée lors de la conférence en 1949.

²⁰⁵ La théorie de la révolution démocratique proposée par Mao Zedong. Mao Zedong (毛泽东, Máo Zé-dōng), le grand Marxiste, révolutionnaire prolétarien, stratège, théoricien, principal fondateur et dirigeant du Parti communiste chinois, de l'Armée populaire de libération chinoise et de la République Populaire de Chine, poète, 26 décembre 1893 – 9 septembre 1976.

46 : « La méthode de l'éducation de la République Populaire de Chine repose sur la cohérence entre la théorie et la pratique. Le gouvernement populaire doit planifier et réformer systématiquement l'ancien système éducatif, son contenu et ses méthodes d'enseignement » ; et selon l'Article 47 : « Mettre en œuvre l'éducation universelle de manière planifiée et étape par étape, renforcer l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur, se concentrer sur l'enseignement de la technique et renforcer l'éducation à temps partiel pour les travailleurs et l'éducation pour les cadres en activité ... ».

L'éducation de cette période est donc de nature transitoire. L'éducation chinoise s'inspire de l'expérience de la construction de l'éducation soviétique avant cette période, puis développe une nouvelle éducation socialiste avec des caractéristiques chinoises particulières (Feng, 2021).

De 1966 à 1976, durant cette période particulière, le développement et la réforme de l'éducation dans notre pays ont stagné. Pendant la Révolution Culturelle, l'éducation en Chine a subi un coup dur, l'ordre d'enseignement dans les écoles primaires et secondaires était chaotique, le système d'examen unifié pour les admissions à l'université a été aboli et certaines universités ont cessé leurs activités d'enseignement.

En 1978, la Chine a mis en œuvre la Réforme Économique Chinoise, c'est une politique nationale majeure de réforme interne afin de revitaliser l'économie chinoise, également une politique nationale d'ouverture au monde extérieur afin de renforcer la coopération et les échanges avec le monde (Perkins, 1988 ; Zheng, 2009), tout en ouvrant un chapitre dans le développement de l'éducation socialiste aux caractéristiques chinoises. Deng Xiaoping avait proposé que « l'éducation devrait faire face à la modernisation, au monde et à l'avenir » (Shi, 2013), qui est devenue une idéologie directrice importante pour la réforme et le développement de l'éducation en Chine à cette époque.

Dans le même temps, l'examen d'entrée à l'enseignement supérieur a été rétabli, les « écoles clés et universités clés » (Shi et Zhang, 2008) ont été restaurées et l'évaluation des titres professionnels a été reprise, remettant l'éducation chinoise sur les rails.

Le concept d'écoles clés remonte aux années 1950 et 1960. En 1962, le Ministère de l'Éducation a publié un avis exigeant de se concentrer sur le développement d'un certain nombre d'écoles de haute qualité, qui sont des « écoles clés ». La Réforme Économique Chinoise a nourri davantage cette initiative éducative, en relançant non seulement le modèle « école clé » de l'enseignement primaire et secondaire, mais aussi l'enseignement supérieur.

En 1977, le système d'examen unifié pour l'entrée dans l'enseignement supérieur a été restauré. En 1978, la politique d'envoi massif d'étudiants étrangers a été reprise et le passage du système scolaire primaire et secondaire au mode «

6+3+3 » a été mis en place. En 1980, le système de diplômes en enseignement supérieur a été créé. En 1983, le système de supervision de l'éducation a été restauré et mis en place. La restauration du système d'éducation a remis la cause de l'éducation sur la bonne voie et a suffisamment préparé la réforme du système éducatif (Shi et Zhang, 2008 ; Zhou et Shen : 2011).

1.8.2. Réforme du système éducatif - Augmentation de l'accessibilité et de la qualité de l'éducation

Étant donné que la principale contradiction de l'éducation chinoise à cette époque était le manque d'opportunités éducatives, le travail principal de l'éducation chinoise était toujours axé sur la vulgarisation de l'éducation. La loi²⁰⁶ sur la scolarisation obligatoire a été adoptée en 1986 (République Populaire de Chine), déclarant avec l'Article 2 que « l'État doit mettre en œuvre neuf années de scolarisation obligatoire ». Le système scolaire, le programme et l'enseignement de l'éducation de base ont ensuite été réformés et adaptés à la scolarisation obligatoire.

Le *Programme de la réforme et du développement de l'éducation chinoise*²⁰⁷ (CCPCC et Conseil des Affaires de l'État de la PRC) publié en 1993 a pris la construction d'un système éducatif socialiste et la réalisation de la modernisation de l'éducation comme objectifs fondamentaux de la réforme et du développement de l'éducation (She et Shan, 2018). La *Décision sur l'approfondissement de la réforme de l'éducation et la promotion globale de l'Éducation holistique*²⁰⁸ (CCPCC et Conseil des Affaires de l'État de la PRC) promulguée en 1999 a identifié deux tâches fondamentales : vulgariser essentiellement la scolarisation obligatoire de neuf ans et éliminer fondamentalement l'analphabétisme chez les jeunes et les adultes.

La décision d'approfondir la réforme de l'éducation et de promouvoir globalement l'Éducation holistique marque que la réforme de l'éducation a pénétré le niveau de la pensée éducative et du modèle éducatif. Et dans le cadre du développement de l'Éducation holistique, la réforme des programmes d'enseignement de l'éducation de base, de l'enseignement supérieur et la réforme de leurs systèmes d'évaluation ont été menées.

²⁰⁶ 中华人民共和国义务教育法, la LOI SUR LA SCOLARISATION OBLIGATOIRE DE LA REPUBLIQUE POPULAIRE DE CHINE.

²⁰⁷ 中国教育改革和发展纲要.

²⁰⁸ 关于深化教育改革全面推进素质教育的决定.

À la fin de l'année 2000, plus de 85% de la population du pays avaient suivi une scolarisation obligatoire de neuf ans, et le taux d'analphabétisme chez les jeunes et adultes était tombé à moins de 5%. La *Décision sur la réforme et le développement de l'éducation de base*²⁰⁹ (Ministère de l'Éducation de la PRC) promulguée en 2001 a lancé un nouveau cycle de réforme des programmes d'enseignement de base, et la mise en œuvre de l'Éducation holistique est devenue une nouvelle exigence pour l'éducation en Chine.

En ce qui concerne l'enseignement supérieur, la réforme porte sur le système d'examen et d'admission, afin de réaliser le saut de l'élite à la vulgarisation de l'enseignement supérieur. En 1999, la Chine a pris la décision d'augmenter le nombre d'admissions dans les établissements d'enseignement supérieur, réalisant ainsi le bond en avant du développement de l'enseignement supérieur (Ministère de l'Éducation de la PRC, 1999). Le nombre d'étudiants admis dans les universités chinoises en 2002 était de 5,631 millions, soit une augmentation de 1,6 fois par rapport à 1998. Le taux d'admission total dans l'enseignement supérieur est passé de 9,8% en 1998 à 15% en 2002. En 2008, il avait dépassé 23% et l'enseignement supérieur chinois est entré dans la phase de vulgarisation. Par ailleurs, en 1995 et 1999, le « Projet 985 » et le « Projet 211 » ont été lancés successivement, portant sur la construction d'un certain nombre d'établissements d'enseignement supérieur et de disciplines clés pour répondre aux besoins de la construction nationale et améliorer le niveau global de l'enseignement supérieur.

En entrant dans le XXI^e siècle, avec le développement de l'urbanisation en Chine, les écarts en termes d'éducation entre les régions de l'est, du centre et de l'ouest, entre les villes et les zones rurales, entre les écoles et entre les groupes d'élèves se sont creusés, et la poursuite de « l'équité de la qualité » est devenue progressivement l'objet du travail d'éducation (Yang et Zhang, 2020). Les mesures pertinentes consistent à promouvoir le développement équilibré de la scolarisation obligatoire tout en assurant une scolarisation obligatoire universelle et gratuite, et à accroître le soutien à l'éducation dans les zones rurales, les zones reculées et pauvres et les zones ethniques.

Le *Programme national de réforme et de développement de l'éducation à moyen et long terme 2010-2020*²¹⁰ (CCPCC et Conseil des Affaires de l'État de la PRC, 2010) définit clairement les objectifs et les exigences de l'universalisation de base de l'enseignement préscolaire, la promotion d'un développement équilibré de la scolarisation obligatoire et l'accélération de l'universalisation de l'enseignement

²⁰⁹ 关于基础教育改革与发展的决定.

²¹⁰ 国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010-2020 年).

secondaire, en soulignant dans le document à la fois « l'équité et l'équilibre » dans l'éducation et l'importance accordée à l'éducation rurale.

Depuis 2013, la Chine a activement amélioré les normes de qualité de l'éducation et le système de suivi et d'évaluation, et a établi les compétences de base du développement des élèves chinois, les normes des programmes pour diverses disciplines et les normes de qualité académique.

Depuis 2012, la Chine a décidé un programme national de recrutement ciblé d'étudiants issus de zones de difficultés particulières, il était prévu de recruter chaque année 10 000 élèves dans l'enseignement supérieur dans les 680 comtés pauvres recensés par le Conseil d'État, lors de la mise en œuvre ultérieure, le recrutement a été étendu à certaines zones rurales et, jusqu'en 2019, 370 000 élèves ont été admis (Guangming Daily, 2019).

La réforme du système des examens et d'admission lancée en 2014 (Conseil des Affaires de l'État de la PRC, 2014) est la réforme la plus systématique et la plus complète depuis la reprise du *Gaokao*, impliquant tous les niveaux d'enseignement. Il inclut des mesures visant à mettre en œuvre le principe d'exemption des examens d'entrée au primaire et au collège ; mettre en place un système d'évaluation de la qualité de l'enseignement primaire et secondaire en vue de l'Éducation holistique ; assurer la scolarisation des enfants des travailleurs mobiles et s'assurer qu'ils passent le *Gaokao* dans la province où ils sont scolarisés ; continuer à augmenter le nombre d'admissions dans l'enseignement supérieur dans les zones rurales et pauvres ; améliorer le système de candidature aux établissements d'enseignement supérieur après le *Gaokao* et annuler certains termes de points supplémentaires au *Gaokao*.

1.8.3. Réforme du *Gaokao*

En 1999, le Ministère de l'Éducation a publié des avis de directives de réforme. La même année, la province du *Guangdong* a piloté la réforme du *Gaokao* sur la base du programme d'établissement des matières d'examen « 3+X » (Ministère de l'Éducation de la PRC, 1999). Il est stipulé qu'en plus des matières comprenant le chinois, les mathématiques et les langues étrangères, les candidats en SHS peuvent choisir une matière comme option au *Gaokao* entre histoire, politique et géographie, et options pour les candidats en Science de la nature qui sont la physique, la chimie et la biologie.

Depuis 2004, la proposition indépendante des questions des épreuves par province a été mise en œuvre dans plus de dix provinces à travers le pays, donnant aux localités une plus grande autonomie

(http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/xw_zt/moe_357/jyzt_2015nztzl/lianghui/pinglun/202103/t20210329_523321.html). Chaque province peut mettre en œuvre le plan de réforme du *Gaokao* en fonction des caractéristiques et conditions locales.

En septembre 2014, le Conseil des Affaires de l'État de la PRC a publié des lignes directrices pour la réforme du *Gaokao*. Le score total des candidats est composé des trois matières principales (le chinois, les mathématiques et la langue étrangère) du *Gaokao* et des trois matières de l'examen de niveau scolaire de l'enseignement secondaire. Les trois matières principales sont communes aux sciences dures et aux SHS, en plus, la matière de langue étrangère offre une deuxième chance. Les trois matières secondaires sont choisies par les candidats parmi la politique, l'histoire, la géographie, la physique, la chimie, la biologie, etc., en fonction des exigences des universités demandées et de leurs propres intérêts.

Dans le cadre de la pratique et de la réforme continues, le système du *Gaokao* de la plupart des provinces adopte désormais le modèle « 3+1+2 ».

1.8.4. L'état actuel et les objectifs

Selon les statistiques officielles (Ministère de l'Éducation de la PRC, 2022d), en 2021, la Chine comptait plus de 218 millions de personnes ayant suivi un cursus dans l'enseignement supérieur ; il existe 529300 écoles de tous niveaux et de tous types dans le pays, avec 291 millions d'élèves inscrits, et par rapport à l'année 2012, le nombre d'établissements scolaires a augmenté de plus de 6 300 et le nombre d'élèves a augmenté de plus de 28 millions ; en termes de culture de talents innovants de haut niveau, il y a 3,332 millions d'étudiants en niveau Master et Doctorat, soit près du double par rapport à l'année 2012, dont 509 000 sont des doctorants, 1,954 million sont des étudiants dans les universités de double première classe²¹¹, représentant 58,7% du nombre total.

En ce qui concerne les ressources des enseignants, la recherche de Zhao (2022) indique une amélioration de la qualité des enseignants de langues étrangères à tous les niveaux scolaires par rapport à la situation de l'année 2012. Selon des données détaillées (Ministère de l'Éducation de la PRC, 2022d) : plus de 85% des enseignants du préscolaire et de l'éducation spécialisée ont reçu une formation

²¹¹ La nouvelle stratégie nationale de construction et de développement d'universités clés suivant les plans nationaux « 985 » et « 211 ». 'Double première classe' fait référence à : des universités de classe mondiale et des formations de classe mondiale. La liste des universités du plan comprend 147 universités, ces universités se verront accorder la priorité en matière de financement et d'autres soutiens. Le nombre total d'universités en Chine est de 3 013 (en 2022), dont 1 270 universités de Licence de recherche et des universités sélectionnées pour le plan 'Double première classe' font 11 %.

professionnelle, soit une augmentation de 24,2 et 39,1 points de pourcentage respectivement par rapport à l'année 2012 ; la proportion d'enseignants du primaire et du collège titulaires d'une licence ou d'un diplôme supérieur était de 70,3% et 90,1% respectivement, soit une augmentation de 37,7 et 18,4 points de pourcentage respectivement par rapport à l'année 2012 ; la proportion d'enseignants du lycée général ayant un diplôme de Master est passée de 5% en 2012 à 12,4%. La proportion d'enseignants titulaires d'un diplôme de Master parmi les enseignants des établissements d'enseignement supérieur général et professionnel a atteint 77,5%, soit une augmentation de 15,1 points de pourcentage par rapport à l'année 2012 ; le nombre de directeurs pour les étudiants en Master et en Doctorat dans l'enseignement supérieur était de 424 000 et 132 000 respectivement, soit une augmentation de 195 000 et 63 000 respectivement par rapport à l'année 2012.

L'éducation des gens est le fondement de l'éducation socialiste et la promotion du développement global des personnes est la politique éducative cohérente de la Chine basée sur les principes de l'éducation marxiste. La promotion de l'équité en matière d'éducation et l'amélioration de la qualité de l'éducation sont les deux tâches les plus importantes de l'éducation chinoise.

La réforme de l'éducation chinoise est menée dans le cadre de toute une série de réformes sociales. Les objectifs de la réforme de l'éducation suivent les besoins de la construction de la nation et du développement social. L'éducation socialiste aux caractéristiques chinoises actuelle vise l'égalité, la qualité de l'éducation et le développement global des connaissances et de la qualité des élèves (Ministère de l'Éducation de la PRC, 2018).

1.8.5. Conclusion

L'éducation chinoise est en cours de réforme, tout comme l'enseignement des langues étrangères. L'éducation chinoise évolue vers une approche davantage centrée sur les élèves, qui se focalise sur leur développement global, et notre nouvelle approche de l'enseignement s'inscrit dans la même philosophie. L'enseignement des langues étrangères devrait passer de la méthode traditionnelle de transmission des connaissances à l'utilisation de la langue par le biais de la communication et de l'interaction. Les étudiants devraient être autorisés à explorer et, ce faisant, à apprendre et à maîtriser la langue étrangère et la culture qui l'accompagne.

1.9. ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DES LANGUES ÉTRANGÈRES EN CHINE : ÉTAT DES LIEUX ET PERSPECTIVES DE RÉFORME DANS L'ENSEIGNEMENT PUBLIC

L'enseignement des langues étrangères dans l'éducation de base en Chine sert encore principalement aux examens. Bien que d'autres petites langues soient ajoutées au programme d'enseignement de base, l'anglais reste la langue dominante. En ce qui concerne le français, par exemple, le nombre d'écoles primaires proposant un enseignement du français en Chine ne dépassait pas cinq en 2018, tandis que le nombre d'élèves qui apprennent le français au niveau du collège et du lycée atteignait environ 13 000 (Bel, 2018). Il s'agit d'un pourcentage minuscule par rapport au nombre de personnes apprenant l'anglais.

D'autre part, les méthodes d'enseignement des langues étrangères utilisées par les enseignants chinois sont encore basées sur des méthodes d'enseignement traditionnelles, qui sont difficiles à mettre en œuvre pour assurer le bon développement des compétences en langues étrangères des élèves chinois (Xu, 2014). L'enseignement des langues étrangères a besoin d'introduire de nouvelles approches d'enseignement adaptées à l'environnement d'enseignement chinois.

Nous examinerons l'enseignement des langues étrangères dans l'éducation chinoise à différents niveaux de l'enseignement et de l'apprentissage, et nous suggérerons des perspectives possibles de changement ou d'adaptation.

1.9.1. État actuel de l'enseignement des langues étrangères

La Chine a depuis longtemps établi la position de l'enseignement des langues étrangères dans le système éducatif. Il s'agit de répondre aux besoins du développement social et de cultiver les talents d'élite face au monde. La langue étrangère est un élément indispensable. Cependant, l'enseignement des langues étrangères chinoises est principalement l'enseignement de l'anglais. Les cours de langues étrangères sont mis en place dès l'école élémentaire et se poursuivent jusqu'à l'université. Le chinois, les mathématiques et l'anglais sont répertoriés comme les trois matières les plus importantes de l'éducation de base en Chine. Dans le même temps, les matières en langues étrangères n'ont jamais été absentes des principaux examens tels que le *Zhongkao* et le *Gaokao*. Il ne fait aucun doute

que l'enseignement des langues étrangères en Chine est encore associé à l'Enseignement pour l'examen. Les enseignants de langues étrangères sont soit des enseignants locaux soit des enseignants étrangers. Les établissements d'enseignement des langues étrangères peuvent être grossièrement divisés en trois catégories : les établissements d'enseignement relevant du système éducatif (école primaire, collège, lycée, université), les établissements de formation hors campus à but lucratif (école des langues privée) et les organismes officiels de chaque pays dans le but de diffuser la langue et la culture, par exemple, l'Alliance Française, le British Council pour l'anglais, le Goethe Institut pour l'allemand, etc.

En raison du fait qu'aucune langue étrangère ne bénéficie du statut de deuxième langue en Chine, à l'exception de l'anglais, les autres langues sont appelées des « petites langues » en Chine, autrement dit, les langues étrangères minorisées. L'enseignement des langues étrangères en Chine est dominé par l'enseignement de l'anglais. « Au début des années 1990, 97% des enseignants de langues étrangères à plein temps au collège et au lycée enseignaient l'anglais. » (Ross, 1992) Par conséquent, il n'est pas exagéré de penser que l'enseignement des langues étrangères en Chine est presque synonyme de l'enseignement de l'anglais. Cependant, avec la Réforme Économique Chinoise, son adhésion à l'Organisation Mondiale du Commerce, son internationalisation progressive et les échanges économiques et culturels avec d'autres pays du monde, il existe également des groupes spécifiques d'apprenants pour les petites langues en Chine. Dans le même temps, le Ministère de l'Éducation promeut progressivement l'enseignement des langues étrangères autres que l'anglais dans l'éducation de base, les écoles de certaines régions ont commencé à proposer plusieurs langues étrangères parmi lesquelles les élèves peuvent choisir. Ainsi, dans de dernières politiques du *Gaokao*, davantage de places et de privilèges sont accordés aux petites langues.

1.9.1.1. Développement de l'enseignement des langues étrangères

Alors que l'on était encore sous la dynastie *Qing*, le gouvernement *Qing* a créé, en 1862, la première école de langues étrangères qui s'appelait le *Tongwen Guan*²¹², avec le but de cultiver des talents en langues étrangères, l'anglais, le français, l'allemand, le russe et le japonais y étaient enseignés. Cette institution a ensuite été intégrée à l'Université impériale de Pékin, qui fait désormais partie de l'Université de Pékin. Par ailleurs, l'Université l'Aurore à Shanghai a été créée en 1903, son

²¹² 京师同文馆, jīng-shī-tóng-wén-guǎn, en anglais, School of Combined Learning.

mode d'enseignement suivait l'éducation française, la plupart des enseignants étaient des missionnaires français et la plupart des cours étaient donnés en français.

Ensuite, après la fondation de la Chine Populaire en 1949, le Ministère de l'Éducation a commencé à prêter attention à la formation en langues étrangères. En 1950, le *Plan provisoire d'enseignement pour les écoles secondaires*²¹³ (Ministère de l'Éducation de la PRC) a été promulgué, il stipulait que les langues étrangères devaient être l'un des cours obligatoires dans les collèges et lycées. Cependant, en raison de l'orientation politique du pays à cette époque, c'est-à-dire, la Chine populaire s'est massivement alliée à l'Union soviétique sur le plan diplomatique et la construction de divers domaines s'est appuyée sur un grand nombre d'experts de l'Union soviétique, le russe était « la langue étrangère la plus nécessaire à cette époque » (Hu, 2001). L'enseignement de la langue russe était dominant dans l'enseignement des langues étrangères à cette époque. En 1951, il y avait 36 universités en Chine avec des formations en langue russe et 7 écoles spécialisées en langue russe. Non seulement cela, l'enseignement du russe était également entré dans les écoles primaires et secondaires, dépassant l'enseignement de l'anglais, qui a directement conduit à une augmentation rapide du nombre d'apprenants de la langue russe au milieu des années 1950, puis lorsque les relations entre la Chine et l'Union soviétique se sont refroidies, l'enthousiasme pour l'apprentissage du russe a chuté et la perspective de l'apprentissage de la langue russe n'a plus été garantie.

En 1956, suite à la directive du Premier ministre Zhou Enlai selon laquelle « l'enseignement des langues étrangères doit être élargi » et au document national *Plan prospectif pour le développement de la science et de la technologie de 1956 à 1967*²¹⁴, des écoles spécialisées en langue russe ont successivement ouvert des formations en anglais, allemand, français, espagnol et en arabe (Fu, 1986). Après l'établissement des relations diplomatiques entre la France et la Chine en 1964, l'ampleur de l'enseignement du français en Chine s'est encore élargie. Et avec la Réforme Économique Chinoise, certains organismes officiels de la langue et de la culture ont été créés, ou repris le développement en Chine continentale, par exemple, les Alliances françaises à Canton (créée en 1989), à *Shanghai* (en 1993), à Pékin (en 1996) et à *Wuhan* (en 2000).

²¹³ 中学暂行教学计划.

²¹⁴ 1956-1967 年科学技术发展远景规划纲要.

1.9.1.2. Enseignement des langues étrangères dans le système éducatif : le cas de l'anglais et de français

1.9.1.2.1. Langues étrangères au primaire et au collège

L'enseignement des langues étrangères en Chine est mis en pratique au niveau de l'éducation de base. Cette matière représente 6% à 8% par rapport à l'ensemble du programme d'études de neuf ans tel qu'il est défini dans le *Programme de l'enseignement de l'instruction obligatoire*²¹⁵ (Ministère de l'Éducation de la PRC, 2022e : 9). Cela représente de 462 à 616 séances, calculées sur une séance de 40 minutes pour l'école primaire et sur une séance de 45 minutes pour le collège. C'est l'équivalent de 168-224 heures et de 157-210 heures, pour un total de 325-434 heures d'études en langue étrangère pendant neuf ans.

Dans le Programme de l'enseignement de l'instruction obligatoire, parmi les langues étrangères dans le système « 6+3 », l'anglais est proposé à partir de la troisième année, tandis que les autres langues étrangères, telles que le japonais, le russe, l'allemand, le français et l'espagnol, ne sont proposées qu'à partir de la septième année. En revanche, dans le système « 5+4 », les langues étrangères sont proposées à partir de la troisième année et uniquement un choix, l'anglais. Dans les régions et les écoles ayant des conditions supérieures, l'enseignement des langues étrangères peut commencer dès la première année de l'école primaire.

Outre l'enseignement des langues étrangères au niveau de l'éducation de base, l'extension des langues étrangères en tant que langues d'enseignement appliquées à d'autres matières est également une bonne méthode d'enseignement aux yeux de certains parents. Wei (2009) a mené une enquête par questionnaire dans deux écoles primaires connues à Shanghai, l'échantillon se compose de 280 parents, dont 150 parents de classes bilingues et 130 parents de classes non bilingues. Lorsque l'enquête a été menée, les élèves de la classe bilingue recevaient un enseignement bilingue en chinois et en anglais, tandis que les élèves du groupe témoin n'avaient jamais fait l'expérience d'un enseignement bilingue. Le résultat a révélé que plus de 82% des parents des classes non bilingues espèrent que les écoles dispenseront une éducation bilingue à leurs enfants, et plus de 84% des parents des classes bilingues espèrent que leurs enfants continueront à recevoir une éducation bilingue (Wei, 2009). Wei a ensuite élargi l'échantillon à quatre écoles primaires et secondaires à Shanghai, et le résultat reste positif, il a constaté qu'environ 78% des parents des

²¹⁵ 义务教育课程方案和课程标准.

classes non bilingues et 85% des parents des classes bilingues soutiennent l'éducation bilingue (Wei, 2009).

Nous pouvons constater que face à une société internationalisée, tant le gouvernement que les parents sont conscients de l'importance des langues étrangères pour le développement futur des élèves. Le gouvernement promeut constamment l'enseignement des petites langues pour se débarrasser de la prédominance de l'enseignement de l'anglais dans l'éducation de base. Les parents souhaitent également que leurs enfants soient exposés le plus tôt possible à l'enseignement des langues étrangères. En fait, certains de ces parents sont issus d'un groupe d'élèves qui ont fait l'expérience de l'enseignement d'une langue étrangère. L'enseignement qu'ils ont expérimenté était une méthode d'enseignement traditionnelle, et la méthode d'enseignement des langues étrangères traditionnelles existe également en raison de son applicabilité à l'Enseignement pour l'examen, ce qui a un grand impact sur l'enseignement des langues étrangères de base et dans le supérieur.

1.9.1.2.2. L'anglais et le français au lycée

Au lycée, l'importance des langues étrangères a considérablement augmenté, devenant une matière aussi importante que le chinois et les mathématiques au *Gaokao*. Bien que le Ministère de l'Éducation encourage les élèves à apprendre une langue étrangère parmi l'anglais, le japonais, la russe, l'allemand, le français et l'espagnol, ce choix est entre les mains de l'école. Dans la plupart des cas, l'anglais est choisi comme première langue étrangère au lycée du fait du manque d'enseignants et de ressources pédagogiques pour les autres langues étrangères.

Nous analysons ici les programmes d'anglais et de français de l'enseignement au lycée afin de déterminer exactement le niveau de compétences en langues étrangères que les élèves chinois devraient atteindre lors du *Gaokao*, et nous les comparons avec les niveaux européens du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL).

Les objectifs fondamentaux indiqués dans le *Programme de l'enseignement d'Anglais du lycée général*²¹⁶ et le *Programme de l'enseignement de Français du lycée général*²¹⁷ (Ministère de l'Éducation de la PRC, s.d., 2020b, p. 1, 2020c, p. 1) sont : les compétences linguistiques, la conscience culturelle, la qualité de la réflexion et la capacité d'apprentissage. Ces quatre objectifs sont divisés en différents niveaux (l'anglais : niveaux I, II, III ; le français : niveaux débutant, I, II, III, IV, V) et nécessitent que les enseignants les intègrent à chaque leçon.

²¹⁶ 普通高中英语课程标准.

²¹⁷ 普通高中法语课程标准.

En prenant le français comme exemple, les compétences linguistiques (voir en Annexe 5, Compétence linguistique du niveau débutant au niveau V en 2020) se basent sur l'écoute, l'expression orale, la lecture, l'écriture et la communication. Les compétences d'écoute vont du niveau de débutant que les élèves peuvent comprendre au contenu du cours de niveau V où ils peuvent comprendre les conversations de communication quotidiennes, la radiodiffusion publique et d'autres. Les compétences d'écriture demandent au niveau des débutants que les élèves doivent être capables d'écrire correctement des mots et des phrases du manuel, et au niveau V qu'ils doivent être capables d'écrire sans erreurs grammaticales et logiques sur les sujets de communication quotidienne. Les compétences de lecture vont de la compétence de lire le manuel à la compétence de lire des œuvres littéraires et des articles de vulgarisation scientifique à l'aide de dictionnaires. Les compétences d'expression orale et de communication demandent que les élèves puissent prononcer correctement au niveau débutant, jouer à des jeux de rôle selon des textes de manuel au niveau I et communiquer dans la vie quotidienne au niveau V.

La qualité de la réflexion (voir en Annexe 6, Qualité de la réflexion du niveau débutant au niveau V en 2020) porte sur la compréhension par les élèves du statut international du français, de l'importance du français, de la compréhension des différences entre la langue chinoise et la langue française et sur la capacité d'apprécier les caractéristiques normatives et rigoureuses du français, de manière à former une réflexion d'analyse rigoureuse et critique.

La conscience culturelle (voir en Annexe 7, Conscience culturelle du niveau débutant au niveau V en 2020) exige que les élèves maintiennent leur curiosité pour la culture et les coutumes françaises, reconnaissent et respectent les différences culturelles entre la Chine et la France, et soient capables de communiquer et de diffuser la culture.

La capacité d'apprentissage (voir en Annexe 8, Capacité d'apprentissage du niveau débutant au niveau V en 2020) exige que les élèves soient disposés à imiter, osent s'exprimer, communiquent en français, participent à des activités d'enseignement, forment des stratégies d'apprentissage correctes, formulent des plans d'apprentissage à long terme et soient capables de résoudre des problèmes d'apprentissage en utilisant des outils de manière autonome ou par la coopération.

Le *Programme de l'enseignement d'Anglais du lycée général* (Ministère de l'Éducation de la PRC, 2020b) spécifie que les manuels d'Anglais I à III sont obligatoires à maîtriser et qu'ils sont requis pour l'obtention du diplôme au lycée, les manuels d'Anglais IV à VII sont partiellement obligatoires et sont requis pour le *Gaokao*, et les manuels d'Anglais VIII à X sont optionnels, ce sont des cours approfondis (voir en Annexe 9, Structure du cours d'Anglais au lycée en 2020). Le contenu principal des cours d'Anglais I à VII est le suivant (voir en Annexe 10, Guide sur le sujet du

cours d'Anglais au lycée en 2020) : Anglais de base, travail, tourisme, technologie, traduction anglais-chinois, société et culture des pays anglophones, communication interculturelle, lecture de journaux, style et rhétorique, appréciation de la littérature, appréciation du cinéma, théâtre et représentation, discours et débat.

Par rapport au caractère obligatoire de l'anglais, les cours de français sont des cours optionnels et recommandés au lycée. Peu d'écoles inscrivent le français comme langue étrangère obligatoire et peu d'élèves le choisissent d'apprendre au lycée pour passer le *Gaokao*. Cependant, à l'instar des cours d'anglais, le français au lycée dispose également de documents officiels d'orientation, le *Programme de l'enseignement de Français du lycée général* (Ministère de l'Éducation de la PRC, 2020c), il s'agit de la préparation, de la promotion de l'enseignement de base des langues étrangères autres que l'anglais à l'avenir. Ce document divise l'apprentissage du français en six niveaux, notamment le niveau débutant et les cinq manuels allant de I à V, parmi lesquels le niveau débutant et les manuels Français I et II sont destinés aux élèves à l'école primaire et au collège, le Français III pour l'enseignement au lycée, le Français IV comme contenu requis par le *Gaokao*, et le Français V est pour des cours de renforcement des compétences linguistiques (voir en Annexe 11, Structure du cours de français au lycée en 2020). Le contenu du cours de français prévoit des activités d'enseignement de la langue, notamment : écouter, parler, lire, écrire et traduire. L'accent est mis sur le développement de la compétence des élèves à acquérir et à traiter des informations, ainsi qu'à identifier des problèmes pratiques, à les résoudre et à accomplir des tâches quotidiennes de communication et d'échange interculturels.

Les compétences linguistiques requises pour le cours de Français III sont les suivantes (Ministère de l'Éducation de la PRC, 2020c, pp. 22-23) : la consolidation des connaissances acquises dans les trois premiers niveaux et une nette amélioration dans toutes les applications linguistiques telles que la compréhension orale, l'expression orale, la lecture et l'écriture ; la capacité à comprendre des conversations sur des situations de communication quotidiennes, telles que la vie et les études ; la capacité à communiquer de manière relativement confortable sur des situations quotidiennes ; la capacité à lire des passages plus longs et des textes plus informatifs ; et la capacité à produire des expressions écrites courtes, cohérentes sur des sujets familiers.

Les compétences linguistiques requises pour le cours de Français IV sont les suivantes (Ministère de l'Éducation de la PRC, 2020c, pp. 25-26) : un sens aigu du français et une amélioration de l'application générale du français par rapport au niveau III ; la capacité de comprendre un éventail relativement diversifié de conversations dans des situations de communication courantes ; la capacité d'appliquer un vocabulaire relativement riche pour communiquer sur des situations courantes telles que la vie et les études ; la capacité de lire des passages et des textes

plus longs sur un éventail diversifié de sujets ; et la capacité de produire des expressions écrites plus longues sur des sujets familiers.

Tableau 8 – Manuel d'Anglais et de Français du lycée

Matières	Obligatoire	Partiellement Obligatoire	Facultatif
Anglais	Anglais 1, 2, 3	Anglais 4, 5, 6, 7	Anglais 8, 9, 10
Français	Français III	Français IV	Français V

Actuellement, la Chine n'a pas sa propre échelle de niveaux français, mais il existe une échelle pour la langue anglaise, le *China's Standards of English Language Ability* (CSE, la Norme chinoise d'aptitude en langue anglaise), qui a été publiée en 2018. Le *Programme de l'enseignement du français du lycée général* n'est pas une échelle de niveaux, cependant, il définit les connaissances et les compétences linguistiques que les apprenants de français au cycle secondaire doivent acquérir, notamment sur les perspectives différentes par rapport au CECRL. En gros, le niveau IV du français au lycée, c'est-à-dire, le niveau requis au *Gaokao*, est similaire au niveau A2 du CECRL, tandis que le niveau V peut être légèrement supérieur au niveau A2, se rapprochant du niveau B1. La figure ci-dessous compare les niveaux de français IV, V au lycée chinois (voir en Annexe 12, Les compétences en français du Niveau III, IV et V que les élèves devraient acquérir au lycée en 2020) avec les niveaux A1, A2, B1 du CECRL.

Le Programme de l'enseignement de Français du lycée général		CECRL	
1. Peut comprendre les conversations quotidiennes, les nouvelles et les infos simples diffusées en public ; peut surmonter les barrières d'accès lors de la communication avec des francophones. 2. Peut utiliser le vocabulaire appris pour introduire brièvement les infos reçues, dialoguer naturellement sur des sujets quotidiens et échanger de vues. 3. Peut lire des lecteurs simples de littérature française ou d'articles de vulgarisation scientifique à l'aide d'outil tel que le dictionnaire, comprendre des matériels linguistiques courants dans la vie quotidienne. 4. Peut écrire des messages courts quotidiens, des textes courts ou des e-mails courts avec des normes quasiment correctes.	Français V	B1	Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, d'affaires courantes concernant le travail, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et en relation avec ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou donner des explications pour un projet ou une idée.
	Français IV	A2	Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines de priorité immédiate (par exemple informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.
1. Avoir un sens aigu de la langue française, une amélioration des compétences générales sur la base du niveau III. 2. Peut comprendre les conversations dans des situations de vie, d'étude et d'autres communications courantes. 3. Peut utiliser un vocabulaire relativement riche pour communiquer dans des situations quotidiennes de la vie et des études. 4. Peut comprendre de longs paragraphes et des articles avec des thèmes divers. 5. Peut produire des textes écrits longs sur la vie, les études familiales et d'autres sujets de communication courants.	Français IV	A1	Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

Figure 6 - Comparaison des Niveaux de compétences du CECRL par rapport aux Niveaux du français au lycée chinois.

1.9.1.2.3. Enseignement du français dans le supérieur

Dans le cadre des études universitaires, les étudiants qui peuvent suivre un enseignement systématique du français se classent en trois catégories : les étudiants en formation de français, les étudiants en formation dans d'autres langues étrangères et qui ont choisi le français comme deuxième langue étrangère, et les étudiants en formation faisant l'objet de programmes de coopération ou d'échange avec des établissements français. Ces trois types d'étudiants ont des motivations d'apprentissage différentes face au français. Le français est une langue spécialisée pour les étudiants en cette formation, qui étudient en français et pourraient également exercer des emplois liés au français à l'avenir. Par conséquent, le français est une langue d'enseignement pour les étudiants de troisième catégorie, qui ont une forte probabilité de se rendre en France pour étudier et de communiquer en français. En revanche, pour les étudiants qui pratiquent le français comme deuxième langue étrangère, le français peut être moins prioritaire et plutôt une exigence d'études.

Selon les données en 2017 proposées par Bel (2018), dans l'enseignement supérieur en Chine, le nombre d'étudiants apprenant le français comme langue spécialisée est d'environ 23 000, le nombre d'étudiants apprenant le français comme langue d'enseignement est d'environ 8000 à 9000, et le nombre d'étudiants apprenant le français comme deuxième langue étrangère est d'environ 30 000 à 35 000.

D'une manière générale, l'enseignement de la langue française au niveau universitaire est assuré par un enseignant chinois et un enseignant étranger. Cela signifie que deux enseignants peuvent utiliser des méthodes d'enseignement et des matériels pédagogiques différents. Et en ce qui concerne l'enseignement de la langue française à l'université chinoise, le cadre curriculaire de la formation supérieure de la langue française en Chine a été établi dans les années 1980 et 1990. En 1988, le *Programme d'enseignement supérieur fondamental des formations françaises*²¹⁸ est publié (Cao, 2011), qui devient l'un des documents normatifs guidant l'enseignement dans les universités. Sur la base de ce document, le *Programme d'enseignement supérieur avancé des formations françaises*²¹⁹ a été publié en 1997 (Cao, 2011), fournissant une norme d'évaluation unifiée pour l'ensemble du processus de

²¹⁸ 高等学校法语专业基础阶段教学大纲.

²¹⁹ 高等学校法语专业高年级法语教学大纲.

l'enseignement supérieur et normalisant la construction des formations françaises dans l'enseignement supérieur chinois.

Il n'y avait pas de manuels pédagogiques officiellement publiés pour les formations de français en Chine au stade initial. Les enseignants devaient préparer leurs propres matériels d'enseignement, tel que des textes, des exercices, et les distribuer aux étudiants. Jusque dans les années 1980, les universités ont commencé à créer des maisons d'édition et cela a permis la compilation et la publication de manuels d'enseignement des langues étrangères. Au stade actuel, il existe différents manuels utilisés dans l'enseignement des formations de français. Il n'y a pas seulement ceux compilés en vue de la situation d'apprentissage des étudiants chinois, mais aussi certains importés de l'étranger. Les manuels locaux sont écrits par des professeurs d'université dans le but de préparer les tests de niveau du français à l'université. Ces manuels se concentrent sur la pratique de la grammaire et de la lecture, et il y a peu de pratique liée à l'écoute et à l'expression orale, y compris *Le français*, *Cours de français accéléré*, *Nouveau manuel de Français langue étrangère*. Les manuels importés sont en revanche plus pratiques, les dialogues des textes sont plus familiers, axés sur la culture des compétences de communication des élèves et généralement équipés de l'enseignement vidéo, par exemple, *Le nouveau taxi*, *Alter Ego+*, et *Reflets*.

1.9.1.2.4. Test de niveau universitaire en français et en anglais

Au cours de leurs études universitaires, les étudiants chinois peuvent s'inscrire aux tests de niveau en langues étrangères, qui constituent également un type d'examen national unifié, et le résultat constitue une référence importante pour l'évaluation des compétences en langues étrangères des étudiants. Nous allons ici discuter principalement des tests de niveau en langues et en français.

Le test de niveau d'anglais national à l'université en Chine est une mesure générale des compétences en anglais des étudiants, y compris le test public pour les étudiants en formation non anglaise – le *College English Test* (CET) en deux niveaux CET-4 et CET-6 (les tests d'anglais pour le niveau 4 et le niveau 6) (Yang, 2022), et le test spécialisé pour les étudiants en formation d'anglais – le *Test for English Majors* (TEM), également en deux niveaux TEM-4 et TEM-8 (les tests d'anglais pour le niveau 4 et le niveau 8). Ce sont tous des tests nationaux unifiés. Les certificats obtenus (le test ne distingue pas les niveaux en fonction des notes, et la réussite d'un test signifie l'atteinte du niveau de langue correspondant) sont reconnus par la société et les entreprises comme une référence des compétences linguistiques en anglais.

L'objectif de la mise en place des examens de niveau de l'anglais CET consiste à promouvoir le développement de l'enseignement supérieur de l'anglais en Chine,

de mesurer de manière objective et préciser les compétences linguistiques en anglais des étudiants et d'aider à cultiver des talents d'application en anglais de haute qualité. Ce test national standardisé a une grande influence dans les établissements supérieurs et sur le marché du travail. Compte tenu de l'importance de l'anglais dans l'enseignement des langues étrangères au niveau de l'enseignement supérieur, de nombreux établissements supérieurs exigeaient la réussite au test CET-4 comme une condition obligatoire pour obtenir le diplôme de Licence. Cette situation a évolué peu à peu jusqu'à ces dernières années. En 2005 et 2013, le Ministère de l'Éducation a introduit des réformes majeures du test CET, dans le cadre de laquelle les étudiants n'ont plus reçu le certificat, mais des relevés de notes (Tian et Han, 2015). Malgré cela, le Ministère de l'Éducation a nié à plusieurs reprises, face à des consultations publiques, l'existence d'une telle réglementation que l'obtention du diplôme soit liée aux résultats des tests de compétence en langue étrangère. Avec le développement d'autres langues étrangères dans l'enseignement supérieur, de nombreux établissements d'enseignement supérieur ont progressivement dissocié le test CET de l'obtention d'un diplôme. Néanmoins, le test CET, qui a la plus grande audience parmi les étudiants en milieu universitaire, reste l'un des critères utilisés par de nombreuses entreprises pour évaluer les exigences de recrutement des étudiants en matière de langues étrangères. La réussite au test CET peut favoriser le développement professionnel des étudiants. Selon des statistiques non officielles et non confirmées sur Internet, le taux de réussite moyen des étudiants issus des universités générales qui passent au test CET-4 est d'environ 40%²²⁰, tandis que le taux de réussite moyen au test CET-6 est d'un peu plus de 16%²²¹, des nombres qui sont plus élevés dans les universités clés.

Les tests CET-4 et CET-6 ont commencé en 1987. Après plus de 30 ans de développement, un mécanisme de test mature a été élaboré. Le CET-4 et le CET-6 consistent en une partie écrite et une partie orale, qui évaluent principalement les compétences d'écoute, d'expression orale, de lecture, d'écriture et de traduction en anglais.

Les épreuves écrites pour le CET-4 et le CET-6 se composent de 4 parties : compréhension orale (35%), compréhension écrite (35%), traduction (15%) et production écrite (15%), parmi lesquelles la compréhension orale et la compréhension écrite testent les connaissances objectives, tandis que la traduction et la production écrite demandent des réponses productives. Le texte est noté sur 710 points au total et il n'y a pas de note de passage définie. Dans la pratique,

²²⁰ Source : <https://www.hjenglish.com/new/p1422457/>.

²²¹ Source : <https://www.hjenglish.com/new/p1442851/>.

cependant, la plupart des universités et des recruteurs appliquent par défaut la note de passage de 425 pour le CET-4, car les étudiants ne sont pas autorisés à passer le CET-6 avant d'avoir obtenu 425 au CET-4, et les étudiants qui ont obtenu 425 ou plus ne sont pas autorisés à repasser le test CET-4, mais uniquement le CET-6. Cependant, il n'y a généralement pas de limite pour passer le CET-6, même si l'on a obtenu une note de 425 ou plus, on peut toujours repasser le test.

Les tests CET-4 et CET-6 s'adressent à tous les étudiants de l'enseignement supérieur, mais pour ceux en formation en langue anglaise, on exige d'eux qu'ils réussissent les autres tests de niveau plus spécialisés, le TEM-4 et le TEM-8.

L'une des utilisations importantes des normes de compétence linguistique est de fournir des explications claires pour les résultats des tests, de sorte que les échelles de compétence linguistique puissent décrire la compétence linguistique à différents niveaux à partir de différentes dimensions et fournir une référence de comparaison (North, 2000). Actuellement, la norme internationale de compétence linguistique la plus influente est le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001). Le CECRL décrit les compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques requises par les apprenants ou les utilisateurs de langues pour mener à bien des activités de communication linguistique. Il divise les compétences en trois échelles et six niveaux du bas vers le haut, à savoir le niveau de base (A1, A2), l'utilisation indépendante (B1, B2), l'usage spécialisé (C1, C2).

Depuis la mise en œuvre et l'application du CECRL pendant 20 ans, il a joué un rôle positif dans l'enseignement des langues européennes et a également fourni une référence importante pour la vérification ou la mise en place de systèmes d'évaluation des compétences linguistiques dans divers pays (Alderson, 2005 ; Fang et Yang, 2017).

La Norme chinoise d'aptitude en langue anglaise – le CSE (Jin *et al.*, 2022) a été élaborée par l'Institut des examens pédagogiques du Ministère de l'Éducation chinois²²². Le CSE divise les compétences linguistiques des apprenants ou utilisateurs chinois de l'anglais en neuf niveaux du plus faible au plus fort : le stade de base (niveaux 1 à 3), le stade d'amélioration (niveaux 4 à 6) et le stade compétent (niveaux 7 à 9).

Tout comme le test CET pour l'anglais, le Test de français universitaire (TFU) est un test de niveau de français national et standardisé pour tous les étudiants dans l'enseignement supérieur ; cependant, il y a qu'un niveau, le TFU-4. Pour les étudiants en formation de français, il existe également un test de niveau plus spécialisé, le Test de français spécialisé (TFS), en deux niveaux TFS-4 et TFS-8.

²²² 教育部教育考试院.

Le test TFU-4 est basé sur le guide de l'enseignement du français à l'université – le *Programme universitaire d'enseignement du français*²²³ (Comité directeur universitaire de l'enseignement des langues étrangères, 2002), qui examine principalement les connaissances de base et le niveau d'application du français. Il comprend cinq parties : compréhension orale, compréhension écrite, grammaire et vocabulaire, reconnaissance et correction des erreurs et expression écrite. Il est noté sur un total de 100 points, la note de passage est par défaut de 60.

1.9.2. Approches pédagogiques en classe de français et d'anglais

Quand nous parlons de l'enseignement des langues étrangères en Chine, c'est principalement l'anglais. Dans l'enseignement secondaire, les méthodes d'enseignement utilisées par la plupart des enseignants sont l'approche de la grammaire-traduction, l'approche directe et l'approche audio-visuelle (X. Liu, 2003). Les deux premières conviennent parfaitement à la tradition, à l'environnement d'enseignement en utilisant la langue chinoise, ainsi à l'enseignement des langues étrangères dans le cadre de l'Enseignement pour l'examen, tandis que la troisième répond aux progrès de l'époque. Le Ministère de l'Éducation a largement introduit des équipements multimédias comme le vidéoprojecteur et l'ordinateur dans l'enseignement à la fin des années 1990, ce qui a permis l'application de cette méthode d'enseignement (X. Liu, 2003). Pourtant, la plupart des enseignants n'ont pas reçu de formation pour utiliser ou concevoir le cours autour de ces équipements, la méthode audiovisuelle n'a pas eu un plus grand impact. Cependant, ces méthodes ne font pas la totalité de l'enseignement des langues étrangères en classe. Afin de répondre à l'Enseignement pour l'examen, les enseignants ont fait des compromis et ont choisi des méthodes d'enseignement apparemment plus efficaces, plus rapides et plus simples pour faire progresser l'enseignement, l'approche de la grammaire-traduction. Dans le système d'enseignement supérieur, le style et les méthodes d'enseignement des cours de langues étrangères sont en partie déterminés par les enseignants, et certains enseignants ayant une expérience des études à l'étranger essaieront également d'utiliser de nouvelles approches d'enseignement (Shi et Qi, 2005). Cependant, en raison des stratégies et des méthodes d'apprentissage de longue date que les élèves ont développées dans un environnement hautement compétitif et du contrôle de l'établissement sur les objectifs d'apprentissage et les progrès, la plupart des

²²³ 大学法语教学大纲.

enseignants sont contraints de choisir des méthodes d'enseignement traditionnelles et la mise en œuvre de nouvelles approches n'est pas très satisfaisante d'un point de vue des enseignants, à cause d'un avancement du cours plus lent.

1.9.3. Méthodes d'apprentissage des étudiants chinois

Les élèves développent différentes méthodes d'apprentissage dans différents environnements et conditions à chaque étape de leur parcours scolaire. Ici, pour l'apprentissage des langues étrangères, nous décrivons les principales méthodes d'apprentissage des élèves chinois dans leurs différents niveaux scolaires.

1.9.3.1. Méthode de l'association

Au stade de l'éducation préscolaire, l'objectif principal de l'apprentissage est d'aider les enfants à acquérir le sens commun de la vie et des connaissances de base, tel que l'identification des caractères chinois, des chiffres, des alphabets, et l'entraînement à la prononciation. Les enseignants de la maternelle jouent un rôle important en prenant soin des jeunes élèves et en les éduquant. En ce qui concerne l'apprentissage des langues, les élèves seront exposés au système phonétique du *Pinyin*, à l'alphabet anglais et éventuellement à des mots anglais simples à ce stade. L'apprentissage des jeunes élèves repose en grande partie sur la mémorisation visuelle et l'association, où la mémoire est renforcée en reliant la forme et la prononciation des lettres aux images correspondantes des objets ou des mots.

Par exemple, « a, o, e » en *Pinyin* qui correspondent à l'alphabet phonétique international « [a], [o], [ʊ] ou [ə] », et au cours de ces premières années d'enseignement, les élèves utilisent généralement un type de carte mémoire. Sur cette carte, il y a du *Pinyin*, des méthodes de prononciation simples et faciles à comprendre, et des choses simples qui peuvent être associées à la prononciation. Par exemple, le « a » se prononce avec la bouche grande ouverte, comme la fleur belle-de-jour, et le « e » se prononce comme l'animal « é » (oie en chinois) et peut lui être associé.

Et « a, b, c » dans l'alphabet anglais, ils peuvent être associés aux pommes, aux abeilles et aux chats, car ils ont des similitudes dans la prononciation ou le mot simple et représentatif et ils sont tous des choses courantes faciles à retenir.

Tableau 9 – Association du Pinyin

Pinyin	API	Association
a	[a]	la fleur de la belle-de-jour
o	[o]	le chant du coq
e	[ʏ] ou [ə]	« é » (oie)

Tableau 10 – Association de l'alphabet

Alphabet	API	Association
a	[ei]	« Apple »
b	[bi:]	« Bee »
c	[si:]	« Cat »

Et leur acquisition se fait par le biais d'une visualisation, d'une association et d'une mémorisation répétitives, créant un réflexe de mémorisation dans le cerveau.

1.9.3.2. Méthode harmonique

Dès leur entrée dans l'enseignement primaire, les élèves chinois sont confrontés à un programme structuré et à un enseignement systématique, et ils doivent également composer avec les deux éléments qui affligent la plupart des élèves chinois, les devoirs et les examens.

À l'école primaire, chaque matière est enseignée à partir de manuels de référence, et les enseignants ont pour tâche d'enseigner les connaissances contenues dans ces manuels et de suivre les programmes établis. Les élèves sont soumis à deux examens majeurs par semestre, un examen de mi-session et un examen final. En dehors de l'école, les parents inscrivent souvent les élèves à des ateliers d'intérêt supplémentaires, tels que la peinture, la calligraphie, la lecture à haute voix, les langues étrangères...

En Chine, l'enseignement des langues étrangères dans les écoles primaires se concentre principalement sur la prononciation, ainsi qu'un peu de vocabulaire et de grammaire anglaise simples. Cependant, la plupart des enseignants de langues étrangères dans ces niveaux d'éducation n'ont pas d'expérience d'apprentissage à l'étranger ni d'exposition à un véritable environnement de langue étrangère. Par conséquent, ils peuvent avoir des accents dans leur prononciation et préfèrent faire écouter aux élèves des enregistrements audio du manuel pour apprendre la prononciation.

En raison du manque d'enseignement de la phonétique, les élèves chinois ont inventé une méthode d'apprentissage spéciale, la conversion de la prononciation au sein du système de la langue maternelle (Wang, 2009). Il s'agit d'une méthode de remplacement de la prononciation d'une langue étrangère par un discours de style chinois. Habituellement, les élèves utiliseront des caractères chinois, du *Pinyin* ou des lettres pour marquer et prononcer en fonction de la prononciation des mots anglais. Les élèves utilisent cette méthode lorsqu'ils rencontrent des mots comportant plusieurs syllabes ou des mots inconnus difficiles à retenir. Par exemple, les mots : *Apple*, *tomato*, *construction*. Ce sont respectivement des mots de deux syllabes et de trois syllabes, et la prononciation passe du simple au complexe. Bien que chaque élève ait ses règles particulières pour former la prononciation correspondante, nous pouvons utiliser ces trois mots comme exemple pour démontrer cette méthode d'apprentissage. Tout d'abord, les élèves divisent les mots en parties qui sonnent plus facilement en écoutant la prononciation correcte, puis ils recherchent des sons similaires dans leur cerveau et enfin associent les mots aux sons qui leur viennent à l'esprit. La prononciation de *apple* peut être divisée en deux syllabes comme « a-pple », dans lesquelles « a » peut-être remplacé par « A » dans l'alphabet anglais, ou par la prononciation correspondante des caractères chinois, tel que « āi », et « pple » peuvent être remplacés par le mot « pō ». La prononciation de *tomato* est divisée en trois syllabes, dans lesquelles « to » peut être remplacé par les caractères chinois de prononciation correspondants, tels que « tōu », et « ma » peut être remplacé par le mot « méi ». La prononciation de *construction* est divisée en trois syllabes, parmi lesquelles « con » peut être remplacé par des caractères chinois « kāng », « struc » est plus compliqué et nécessite la combinaison de plusieurs caractères chinois pour obtenir la prononciation comme « sì-tā-kè », et « tion » peut être prononcé par le mot « xǐng » à la place.

Tableau 11 – Marque du mot (1)

Vocabulaire	Apple	
Syllabe	a	pple
Marque	Lettre A ; les mots correspondants à la prononciation de « ai » en Pinyin chinois, comme « āi » (「哀」、「唉」)	Les mots correspondants à la prononciation de « po » en Pinyin chinois, comme « pō » (「泼」)

Tableau 12 – Marque du mot (2)

Vocabulaire	Tomato
-------------	--------

Syllabe	to	ma	to
Marque	Les mots correspondants à la prononciation de « tou » en Pinyin chinois, comme « tóu » (“头”、“投”)	Les mots correspondants à la prononciation de « mei » en Pinyin chinois, comme « méi » (“没”、“每”)	

Tableau 13 – Marque du mot (3)

Vocabulaire	Construction		
Syllabe	con	struc	tion
Marque	Les mots correspondants à la prononciation de « kang » en Pinyin chinois, comme « kāng » (“康”)	La combinaison de la prononciation des mots correspondants aux « sì, ta, ke », comme « sì-tā-kè » (“四”、“它”、“克”)	Les mots correspondants à la prononciation de « xing » en Pinyin chinois, comme « xǐng » (“醒”)

Tableau 14 – Exemples des marques

Vocabulaire	Apple	Tomato	Construction
Marque	哀泼	头没头	康四它克醒
Prononciation	āi - pō	tóu - méi - tóu	kāng - sì - tā - kè - xǐng

Bien que le *Pinyin* soit marqué avec des tons, les élèves peuvent utiliser le *Pinyin* sans tons lorsque la prononciation est plus claire.

Cette manière d'apprendre l'anglais est similaire au concept de *Chinglish* (Eaves, 2011). En l'absence d'enseignement systématique de la prononciation, cette méthode des élèves chinois est efficace et décisive, ce qui les amène à poursuivre ce type de prononciation qui s'est figé dès le plus jeune âge dans leur apprentissage ultérieur d'une langue étrangère, difficile à corriger.

1.9.3.3. Méthode numérique

En entrant à l'université, les étudiants peuvent utiliser les téléphones portables et les ordinateurs, qui sont interdits au collège et au lycée, pendant leurs études et leur vie universitaires. Afin de réussir les tests de niveau comme CET-4 et CET-6, de nombreux étudiants utiliseront les ressources mobiles d'apprentissage de

l'anglais²²⁴ (Zhang et Pérez-Paredes, 2021), ce sont les applications de smart phone et ces applications sont nombreuses et très populaires en Chine. Ce type d'applications, par exemple, les dictionnaires chinois-anglais *Dictionnaire Oulu* et *Dictionnaire Youdao*, le dictionnaire chinois-français *Assistant français*, des applications générales d'apprentissage des langues étrangères *Duolingo*, *Écoute quotidienne du français*, aident à la mémorisation du lexique et à la pratique des exercices, certains ont l'accès aux matériels audio ou au corpus d'exercices des tests de niveau, certains sont interactifs qui font intervenir la mémoire visuelle et la pratique pour parvenir à la mémorisation.

En plus de ces applications, ces dernières années, il y a eu de nombreux produits intelligents qui aident les enfants à apprendre les langues étrangères, telles que des appareils vocaux intelligents qui peuvent communiquer et répondre à des questions simples, et des stylos de lecture qui peuvent scanner et reconnaître du texte pour la traduction et la prononciation.

1.9.4. Perspectives de réforme des approches d'enseignement

L'enseignement actuel des langues étrangères en Chine continue de faire face à des méthodes traditionnelles obsolètes, ce qui entraîne des lacunes sérieuses dans les compétences linguistiques des étudiants (Xu, 2014 ; Pu *et al.*, 2005). Le système éducatif mettant l'accent sur les examens de l'éducation de base a conduit à une approche d'enseignement des langues étrangères dominée par les enseignants et les objectifs pédagogiques. Même dans l'enseignement supérieur, bien que les enseignants aient davantage de liberté, ils restent limités par les contraintes liées à la progression et aux résultats de l'enseignement.

En raison du contexte éducatif actuel, la réforme de l'approche d'enseignement des langues étrangères dans l'éducation de base présente de grandes difficultés. Les classes sont généralement surchargées, avec 30 à 60 élèves et une durée de séance standard de 40 à 45 minutes. Dans ce cadre, l'approche d'enseignement traditionnelle axée sur la préparation aux examens présente des avantages significatifs en termes de gestion du contenu dense de l'enseignement et de progression pédagogique. En revanche, dans l'enseignement supérieur, les classes sont plus petites, avec 15 à 30 étudiants, et la durée des séances est généralement plus longue, de 2 heures, ce qui est plus propice à l'adoption de différentes approches d'enseignement. Cependant, il est important de reconnaître

²²⁴ en anglais, mobile English learning resources.

que la mise en place de nouvelles approches d'enseignement des langues étrangères dans l'enseignement supérieur peut rencontrer des résistances de la part des étudiants et de l'établissement. Les étudiants peuvent avoir du mal à s'adapter à la nouvelle approche, éprouver des réticences émotionnelles et douter de sa faisabilité. De plus, l'établissement peut être réticent en raison des exigences de progression pédagogique et des résultats attendus. Si la nouvelle approche ne parvient pas à garantir ces deux facteurs, il sera difficile de la mettre en œuvre avec succès.

Par conséquent, d'une part, nous pouvons voir que la réforme vers l'Éducation holistique change lentement les étudiants chinois, et le degré de liberté dans l'environnement de l'enseignement supérieur donne la possibilité de réformer les approches d'enseignement des langues étrangères, telles que l'approche communicative et l'approche actionnelle. D'autre part, nous devons nous adapter aux besoins des étudiants et de l'établissement, et trouver une solution de compromis qui peut non seulement améliorer l'environnement de la classe, mais aussi assurer la qualité de l'enseignement.

Un autre facteur indispensable lorsque nous discutons de l'apprentissage des langues des étudiants chinois est la réalité plurilingue de la Chine. Son étude nous aidera à mieux explorer les moyens d'aider les étudiants chinois à apprendre le français.

1.9.5. Conclusion

La Chine accorde une grande importance à l'enseignement des langues étrangères, qui commence non seulement à l'école primaire, mais qui est également une matière obligatoire dans les examens d'entrée. L'anglais est la langue étrangère la plus couramment apprise par les étudiants chinois de nos jours, mais avec le développement de la Chine, la politique d'enseignement des langues étrangères a été actualisée et d'autres langues étrangères courantes, telles que le français, l'espagnol, le russe, le japonais sont désormais accessibles aux étudiants chinois. Toutefois, la plupart des étudiants chinois choisissent encore l'anglais, ce qui est lié aux ressources des enseignants de langues étrangères dans chaque région. Dans ce cas, l'enseignement des langues étrangères en Chine utilise encore des méthodes d'enseignement traditionnelles qui visent à obtenir de bonnes notes plutôt qu'à utiliser la langue. Mais cela montre aussi que les besoins futurs des étudiants chinois qui apprennent une langue étrangère doivent être la pratique de la langue étrangère, la communication et l'expression de personne à personne. Et c'est dans ce domaine que notre nouvelle approche peut être utile.

1.10. CONCLUSION DE LA 1^E PARTIE

La première partie de la thèse présente principalement le contexte de recherche, en mettant en évidence le système éducatif chinois dominé par l'Enseignement pour l'examen et l'impact de cet environnement éducatif sur les étudiants chinois. Ensuite, en lien avec le sujet de la thèse, elle aborde le rôle de l'anglais et du français dans l'éducation chinoise, ainsi que leur importance perçue par les apprenants chinois.

L'Enseignement pour l'examen est un système éducatif particulier en Chine, comme une épée à double tranchant. D'un côté, il permet d'améliorer les compétences des étudiants pour réussir les examens et obtenir leur diplôme, mais de l'autre côté, il limite le développement de leur personnalité et de leur diversité. Pour comprendre pleinement cet enseignement, nous devons l'analyser sous différents aspects. Du point de vue historique, il trouve son origine dans l'ancien système de l'Examen Impérial et est fortement influencé par le confucianisme. Malgré les réformes entreprises par le gouvernement en faveur d'une éducation plus holistique, l'Enseignement pour l'examen reste profondément ancré dans la société chinoise. Les enseignants, étudiants et parents dépendent de ce système, qui rend sa réforme difficile. Sur le plan social, la prévalence de l'Enseignement pour l'examen s'explique par un déséquilibre des ressources éducatives en Chine. Afin d'accéder à de meilleures opportunités d'emploi et d'améliorer leur statut social, tous les étudiants se battent pour avoir accès à des ressources éducatives de qualité. Dans ce contexte, l'existence de l'Enseignement pour l'examen apparaît comme inévitable et justifiée. Les étudiants chinois qui suivent ce système bénéficient de certains avantages dans certaines matières et compétences. Envisager une réforme de l'Enseignement pour l'examen est essentiel, mais cela ne signifie pas nécessairement son élimination complète. Il s'agit plutôt de repenser son fonctionnement et de trouver un équilibre entre l'apprentissage des matières essentielles pour les examens et le développement de l'Éducation holistique et diversifiée. La réforme doit tenir compte des spécificités du contexte éducatif chinois et viser à élever le niveau d'éducation tout en préservant les avantages de l'Enseignement pour l'examen.

L'Enseignement pour l'examen fait face à des défis liés aux réformes en faveur de l'Éducation holistique et à la réforme du *Gaokao*. Parallèlement, l'environnement éducatif chinois évolue vers davantage de liberté et de diversification, ouvrant ainsi la voie à l'introduction de nouvelles approches d'enseignement des langues étrangères dans l'enseignement supérieur. Ces évolutions créent des opportunités pour repenser la manière dont les langues étrangères sont enseignées aux étudiants.

En analysant l'état actuel de l'enseignement des langues étrangères en Chine, ainsi que les approches d'enseignement en classe et les stratégies d'apprentissage des étudiants chinois, tout en tenant compte de la réalité du plurilinguisme en Chine avec ses nombreux dialectes mandarins et langues minoritaires, nous pouvons avoir une compréhension préliminaire de la faisabilité des approches d'enseignement communicatif et actionnel dans l'environnement de l'enseignement supérieur chinois. Il en résulte que l'innovation des méthodes d'enseignement des langues étrangères en classe dans cet environnement doit prendre en compte les caractéristiques de l'éducation chinoise et des étudiants chinois afin de parvenir à une approche d'enseignement adaptée et équilibrée.

De plus, nous avons examiné le statut de l'apprentissage des langues étrangères en Chine sous différents angles, en prenant pleinement en compte les apprenants chinois individuels à travers la composition des établissements d'enseignement des langues étrangères, les méthodes d'acquisition, la motivation d'apprentissage et la culture de la société, entre autres. Ces analyses posent les bases pour explorer l'acquisition des langues étrangères et construire une approche d'enseignement adaptée aux étudiants chinois.

2.

CADRE THEORIQUE

2.1. PLURILINGUISME ET PLURICULTURALISME — LA COMPETENCE PLURILINGUE ET PLURICULTURELLE

En Europe, le plurilinguisme est devenu de plus en plus prépondérant dans le domaine de la didactique des langues ainsi que dans de nombreux autres domaines (Coste, 2001). Avec la poursuite de la mondialisation, cette tendance vers le plurilinguisme ne fera que croître. Dans le monde entier, la majorité des individus vivent dans des sociétés plurilingues, ce qui fait du plurilinguisme la norme à prendre en compte (Jessner, 2006).

Comme souligné dans le contexte, la Chine a toujours été un pays pluriethnique, plurilingue et pluriculturel, que ce soit pluriethnique à l'intérieur du pays ou ouvert à l'extérieur en relation avec le reste du monde, depuis l'Antiquité jusqu'à nos jours. Par conséquent, il est important pour nous de clarifier les concepts connexes tels que le plurilinguisme et leur applicabilité en didactique des langues dans le contexte de l'enseignement supérieur chinois.

2.1.1. Plurilinguisme et multilinguisme

Distinguons tout d'abord les deux termes de « plurilinguisme » et de « multilinguisme ». Selon la définition du Conseil de l'Europe, le multilinguisme fait référence à l'existence de plus d'une « variété de langue [*variety of language*] » (Narcy-Combes *et al.*, 2019) dans un espace géographique grand ou petit, tandis que le plurilinguisme est « *the ability to use languages for the purpose of communication and to take part in intercultural interaction, where a person, viewed as a social agent, has proficiency of varying degrees in several languages and experience of several cultures* »²²⁵ (Narcy-Combes *et al.*, 2019).

Beacco *et al.* (2016) ont de nouveau développé ces deux concepts :

Le terme de plurilinguisme désigne la capacité des locuteurs à employer plus d'une langue ; il envisage donc les langues du point de vue de ceux qui les parlent et qui les apprennent. Le terme de multilinguisme, en revanche, rend compte de la présence de plusieurs langues sur un territoire donné, indépendamment de ceux qui les parlent.

²²⁵ Traduction : la capacité d'utiliser les langues à des fins de communication et de participer à l'interaction interculturelle, où une personne, considérée comme un agent social, a une maîtrise variable de plusieurs langues et une expérience de plusieurs cultures.

Le multilinguisme/multiculturalisme considère la langue et la culture comme des entités distinctes, quelque peu statiques, qui coexistent au sein d'une société ou d'un individu. Le préfixe « multi- » indique l'addition d'une série d'éléments différents, tandis que le préfixe « pluri- » souligne la pluralité, suggérant un réseau dynamique d'interrelations entre les éléments linguistiques et culturels qui contribuent à la construction de trajectoires individuelles et de communautés de plus en plus diversifiées (Piccardo, s. d., 2018, 2019). « *Plurilingualism brings to the fore a more holistic way to consider how languages—and cultures—constantly interact at the cognitive, emotional, and social level.* »²²⁶ (Piccardo, 2021, pp. 1-2).

Bien que tous les auteurs n'adoptent pas l'approche du plurilinguisme, nous constatons que ceux qui n'adoptent pas ce terme ont tendance à conditionner le multilinguisme (*multilingualism*) en lui ajoutant des adjectifs afin d'obtenir un effet similaire. Quelques exemples sont donnés dans le rapport de la vidéoconférence organisée par le Conseil de l'Europe, *The CEFR companion volume : A key resource for inclusive plurilingual education*,

..., for example: a dynamic model of multilingualism (Herdina and Jessner, 2002), a holistic approach to multilingualism (Cenoz, 2013 ; Cenoz and Gorter, 2011), an inclusive multilingualism (Backus et al., 2013), an active multilingualism (Cummins, 2017) or an integrated multilingual model²²⁷. (MacSwan, 2017)

Au vu de la définition ci-dessus et de la situation réelle, il est judicieux d'adopter l'approche du plurilinguisme pour mieux représenter cette réalité plurilingue, diverse, complexe et dynamique.

Le plurilinguisme se définit ainsi selon le Conseil de l'Europe (2007, p. 18) :

Capacité intrinsèque de tout locuteur à employer et à apprendre, seul ou par un enseignement, plus d'une langue. Cette compétence à utiliser plusieurs langues à des degrés de compétence différents et pour des buts distincts est définie dans le Cadre européen commun de référence (p. 129), en tant que compétence 'à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures'. Cette compétence se matérialise dans un répertoire de langues que le locuteur peut utiliser. La

²²⁶ Traduction : Le plurilinguisme met en avant une manière plus holistique de considérer comment les langues — et les cultures — interagissent constamment au niveau cognitif, émotionnel et social.

²²⁷ Traduction : par exemple : un modèle dynamique de multilinguisme, une approche holistique du multilinguisme, un multilinguisme inclusif, un multilinguisme actif ou un modèle multilingue intégré.

finalité des enseignements est de développer cette compétence (d'où l'expression : le plurilinguisme comme compétence).

Effectivement, chacun d'entre nous possède ou cache en lui de telles capacités, qui nous permettent d'agir et d'interagir en tant qu'acteur social entre différentes langues et cultures. En d'autres termes, le plurilinguisme n'est pas seulement une nécessité pour le développement de la société contemporaine, mais c'est également un phénomène courant dans notre société moderne. C'est encore une compétence qui doit être développée et cultivée dans l'enseignement des langues d'aujourd'hui.

Avec le développement du plurilinguisme, « la perspective d'une *lingua franca*²²⁸ comme seul moyen de communication est abandonnée au profit d'une valorisation de toutes les ressources linguistiques du locuteur » (Moore et Castellotti, 2008, p. 36). Et le monolingue d'autrefois, ainsi que la situation où une seule langue est utilisée comme langue de communication commune, ne répond plus aux besoins du développement social d'aujourd'hui.

Sur la vaste terre de Chine, non seulement plusieurs langues de minorités ethniques et langues étrangères coexistent, mais le plurilinguisme est également l'un des facteurs importants qui soutiennent l'harmonie et la prospérité de la société chinoise. Cette diversité linguistique se reflète dans divers domaines tels que l'éducation, le commerce et la culture. À l'intérieur du pays, la Chine respecte et protège les communautés plurilingues en mettant en œuvre des politiques d'éducation plurilingue, offrant ainsi une éducation et une protection culturelles des langues régionales dans les régions habitées par les minorités ethniques. Des dialectes de la langue *Han* comme le *Min*, le Cantonais, le Hakka, des langues de minorités ethniques telles que le *Zhuang*, le *Miao*, le *Buyi*, le *Dong*, ainsi que des langues Tibéto-birmanes, Turciques, Mongoliques, le Coréen sont utilisées et préservées au sein des communautés locales (cf. 1.1.1., 1.1.2. et 1.1.3.). Parallèlement, la Chine accorde également une grande importance à l'enseignement des langues étrangères à sa population. Outre l'anglais, le japonais, le russe, le français, l'espagnol et d'autres langues étrangères deviennent progressivement des options dans l'éducation de base. Aujourd'hui, la Chine, qui est de plus en plus mondialisée, fusionne constamment avec le monde. Elle attire plus de 500 000 étudiants internationaux chaque année. Sur la scène internationale, la Chine a accueilli avec succès des événements d'envergure tels que les Jeux Olympiques d'été de 2008, l'Exposition Universelle de Shanghai en 2010, les Jeux Olympiques d'hiver de 2022, etc. En tant qu'usine mondiale, la Chine entretient des échanges

²²⁸ Une *lingua franca* peut à la fois désigner la langue franque utilisée dans les échanges commerciaux durant de nombreux siècles, en France, mais aussi une langue véhiculaire parlée par différentes communautés venues de pays différents.

commerciaux et collabore sur le plan technologique au niveau international. Il ne fait aucun doute qu'en Chine, certains groupes utilisent quotidiennement plusieurs langues pour travailler et communiquer. Avec le développement continu de la Chine, la maîtrise de plusieurs langues deviendra une exigence courante dans la société chinoise. Cette compétence plurilingue favorisera les échanges interculturels, offrira davantage d'opportunités de développement aux apprenants de langues étrangères en Chine et leur permettra de communiquer et de collaborer plus efficacement dans divers domaines, tant au niveau national qu'international.

En tant qu'éducateur et enseignant de langues, nous devons être attentifs au répertoire langagier des élèves, qui incarne et contient la construction de la compétence plurilingue et pluriculturelle de chaque individu.

2.1.2. Cadre Européen Commun de Références pour les Langues et plurilinguisme

« Montées du totalitarisme, génocide et extermination, victimes civiles, guerre froide » et d'autres, qui se sont déroulés au cours de la Seconde Guerre mondiale ont apporté des conséquences dévastatrices pour le continent européen (Chaplier et O'Connell, 2019, p. 105). Les gens ont compris que la culture humaniste des élites européennes ne pouvait à elle seule empêcher un tel désastre. Une telle situation a donné naissance à une entité politique en 1949 — le Conseil de l'Europe, une organisation internationale qui rassemble 46 États de l'Europe et a pour mission « de promouvoir la démocratie et de protéger les droits de l'homme et l'État de droit en Europe »²²⁹. Le Conseil de l'Europe mène ses activités dans le domaine de l'éducation aux langues dans le but de promouvoir le plurilinguisme, dont un exemple bien connu, le Cadre Européen Commun de Références pour les Langues (CECRL) a été beaucoup étudié et appliqué par les chercheurs, enseignants et apprenants depuis sa publication en 2001. De ce fait, la langue dominante et homogénéisant comme signe de reconnaissance du « gentilhomme » européen (Chaplier et O'Connell, 2019, p. 21) devient progressivement un « outil de communication transnational permettant d'effectuer des tâches dans différents contextes sociaux et économiques » (Chaplier et O'Connell, 2019, p. 21).

Le lancement du CECRL est d'une grande importance, car il aborde à la fois l'enseignement et l'apprentissage des langues. Il établit des normes communes

²²⁹ Cité du site du Conseil de l'Europe (2023), <https://www.coe.int/fr/web/about-us/do-not-get-confused>.

complètes et systématiques pour les compétences linguistiques, ce qui en fait la référence importante pour les éducateurs et les linguistes qui étudient et explorent la réforme de l'enseignement des langues. Il constitue également une référence importante pour les enseignants et les concepteurs de programmes lors de leur application.

À partir de sa version de 2001, le CECRL a également évolué en continu. Dans le même temps, le Conseil de l'Europe a élaboré et publié des outils et documents de référence liés à son application, telle que le *Portfolio européen des langues*, *Manuel pour Relier les examens de langues au Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)*, *Élaborer des descripteurs pour illustrer les aspects de la médiation pour le CECRL*, *Rapport sur le processus de révision de l'échelle phonologique*, et plus encore.

Le Conseil de l'Europe a conféré au CECRL, pour répondre aux besoins de développement linguistique et d'enseignement de la société européenne, que ce soit dans sa version de 2001 ou dans son dernier volume complémentaire de 2020, un objectif central qui est « Apprendre, Enseigner et Évaluer », comme le précise clairement le CECRL dans le texte : « Son objectif est d'aider les professionnels des langues à améliorer la qualité et l'efficacité de l'apprentissage et de l'enseignement des langues. » (Conseil de l'Europe, 2021, p. 28) Bien que la version de 2001 du CECRL soit largement connue pour ses normes complètes et systématiques des compétences linguistiques (A1, A2, B1, B2, C1, C2)²³⁰, son objectif prioritaire n'est pas l'évaluation, le « CECRL est essentiellement un outil destiné à aider à la planification de programmes, de cours et d'examens en partant de ce que les utilisateurs/apprenants ont besoin de savoir faire avec le langage » (Conseil de l'Europe, 2021, p. 28). Nous considérons que l'apprentissage des langues peut s'évaluer en fonction de certaines compétences (par exemple, la compréhension orale/écrite...) qui sont inscrites dans le cadre européen. Selon cette division par compétence, les apprenants peuvent suivre leurs propres progrès, voir ce qu'ils sont capables de faire et aussi de vérifier si les objectifs linguistiques sont atteints, et cela permet de faciliter l'apprentissage des langues. Comme le souligne le Conseil de l'Europe (2001, p. 9) : « le Cadre de référence définit les niveaux de compétence qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie ».

Le CECRL propose aussi un outil comme le portfolio européen, qui sert à quelqu'un tout au long de sa vie pour lui permettre de voir comment il peut progresser :

²³⁰ La définition des niveaux est mise à jour dans le Volume 2020 du CECRL comme pré-A1, A1, A2, B1, B2, C1 et C2, le niveau pré-A1 (A0) est ajouté.

Le projet d'un Portfolio (Portefeuille européen des langues) permettant à un individu d'enregistrer et de présenter différentes facettes de sa biographie langagière va bien dans ce sens. Il s'agit en effet d'y faire mention, non seulement des certifications ou validations officielles obtenues dans l'apprentissage de telle ou telle langue, mais aussi d'y enregistrer des expériences plus informelles de contact avec des langues et cultures autres (Conseil de l'Europe, 2001, p. 133).

Pourtant, il ne faut pas oublier que le CECRL a joué un rôle important dans la promotion de la reconnaissance mutuelle des qualifications linguistiques et la coopération entre les différentes institutions éducatives des pays, surtout depuis sa publication en 2001. De plus, le CECRL continue de progresser vers « la promotion de l'enseignement et de l'apprentissage des langues comme moyens de communication » (Conseil de l'Europe, 2021, p. 28), tout en offrant aux éducateurs et aux apprenants une nouvelle perspective pour examiner l'apprentissage et l'enseignement, afin de réaliser l'intégration européenne et de construire une société plurilingue et pluriculturelle d'esprit ouvert.

Le CECRL n'est pas étranger aux concepts liés au plurilinguisme/pluriculturalisme, qui étaient déjà présents dans la deuxième version provisoire en 1996. Le CECRL met l'accent sur une politique générale du plurilinguisme (le répertoire linguistique dynamique et évolutif d'un apprenant/utilisateur) (Conseil de l'Europe, 2021, pp. 30-31) plutôt que sur la maîtrise d'une seule langue spécifique. Il ne se concentre pas uniquement sur l'exactitude linguistique, mais prend également en compte le contexte social et culturel. Comme Beacco et Byram (2003, pp. 15-16) l'ont indiqué :

Le plurilinguisme est à considérer sous ce double aspect : il constitue une conception du sujet parlant comme étant fondamentalement pluriel et il constitue une valeur, en tant qu'il est le fondement de la tolérance linguistique, élément capital de l'éducation interculturelle.

Dans le CECRL, le socio-constructivisme (Peuzin, 2015) est également intégré en tant que principe pédagogique, il propose l'approche actionnelle axée sur la communication, où l'accent est mis sur l'utilisation réelle de la langue dans des situations de communication authentiques et sur le développement de la compétence sociolinguistique et du savoir socioculturel. Le CECRL a établi à partir de sa version de 2001 la communication comme axe central de l'apprentissage et de l'enseignement, en favorisant l'apprentissage par tâches comme activités pédagogiques et en prônant l'approche actionnelle (Conseil de l'Europe, 2001). La perspective actionnelle « considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) » et prend en compte « des capacités que possède et met en œuvre

l'acteur social » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 15). Dans le volume complémentaire de 2020, le CECRL réaffirme l'importance de cette notion, « l'approche actionnelle implique avant tout des tâches ciblées et collaboratives dans la classe » (Conseil de l'Europe, 2021, p. 30), en mettant l'accent sur la capacité à agir de l'apprenant (*agency*). Le CECRL encourage les apprenants à devenir « des acteurs sociaux », « des utilisateurs de la langue » et « des êtres plurilingues et pluriculturels » (Conseil de l'Europe, 2021, p. 30) en favorisant l'enseignement par les tâches et le travail coopératif.

Comme nous pouvons le constater, le CECRL n'est pas simplement un outil pratique limité au domaine linguistique. Il vise également à harmoniser la culture et la politique entre les États européens à travers ces normes langagières, dans le but de promouvoir les échanges plurilingues et pluriculturels, et ainsi à contribuer à la paix.

2.1.3. Compétence plurilingue et pluriculturelle dans le répertoire de langues

Le concept de compétence plurilingue et pluriculturelle a en effet été proposé pour la première fois par le Conseil de l'Europe (2001, p. 129) :

On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. On considérera qu'il n'y a pas la superposition ou la juxtaposition de compétences distinctes, mais bien l'existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'acteur peut puiser.

Dans le processus d'interaction avec le monde, nous continuons à développer une telle capacité, chaque locuteur et chaque apprenant est un agent social, ce qui est également en accord avec la « perspective actionnelle » proposée par le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001, p. 15), c'est-à-dire que nous apprenons des langues pour acquérir des connaissances linguistiques, dont la finalité est différente de celle d'« apprendre par cœur » prôné par la méthode traditionnelle, et également différente de « l'imitation » et de « la pratique » prônées dans la méthode audio-orale (Martinez, 2021, p. 49), et encore différente de la langue « pour communiquer » mise en avant par l'approche communicationnelle (Martinez, 2021, p. 73). Maintenant, nous mettons davantage l'accent sur « l'agir » (Conseil de

l'Europe, 2001). Dans cette perspective actionnelle, les usagers/apprenants, considérés comme des acteurs sociaux, mobilisent les ressources de leur langue et de leur culture et ensuite développent davantage ces ressources dans leurs expériences.

La compétence plurilingue est définie comme la capacité à mobiliser le répertoire pluriel de ressources langagières et culturelles pour faire face à des besoins de communication ou interagir avec l'altérité ainsi qu'à faire évoluer ce répertoire. Celui-ci est composé de ressources acquises dans toutes les langues connues ou apprises, relatives aux cultures liées à ces langues (langue de scolarisation, langues régionales et minoritaires ou de la migration, langues étrangères vivantes ou classiques, 1.3.2). La perspective plurilingue place au centre des préoccupations les apprenants et le développement de leur répertoire plurilingue individuel et non chaque langue particulière à acquérir (Beacco *et al.*, 2016, p. 20).

Comme l'évoque Hammarberg (2001, pp. 21-22), une théorie appropriée couvrant la compétence, l'usage et l'acquisition linguistiques devrait envisager que tous les êtres humains sont potentiellement plurilingues. Coste (2014, p. 22) affirme également que

*The plurilingualism sought is not that of an exceptional polyglot but rather that of ordinary individuals with a varied linguistic capital in which partial competences have their place. What is expected is not maximum proficiency but a range of language skills and receptiveness to cultural diversity.*²³¹

Selon Bertin *et al.* (2010, p. 63), grâce à la connaissance de différentes langues, les individus peuvent se débrouiller pour écrire ou parler dans une langue « inconnue », en utilisant le vocabulaire de certaines langues internationales qui partagent des caractéristiques communes. Par exemple, il existe une compréhension mutuelle entre les langues romanes et germaniques par le biais du latin (Causa, 2002). Cela explique également la possibilité d'utiliser l'anglais pour faciliter l'apprentissage du français, même si ces langues appartiennent à des groupes linguistiques différents, pour la raison que l'anglais et le français ont été beaucoup influencés par le latin.

Selon Beacco *et al.* (2016, p. 21), « les attitudes et les dispositions de l'individu (son 'savoir-être') constituent un facteur prépondérant dans le développement et la mobilisation des ressources du répertoire plurilingue ». Nous expliquerons

²³¹ Traduction : Le plurilinguisme recherché n'est pas celui d'un polyglotte exceptionnel, mais plutôt celui d'individus ordinaires au capital linguistique varié dans lequel les compétences partielles ont leur place. Ce qui est attendu n'est pas une maîtrise maximale, mais une palette de compétences linguistiques et une réceptivité à la diversité culturelle.

également cela plus en détail dans les discussions ultérieures. Également, Beacco *et al.* (2016, p. 11) affirment que

La compétence plurilingue renvoie au répertoire de tout locuteur, composé de ressources acquises dans toutes les langues connues ou apprises et relatives aux cultures liées à ces langues (langue de scolarisation, langues régionales et minoritaires ou de la migration, langues étrangères vivantes ou classiques).

Autrement dit, chaque locuteur individuel peut construire un répertoire diversifié de langues et de cultures. « Le CECR définit ce répertoire comme l'ensemble des ressources acquises dans chacun des langages connus ou utilisés par un individu, et des cultures rattachées à ces langues, quelles qu'elles soient. » (Beacco et Coste, 2018, p. 79)

Plus précisément, le répertoire est composé des ressources suivantes (Beacco *et al.*, 2016, p. 21) :

- la ou les langues majoritaires ou officielles de scolarisation et les cultures transmises dans le contexte éducatif ;
- les langues régionales et minoritaires ou celles de la migration, et les cultures dans lesquelles elles s'inscrivent ;
- les langues étrangères vivantes ou classiques et les cultures enseignées avec ces langues
- toute variété de langues parlées en famille, que ce soit la langue de scolarisation, la langue régionale, minoritaire ou de la migration. (Beacco *et al.*, 2016, p. 21)

Dans la perspective adoptée par le CECRL, le répertoire langagier provient de différentes sources (familiales, parascolaires, scolaires) et forme un ensemble cohérent. Il se développe naturellement sans orientation spécifique ou peut être explicitement orienté comme à l'école ou en classe. La langue d'enseignement scolaire est souvent la langue officielle d'un pays ou celle occupant une place importante d'une région, de sorte que cette langue deviendra souvent le pivot principal de l'ensemble.

Selon Valérie Spaëth (2019, p. 131) :

Les sujets, qu'ils soient enseignants ou apprenants, construisent leur répertoire plurilingue de manière globale, même si dans la réalité des classes, c'est une langue en particulier qui domine. Ce processus complexe favorise une posture métalinguistique...

Soulignons que la compétence interculturelle a également bénéficié de cette expérience. La compétence interculturelle ainsi développée vise à mieux comprendre les autres, à établir des liens cognitifs et affectifs avec les réalisations et les contributions de chaque nouvelle expérience de l'autre, à faciliter la médiation

entre différents groupes sociaux, et même à remettre en question des aspects souvent considérés comme évidents au sein de son propre groupe culturel et environnement (Beacco *et al.*, 2016, p. 11). Cela correspond parfaitement à l'objectif politique du Conseil de l'Europe de promouvoir la paix.

En résumé, la compétence plurilingue et pluriculturelle vise à saisir la nature holistique et dynamique du développement du corpus linguistique et culturel individuel d'un utilisateur de langue ou d'un apprenant dans la vie et l'apprentissage, et « *This is not seen as the superposition or juxtaposition of distinct competences...* [il ne s'agit pas d'une superposition ou d'une juxtaposition de compétences distinctes...] » (Council of Europe, 2001, p. 168). Telle compétence constitue tous ce qui fait l'identité linguistique de chacun, ce qui ne signifie pas que nous avons le même niveau dans toutes les langues, mais à rendre visibles toutes les langues avec lesquelles un individu peut être en contact. Le plurilinguisme est « *an uneven and changing competence* [une compétence hétérogène et changeante] » (Council of Europe, 2001, p. 133), il « n'est pas seulement la possession de plusieurs systèmes dont chacun serait homogène en lui-même ; c'est d'abord la ligne de fuite ou de variation qui affecte chaque système en l'empêchant d'être homogène » (Deleuze et Parnet, 1996, p. 11). En tant qu'enseignant, il est important de ne pas considérer les langues de manière isolée dans le corpus linguistique des apprenants. En classe de langue, il est également essentiel de prendre en compte le répertoire langagier des apprenants ainsi que celui de l'enseignant lui-même, et de chercher à l'appliquer de manière appropriée.

« Dans un monde globalisé, l'enseignement-apprentissage des langues étrangères est devenu un enjeu social, institutionnel et professionnel dans notre système d'éducation. » (Chaplier et O'Connell, 2019, p. 21) Afin de renforcer les échanges économiques et commerciaux et la mobilité du personnel entre les États membres de l'Union européenne et de répondre aux besoins de la mondialisation économique, l'Union européenne s'est engagée à promouvoir l'éducation plurilingue depuis sa création. Une série de politiques et même de règlements ont été publiés pour mettre en œuvre l'éducation plurilingue dont diverses mesures pratiques qui sont également adoptées à différents stades de scolarisation. Dans le contexte de la mondialisation et avec la mise en œuvre de la stratégie de la Nouvelle Route de la Soie, la Chine coopère avec de plus en plus de pays dans divers domaines, ce qui se traduit par une demande croissante de personnes maîtrisant les langues étrangères. Par conséquent, la Chine devrait s'inspirer de la pratique de l'Union européenne et la combiner avec ses propres réalités nationales pour former des experts en langues étrangères qui correspondent davantage aux besoins de la mondialisation actuelle, tout en renforçant le rayonnement international du pays.

2.2. DÉVELOPPEMENT COGNITIF ET LANGAGIER DANS UNE PERSPECTIVE PLURILINGUE

Au cours des dernières années, avec l'essor et la popularité de l'idéologie du plurilinguisme, les chercheurs ont critiqué le « biais monolingue » en soulignant qu'il repose sur une hypothèse inégalitaire, selon laquelle le monolinguisme est la forme par défaut de la communication humaine ; alors la langue maternelle représenterait la forme supérieure de compétence linguistique, établissant ainsi la relation du monolinguisme le plus légitime entre la langue et le locuteur. Les chercheurs ont progressivement dirigé leur attention vers les locuteurs plurilingues vivants dans diverses métropoles internationales, ainsi que leurs compétences linguistiques dynamiques, hybrides et transfrontalières. Ils estiment que les différentes langues maîtrisées par les locuteurs plurilingues se sont étroitement imbriquées et intégrées, ce qui rend les frontières linguistiques floues grâce à cette fluidité et cette fusion des compétences plurilingues. (May, 2013 ; Conteh et Meier, 2014 ; Ortega, 2019).

La recherche a démontré de nombreux avantages liés à un environnement plurilingue, par exemple, selon Bialystok (2007), les individus évoluant dans un environnement plurilingue ont de meilleures compétences sur l'apprentissage en langues et une conscience linguistique plus profonde. En étant exposés à un environnement plurilingue, les individus sont confrontés à la nécessité de maîtriser le transfert phonétique, grammatical et lexical entre différentes langues, cela favorise leur apprentissage linguistique. De plus, l'environnement plurilingue les amène à être plus attentifs aux différences et aux liens similaires entre différentes langues, ce qui stimule leur conscience linguistique. Ces améliorations des compétences contribuent également au développement cognitif des individus. Green (1998) également soutient ce point de vue, selon lequel l'environnement plurilingue favorise les compétences du transfert linguistique et celles de la maîtrise des langues, ce qui aide l'individu à s'adapter plus facilement à différents contextes sociaux ; de plus, cela a un impact positif sur leur développement cognitif.

Par conséquent, dans la société actuelle où les échanges interculturels sont de plus en plus florissants, l'enseignement des langues étrangères en Chine devrait également suivre l'évolution de l'époque et explorer davantage de possibilités, en particulier dans le contexte du tournant vers le plurilinguisme, où le plurilinguisme, plutôt que le monolinguisme, devrait être la nouvelle orientation envisagée en classe de langues étrangères en Chine.

2.2.1. Les apports des neurosciences

Les récentes avancées en neurosciences nous ont permis de mieux comprendre les effets de l'apprentissage des langues sur le développement de la cognition et du langage. Des études ont montré que les bilingues et les plurilingues présentent des avantages cognitifs significatifs par rapport aux monolingues, tels que la souplesse de la cognition et la résolution de tâches cognitives complexes (Adesope *et al.* 2010 ; Bialystok *et al.*, 2012 ; Woumans *et al.*, 2015). Ces avantages sont attribués à la nécessité pour le cerveau d'une personne plurilingue de gérer et de manipuler différentes langues, ce qui implique une adaptation continue des réseaux neuronaux et une réorganisation des connexions cérébrales (Abutalebi et Green, 2016).

En outre, l'apprentissage de plusieurs langues a également un impact positif sur la structure du cerveau. Des recherches ont montré que les individus plurilingues ont une densité plus élevée de matière grise dans certaines zones du cerveau impliquées dans le traitement linguistique et cognitif, telles que le gyrus frontal inférieur et le gyrus temporal supérieur (Mechelli *et al.*, 2004 ; Klein *et al.*, 2014). De plus, l'apprentissage de plusieurs langues augmente la connectivité entre les différentes zones du cerveau, améliorant ainsi l'intégration des informations verbales et non verbales dans le cerveau (Li *et al.*, 2014).

En conclusion, un locuteur plurilingue acquiert une compétence cognitive qui présente des avantages significatifs pour le développement du cerveau et les performances cognitives. Il est par conséquent important de mettre en avant l'apprentissage des langues étrangères dans différents contextes éducatifs et sociaux afin de bénéficier de ces avantages cognitifs.

2.2.1.1. Avancement en neuroscience – Recherches sur le développement du cerveau

Ces dernières décennies, la neuroscience a fait des progrès significatifs dans la compréhension des mécanismes et des processus qui sous-tendent le développement du cerveau. La recherche sur le cerveau et l'organisme entier a permis à de nombreux chercheurs de mieux comprendre le fonctionnement cognitif humain (Narcy-Combes et Narcy-Combes, 2019 ; Narcy-Combes *et al.*, 2019 ; Damasio, s. d., 2003, 2010a). Selon Lahire (2014) et LeDoux (2003), l'individu n'est pas pré-assemblé à la naissance, mais se construit tout au long de sa vie. Cela est aussi vérifié par LeDoux (2003, p. 18) au niveau du développement

cérébral : « La plupart des systèmes du cerveau sont plastiques, c'est-à-dire modifiables par l'expérience. » En d'autres termes, le cerveau est un organe hautement plastique qui peut se réorganiser et se remodeler en fonction de l'expérience et de l'apprentissage, c'est grâce à cette plasticité que le langage évolue, se développe et se réorganise constamment dans notre vie. Rancillac (2014) a indiqué également que « le cerveau n'est pas un mécanisme, mais un organe évolutif qui s'adapte à son environnement » (Narcy-Combes et Narcy-Combes, 2019, p. 40). Le développement du cerveau est un processus complexe influencé par de nombreux facteurs internes comme la génétique, et externes, notamment l'expérience et l'environnement. Dans notre contexte, l'apprentissage de différentes langues peut avoir un impact important sur la structure et le fonctionnement du cerveau, grâce à la plasticité cérébrale (Kuhl *et al.*, 2014 ; Werker et Byers-Heinlein, 2008). La recherche indique que les expériences précoces des enfants peuvent façonner la structure et la fonction du cerveau, en particulier dans le développement du langage et du sens (Kuhl *et al.*, 2008 ; Maurer *et al.*, 2010). Par exemple, les enfants exposés à un environnement linguistique riche peuvent présenter des compétences linguistiques plus avancées et une meilleure capacité de traitement du langage (Kuhl *et al.*, 2008). Des preuves existantes suggèrent, lorsque l'individu apprend de manière séquentielle la première langue puis la deuxième langue, la formation de ses connexions neuronales présente des différences après sa première expérience d'acquisition langagière, et c'est une différente zone cérébrale qui est activée lors de l'application langagière après l'acquisition d'une langue seconde. Ainsi, être exposé à plusieurs langues dès un âge relativement jeune favorise l'établissement de liens entre les deux langues et le développement de la plasticité cérébrale.

Dans notre contexte de recherche, en raison de la généralisation de la scolarisation obligatoire de neuf ans en Chine, les apprenants dans l'enseignement supérieur d'aujourd'hui ont presque tous l'expérience de l'apprentissage de l'anglais dès leur enfance. En d'autres termes, l'expérience précoce d'apprentissage de l'anglais par les apprenants chinois nous fournit déjà une base neurologique pour l'enseignement plurilingue dans notre cours de français.

2.2.1.2. Plurilinguisme et neurophysiologie

Dans leur recherche, Marian et Kaushanskaya (2004) ont constaté que le cerveau des locuteurs bilingues activait simultanément leurs réseaux neuronaux de deux langues acquises lors du traitement du langage, et que ce modèle d'interaction pouvait avoir un effet positif sur le développement cérébral. Cette découverte est

soutenue par Démonet *et al.* (2005), dont leur recherche suggère que les bilingues peuvent avoir un niveau de compétences linguistiques supérieur en comparaison aux monolingues, et que l'interaction intrinsèque du réseau bilingue améliore également la souplesse cognitive du cerveau. Umejima *et al.* (2021) ont constaté que les compétences d'acquisition des langues des locuteurs plurilingues étaient supérieures à celles des locuteurs bilingues en mesurant l'activité cérébrale par l'imagerie par résonance magnétique fonctionnelle (IRMf) ; lors d'un test d'écoute en kazakh, ils ont proposé le modèle de l'amélioration cumulative (*cumulative-enhancement model*), selon lequel l'expérience antérieure progresse au cours de ces étapes de l'apprentissage des langues, ce qui facilite le réapprentissage. Cette recherche révèle, lorsque les utilisateurs plurilingues entraînent leur cerveau à apprendre une nouvelle langue, que ce processus est plus facile pour eux, parce que les locuteurs bilingues n'ont que deux réseaux de référence, et les locuteurs plurilingues peuvent se servir des connaissances de trois ou plus de langues déjà apprises dans leur cerveau pour faciliter l'apprentissage de la nouvelle langue. Cela explique, d'un point de vue neurologique, pourquoi il est plus facile d'apprendre une nouvelle langue que d'en acquérir une deuxième.

Toutefois, l'environnement linguistique a également un impact important sur le traitement du langage par le cerveau. L'étude de Wong *et al.* (2007) a montré que chez les locuteurs bilingues, l'environnement linguistique affecte leurs schémas d'activation des zones linguistiques du cerveau. Par exemple, dans un environnement où une seule langue est parlée, le cerveau d'un locuteur bilingue peut avoir plus de difficultés à traiter la langue non utilisée. Par conséquent, un environnement linguistique plurilingue peut présenter des avantages pour l'optimisation de l'acquisition des langues. Ces résultats contribuent à une meilleure compréhension de la base neuronale de l'interaction bilingue et de la capacité du cerveau à s'adapter à l'environnement linguistique (Paradis, 2004).

Les neurophysiologistes ont également étudié les effets du plurilinguisme sur le cerveau et la manière dont l'acquisition d'une nouvelle langue peut être optimisée dans différents contextes linguistiques. Par exemple, une recherche menée par Bialystok *et al.* (2012) a montré que les bilingues obtenaient de meilleurs résultats dans un certain nombre de tâches cognitives, ce qui pourrait être lié aux effets du plurilinguisme sur le cerveau. Ces résultats peuvent nous aider à mieux utiliser les avantages du plurilinguisme en didactique. Ainsi, un environnement linguistique plurilingue peut avoir un impact positif sur l'amélioration de la souplesse cognitive du cerveau et sur l'acquisition des langues. Otwinowska et De Angelis (2014) soulignent également que, dans leur recherche sur l'acquisition plurilingue, des facteurs tels que l'*input* (l'entrée) linguistique, l'*output* (la sortie) linguistique, le contexte d'utilisation et les stratégies d'acquisition de la langue des participants ont

un impact significatif sur l'efficacité de l'acquisition. Ils soulignent également que le but ultime de l'acquisition plurilingue devrait être de développer la compétence pragmatique des apprenants, c'est-à-dire la capacité d'utiliser la langue dans différents scénarios. Pour cette raison, l'enseignant doit s'efforcer de fournir aux apprenants un apport linguistique et des scénarios d'utilisation diversifiés, tout en les encourageant à utiliser différentes stratégies langagières. Ces efforts peuvent contribuer au développement du plurilinguisme et de la compétence linguistique des apprenants.

2.2.2. Plurilinguisme, langues et identités

Le lien entre la langue et l'identité est un sujet important en linguistique et en études culturelles. De nombreux chercheurs ont souligné l'importance de la langue dans la construction de l'identité individuelle et collective. Par exemple, Pennycook (1994) affirme que la langue est un outil de pouvoir et de domination culturelle. De même, Norton (2000) montre que la façon dont les individus apprennent et utilisent une langue est liée à leur genre, leur ethnicité et leur statut social. Les travaux de Hall (1990) ont également mis en évidence l'importance de la langue dans la construction de l'identité diasporique. En effet, la langue peut être utilisée comme un moyen de maintenir et de renforcer les liens avec une communauté culturelle d'origine tout en créant des liens avec d'autres communautés. En somme, la langue joue un rôle crucial dans la construction et l'expression de l'identité individuelle et collective, et sa compréhension est essentielle pour comprendre les enjeux culturels et sociaux liés à la communication interculturelle.

Avec la progression de la mondialisation, la diversité culturelle dans le monde d'aujourd'hui est devenue la norme sociale. Taylor (1994) affirme que le pluriculturalisme fait référence à l'existence de plusieurs cultures qui s'intègrent mutuellement dans le même espace social. Le pluriculturalisme est un enjeu de tolérance, ce qui a contribué de manière positive à la diversité des identités sociales et culturelles de nos jours. L'étude de l'identité est issue de la théorie de l'interaction structurelle et symbolique (*Structural Symbolic Interaction*, ou SSI) développée par Stryker *et al.* (2000), qui affirme que les individus sont influencés et contraints par leurs structures et relations sociales dès leur naissance, et que le comportement social d'un individu peut être compris comme un acte de sélection des rôles. L'identité est étroitement liée à la structure sociale et à la culture, et les différentes identités d'un individu en fonction des différents contextes dans lesquels il se trouve dépendant des choix de rôles personnels (Stets et Burke, 2014). Le psychologue américain Josselson croit que l'identité est une sorte de conscience de

soi, de son propre comportement et de son expérience (Jansen, 1998, cité dans Moha, 2005, p. 22). Plusieurs recherches empiriques (Cast *et al.*, 1999 ; Stets et Cast, 2007 ; Burke, 2006) ont démontré que l'identité personnelle n'est pas statique, car le système de contrôle perceptuel (*Perceptual Control System*, ou PCS) est une structure de modèle dynamique. Cela fait en sorte que les identités ethniques, linguistiques et culturelles s'influencent mutuellement et réagissent les unes aux autres.

Dans les années 1990, Cook (1992) a développé une théorie de la compétence plurilingue, en faisant l'hypothèse que l'esprit humain est plurilingue (*human mind as multilingual*) et que l'identité linguistique est un droit humain qui devrait être déterminé par les individus eux-mêmes. Cette idéologie plurilingue éloigne le domaine de la linguistique appliquée du modèle idéalisé du locuteur monolingue natif. La théorie culturelle postcoloniale, qui prévalait à la même époque, proposait également le concept de cultures transnationales et mixtes (Bhabha, 2012) et elle faisait ressortir le contraste entre la construction individuelle d'identités culturelles transnationales et le discours nationaliste fort. Sun et Kwon (2020) appellent à la valorisation du pluriculturalisme, de l'identité nationale dynamique et de la conscience critique afin de mieux soutenir les apprenants immigrés pour leur permettre de progresser dans un monde changeant et de plus en plus hétérogène.

Le plurilinguisme est un phénomène complexe qui peut affecter la construction de l'identité à de multiples niveaux, nous observons souvent dans le discours d'un locuteur plurilingue que différentes langues interagissent d'un aspect linguistique ou culturel. Le fait est que les langues que nous utilisons influencent la façon dont nous nous voyons et dont les autres nous perçoivent. Selon Pavlenko (2008), la langue peut être considérée comme un élément essentiel de l'identité culturelle, nationale, régionale ou personnelle. Le recours aux différentes langues peut influencer la façon dont une personne se perçoit et la façon dont elle est perçue par les autres. En outre, l'adoption d'une perspective ancrée dans le plurilinguisme favorise le développement de certaines compétences telles que la créativité, la flexibilité de la pensée, la résolution de problèmes et la communication interculturelle (Extra et Yağmur, 2010). Effectivement, la maîtrise de plusieurs langues peut aider les individus à adopter des perspectives plurielles et à s'adapter à des contextes linguistiques et culturels différents. Ainsi, une éducation plurilingue peut favoriser la compréhension et le respect de cultures et de modes de pensée différents, contribuant ainsi à la construction d'une identité ouverte et tolérante. En tant qu'enseignants de langues étrangères, nous pensons que nous devrions éviter les sentiments nationalistes binaires et préconiser la création d'un environnement d'apprentissage inclusif qui aide les apprenants à construire une identité d'apprenant de langue étrangère diversifiée.

2.2.2.1. Du *Code-switching* au *Code-meshing*

Dans les pratiques linguistiques des individus plurilingues, le *code-switching* et le *code-meshing* sont deux stratégies courantes. Le *code-switching* fait référence à l'utilisation de deux ou plusieurs langues au sein d'une même conversation, afin de répondre aux besoins de communication (Gumperz, 1982). Dans les pratiques linguistiques quotidiennes des personnes plurilingues, le *code-switching* les aide à s'exprimer, à maintenir leur identité et à favoriser la compréhension et la communication interculturelles. En revanche, le *code-meshing* met l'accent sur la promotion de l'éducation pluriculturelle en environnement scolaire, en fusionnant différentes cultures, valeurs et langues pour créer un environnement d'apprentissage plus inclusif et diversifié (Kanno et Norton, 2003). La pratique du *code-meshing* aide les élèves plurilingues de différentes identités à s'intégrer davantage dans le milieu académique, améliorant ainsi leurs résultats scolaires et leurs compétences sociales. Ces stratégies et pratiques reflètent l'initiative et l'adaptabilité des individus plurilingues dans les échanges linguistiques et interculturels, mettant en évidence leur richesse en ressources linguistiques et culturelles. Selon les circonstances, les locuteurs peuvent choisir d'utiliser un mode de communication en utilisant une seule langue ou plusieurs langues (Grosjean, 2008). L'expression « alternance codique » (*code-switching*) fait référence au changement de codes linguistiques entre différentes langues distinctes et autonomes (Narcy-Combes et Narcy-Combes, 2019 p. 105). Dans différentes situations, les locuteurs ont la capacité de modifier leur vocabulaire de manière flexible pour communiquer efficacement avec des interlocuteurs spécifiques. Ils peuvent choisir d'utiliser différents sous-ensembles de leur répertoire linguistique, voire passer d'une langue ou d'un dialecte à un autre, en utilisant leurs compétences linguistiques pour s'exprimer et comprendre (Narcy-Combes et Narcy-Combes, 2019 p. 105).

Ce phénomène de passage d'une langue à une autre est courant chez les personnes bilingues ou plurilingues. Les connaissances linguistiques acquises au fil du temps leur permettent de maîtriser plusieurs langues et de les utiliser efficacement. Et les connaissances dans différentes langues permettent à l'individu de traduire un texte d'une langue à une autre, car il est capable d'identifier des mots qui font partie du lexique commun international, même si ces mots sont influencés par une langue inconnue. Causa (2002) donne l'exemple de l'Europe où les langues romanes et germaniques ont des racines communes et partagent de nombreux termes et expressions similaires. Même avec une connaissance limitée d'une nouvelle langue, la connaissance de différentes langues contribue à sa

compréhension. Cela s'explique par le fait que les différentes langues ont souvent des racines communes, des règles grammaticales similaires ou des mots ayant la même étymologie. Par exemple, un individu ayant des connaissances en anglais et en espagnol peut facilement comprendre un texte en italien, même s'il n'a jamais appris cette langue auparavant. Un autre exemple est l'étude menée par Moore (2010) sur les pratiques plurilingues des enfants chinois dans le cadre du programme d'immersion en français au Canada. Cette étude met en évidence les compétences dans trois langues ainsi que les différents types du *code-switching* observés dans un contexte plurilingue et pluriculturel.

Le *code-switching* est utilisé pour faciliter une communication efficace entre locuteurs de différentes langues, tandis que le *code-meshing* peut servir à exprimer l'identité et les traits culturels des bilingues ou des plurilingues, ou être dû à des habitudes ou des situations particulières dans l'expression linguistique des locuteurs. Narcy-Combes (2019, p. 106) affirme que, « Le *code-switching* et le *code-meshing* représentent des positions différentes sur le même continuum. Dans le *code-meshing*, les dialectes locaux, vernaculaires, familiers et les dialectes du monde d'une langue sont mélangés. Cela va au-delà des différences sociales et culturelles. » Canagarajah définit le *code-meshing* comme « un dispositif communicatif utilisé à des fins rhétoriques et idéologiques spécifiques dans lequel un locuteur plurilingue intègre intentionnellement le discours local et académique en tant que forme de résistance, de réappropriation et/ou de transformation du discours académique » (Michael-Luna et Canagarajah, 2007 p. 56). Cette phrase décrit le *code-meshing* comme une stratégie de communication plurilingue qui va au-delà de la simple alternance codique (*code-switching*) en intégrant intentionnellement des éléments du discours local et académique ainsi que d'autres systèmes de symboles non linguistiques. Le *code-meshing* est considéré comme une forme de résistance et un moyen de communication efficace dans le contexte plurilingue. En d'autres termes, cette pratique permet aux locuteurs de naviguer avec succès dans des environnements plurilingues en utilisant une variété de stratégies linguistiques et culturelles pour exprimer leur identité, leurs idées et leurs expériences de manière créative et innovante.

En résumé, dans cette pratique de l'identité plurilingue, le *code-switching* et le *code-meshing* sont tous deux des stratégies efficaces qui aident les individus ayant une identité plurilingue à s'exprimer et à s'intégrer dans divers environnements sociaux et académiques, tout en réalisant des objectifs de communication interculturelle. Cependant, ces stratégies présentent certaines limites, notamment le fait qu'elles considèrent simplement le plurilinguisme et le pluriculturalisme comme des éléments indépendants, sans tenir compte de leur interaction et de leur fusion. Comparativement, le *translanguaging* est considéré comme une pratique linguistique

plus inclusive et diversifiée, car il consiste à mélanger différentes langues et formes linguistiques pour créer de nouvelles pratiques linguistiques et culturelles.

Selon García et Li (2014), le *translanguaging* est défini comme une pratique sociale qui considère les différentes langues et formes linguistiques comme des ressources dynamiques et fluides, permettant une communication efficace à travers les langues et les cultures en les mélangeant et en les faisant circuler. Cette pratique a émergé comme un nouveau modèle d'éducation linguistique plus inclusif et diversifié, et elle est largement utilisée dans les communautés immigrantes et les régions plurilingues.

2.2.2.2. Construit de Translanguaging et de Transculturating

Le *translanguaging* et le *transculturating* sont deux concepts interconnectés qui sont essentiels pour comprendre l'enseignement linguistique du plurilinguisme. Ces deux concepts remettent en question la vision traditionnelle qui considère la langue et la culture comme des entités distinctes et séparées, mettant plutôt l'accent sur les liens mutuels entre la langue, la culture et l'identité. Les locuteurs plurilingues utilisent toutes leurs ressources linguistiques pour acquérir et utiliser plusieurs langues dans des contextes sociaux spécifiques en participant à des pratiques linguistiques. Ils façonnent activement ces contextes par leurs interactions communicatives (Canagarajah, 2011 ; Kramsch, 2006 cités dans Narcy-Combes *et al.*, 2019, p. 107). En didactique des langues, le *translanguaging* et le *transculturating* peuvent offrir une approche plus inclusive et dynamique de l'enseignement et de l'apprentissage qui reflète les réalités plurilingues et pluriculturelles de notre monde. En adoptant le *translanguaging* et le *transculturating*, les éducateurs peuvent créer des environnements d'apprentissage plus accueillants et émancipateurs qui valorisent et soutiennent la diversité linguistique et culturelle des apprenants, et les aident à développer les compétences de multi littératie nécessaires pour réussir dans la société mondialisée d'aujourd'hui.

2.2.2.2.1. Construit de Translanguaging

Dans les années 1990, Cen Williams a observé, dans le cadre de la revitalisation de la langue galloise, que lorsque les enseignants utilisaient le gallois pour enseigner, les élèves avaient tendance à répondre en anglais et que, même si les devoirs devaient être faits en gallois, les élèves utilisaient souvent l'anglais. Williams ne considérait pas ce changement de langue comme un phénomène

néгатif. Il pensait au contraire qu'il n'était pas raisonnable de n'utiliser que le gallois et que le passage d'une langue à l'autre pouvait grandement améliorer la capacité d'apprentissage bilingue des élèves, ce qui serait bénéfique à la fois pour les enseignants et pour les élèves. Dans sa thèse, Williams a décrit ce phénomène d'utilisation de la langue comme le Welsh *transieithu* (Williams, 1994). Plus tard, dans le livre *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Baker, le directeur de Williams, a présenté les recherches de Williams au monde anglophone, en utilisant initialement le terme *translingualfying*. Il a ensuite ajouté le préfixe « *trans-* » au terme *languageing*, et le terme *translanguageing* est né dans le domaine de la linguistique (Baker, 2001).

En 2016, le concept de *translanguageing* a été à nouveau évoqué par Li (2017, p. 16) :

J'ai étendu cette idée à ce que j'appelle un instinct de *translanguageing* (Li, 2016) pour mettre en évidence l'importance de l'interaction médiatisée dans la vie quotidienne au XXI^e siècle, le processus multisensoriel et multimodal de l'apprentissage et de l'utilisation de la langue. En particulier, l'instinct de *translanguageing* pousse les êtres humains à aller au-delà des indices linguistiques étroitement définis et à transcender les frontières linguistiques définies culturellement pour parvenir à une communication efficace.

Li approfondit davantage la signification du terme *translanguageing*. Le préfixe « *trans-* » met l'accent sur la capacité des locuteurs plurilingues de dépasser les frontières linguistiques. Il souligne également l'intégralité du répertoire des apprenants, qui ne se limite pas à des connaissances spécifiques à une langue particulière, mais englobe une connaissance globale. Ainsi, « *trans-* » contient une signification supplémentaire qui ne peut être exprimée entièrement par les termes « *multi-* », ou « *poly-* ». Le suffixe « *-ing* » met en évidence la dimension temporelle et créative de leurs pratiques linguistiques. Le terme *language* élargit la conception traditionnelle de la langue. Il ne se limite pas à la perception étroite de la langue comme une série de codes, mais le considère comme une construction de sens et une pratique sociale qui transcende la distinction entre langage et non-langage, oral et non oral. L'instinct de *translanguageing* offre aux locuteurs une opportunité d'utiliser tous les autres systèmes cognitifs et sémiotiques à leur disposition pour interagir (Li, 2017, p. 17). Lorsque les individus se trouvent confrontés à des tâches de communication complexes dans un environnement plurilingue, ils ont tendance à utiliser naturellement plusieurs ressources pour parvenir à communiquer. Ils apprennent ainsi à exploiter différentes ressources pour atteindre différents objectifs de communication. Cette approche a des implications importantes pour l'apprentissage des langues. L'apprentissage et l'interaction humaine sont des

processus plurisensoriels, plurimodaux et plurilingues qui sont au cœur de l'instinct de *translanguaging* et qui sont donc essentiels pour l'apprentissage des langues.

Si nous considérons l'enseignant comme le « compagnon de voyage dans la quête du savoir », comme le décrit Brantmeier (2013), alors l'enseignant devient guide d'apprentissage, bâtisseur de connaissances et facilitateur de la réflexion critique pour des apprenants. Le guide d'apprentissage ne cherche pas à imposer des connaissances aux apprenants, mais à les guider tout au long du processus d'apprentissage ; le bâtisseur de connaissances évalue les connaissances des apprenants et les aide à approfondir leur compréhension de manière plus étendue et approfondie ; le facilitateur de la réflexion critique se concentre sur les réalisations et le processus d'apprentissage des apprenants. Les apprenants, quant à eux, deviennent des explorateurs compétents, des constructeurs de sens et de connaissances.

Après la recherche de Garcia sur les communautés hispanophones aux États-Unis, les enseignants et chercheurs en langues du monde ont commencé à mener des recherches sur l'enseignement de la pratique du *translanguaging* en classe bilingue et plurilingue où l'anglais est la langue d'enseignement officielle (Mazak et Carroll, 2016 ; García et Kleyn, 2016 ; García *et al.*, 2017). Les chercheurs estiment que si l'éducation est considérée comme un processus de construction des connaissances plutôt que comme une simple transmission d'informations, de faits et de compétences, alors la langue utilisée pour construire ces connaissances devient très importante.

La recherche en linguistique historique sur l'évolution des langues montre que les différentes langues humaines ont évolué à partir de combinaisons relativement simples telles que les sons, les gestes, les symboles (Mufwene, 2008). Les groupes sociaux se forment en partageant une série de pratiques de communication et de croyances communes, et les similitudes structurelles sont le résultat du processus de socialisation. Les contacts linguistiques, l'emprunt et le mélange linguistique font toujours partie intégrante de l'évolution et de la survie des langues. En outre, la nomination de la langue est un phénomène relativement récent et il est le produit de l'État. L'émergence de la notion de « l'État » et le développement des structures étatiques ont engendré le concept de monolinguisme, établissant un lien entre une langue et un pays (Makoni et Pennycook, 2007 ; Gramling, 2016). Autrement dit, les langues elles-mêmes n'ont pas de frontières définies entre elles.

Parallèlement, de nombreuses études en neurolinguistique montrent que les différentes langues ne sont pas représentées ou contrôlées par différentes parties du cerveau humain (Grosjean, 1989 ; voir aussi Grosjean, 2010). Peu importe la langue, elles sont toutes traitées dans la même « zone linguistique » du cerveau, et le mélange et le passage entre les langues que les locuteurs plurilingues démontrent

dans leur communication quotidienne sont en constante évolution et dynamiques. Les résultats de l'étude de Barac *et al.* (2014) indiquent que, quel que soit le mode ou la durée, l'utilisation active de deux langues donne des effets positifs significatifs sur les capacités de prise de décision non verbale et la pensée cérébrale. Par conséquent, les politiques éducatives monolingues qui ont précédemment négligé, voire discriminé les locuteurs plurilingues doivent être corrigées afin de donner aux apprenants plus d'opportunités d'exploiter pleinement leur potentiel linguistique et culturel à l'école et en classe.

Dans une série d'études sur la cognition sociale des locuteurs bilingues et plurilingues qui pratiquent régulièrement le mélange et l'alternance des langues, les chercheurs ont découvert une corrélation positive entre le mélange et l'alternance des langues et leur empathie, leur tolérance envers les concepts flous et leur créativité (évaluée par le Test de créativité de Torrance) démontrée lors de tests standardisés (Dewaele et Li, 2012 ; Dewaele et Li, 2013 ; Kharkhurin et Li, 2015). De plus, des preuves supplémentaires indiquent que pour les jeunes bilingues et les autres apprenants de langues étrangères, le mélange et l'alternance des langues peuvent avoir des effets positifs sur leur capacité de prise de décision et d'autres capacités cognitives. Il convient de souligner que l'objectif de l'apprentissage des langues est de devenir bilingue et plurilingue, plutôt que de devenir monolingue dans une autre langue. La pratique du *translanguaging* ne se contente pas de briser les distinctions artificielles entre les langues locales et étrangères, les langues majoritaires et minoritaires, les langues cibles et les langues maternelles. En même temps, les apprenants peuvent devenir des « explorateurs de connaissances collectives autonomes et indépendants, participant activement à la construction et à la vie des connaissances » (Brantmeier, 2013). De plus, la méthode d'enseignement du *translanguaging* ne demande pas aux apprenants de maîtriser les connaissances linguistiques et culturelles traditionnelles, mais elle espère qu'ils pourront aborder la classe avec une mentalité ouverte en tant que co-apprenants et croire qu'ils peuvent apprendre beaucoup des autres apprenants. Cela confère aux enseignants et aux apprenants plus de pouvoir, change les relations de pouvoir, met l'accent sur l'expression de sens dans le processus d'enseignement, et met en avant le partage d'expériences et la construction d'identité.

En résumé, les méthodes d'apprentissage des langues évoluent vers une tendance plus large, celle de stratégies d'apprentissage linguistique plus pratiques et axées sur la communication. Elles mettent l'accent sur le développement de compétences linguistiques réelles dans le monde réel, plutôt que sur la maîtrise conceptuelle traditionnelle de la langue. L'accent est désormais mis sur le développement de compétences de communication dans différentes langues, plutôt que sur l'atteinte d'une compétence quasi native dans plusieurs langues. Cela

signifie encourager les apprenants à se concentrer sur la communication effective plutôt que de rechercher la perfection dans chaque langue qu'ils apprennent.

2.2.2.2.2. Construit de Transculturating

Selon Descola (2005), l'anthropologie remet en question la notion de monoculture, car les individus ont des expériences de vie complexes qui ne peuvent pas être réduites à une seule culture. Baena (2006) soutient que l'expérience de *transculturating* est dynamique :

Je ne considère pas le *transculturating* comme un principe fixe ou une perspective statique, ou comme se référant à un groupe fermé de textes, mais plutôt comme un terme qui englobe une série de dynamiques multiples et interdépendantes de négociation formelle des perspectives culturelles.

Dans son livre *Transculturating Auto/Biography: Forms of Life Writing*, Baena (2006) met également l'accent sur l'influence des expériences pluriculturelles, les comportements et les pensées. Ces influences démontrent clairement que la conscience possède également une dimension dynamique. Et selon Narcy-Combes (2018), en utilisant le terme *transculturating* pour décrire des expériences de vie complexes dans lesquelles des choix non déterminés se manifestent, Baena met en avant l'importance de comprendre la dynamique de l'expérience transculturelle sans chercher à la figer en éléments permanents, et cela englobe tous les aspects de la vie humaine.

De même, Fred Dervin (2011) souligne dans son livre *Les identités des couples interculturels. En finir vraiment avec la culture ?* que nous ne pouvons pas nous fier entièrement à des concepts figés d'identité et de culture. Les comportements et discours liés à la langue, à l'identité et à la culture sont des constructions instables et contextuelles, en lien avec le présent. Dervin (2011) parle de la « transculturalité », mais ce terme n'exprime pas le dynamisme que donne la forme en « -ing » en anglais (Narcy-Combes, 2018, p. 53).

La compréhension du terme *transculturating* est donc la suivante : il est formé en ajoutant le préfixe « *trans-* » et le suffixe « *-ing* » au mot « *culture* ». « *Trans-* » implique le dépassement de l'appartenance culturelle. Le suffixe « *-ing* » en anglais ajoute de la vitalité et de la complexité, telle qu'observée dans le discours individuel.

Selon Narcy-Combes (2018, p. 63) :

Le *transculturating* serait au niveau de ce qui nous conduit à interpréter les événements et à y (ré)agir, au niveau donc de la 'pensée', mais aussi de ce qui est moins conscient que cette pensée. Le *translanguaging* serait au niveau de la production du discours, de la mise en forme de cette pensée en

fonction de la situation et des hypothèses plus ou moins conscientes que nous faisons sur ce que nos interlocuteurs sont en mesure de comprendre.

Nous croyons qu'en matière d'enseignement des langues, les enseignants du XXI^e siècle doivent changer leur façon de penser et se préparer à l'enseignement plurilingue, tout en étant pleinement conscients de la diversité linguistique ainsi que de la diversité et de la dynamique des comportements et des modes de vie humains. Les apprenants doivent être considérés comme des individus ayant des origines culturelles et des expériences différentes. Le *translanguaging* et le *transculturating* permettent aux apprenants de développer encore leur identité au-delà de *code-switching* ou *code-meshing* et arriver à une espèce de transfert culturel ; il est donc important de mettre l'accent sur la co-construction culturelle ainsi que sur les processus de perméabilité et d'échange entre les cultures, plutôt que de considérer les différentes cultures comme des entités isolées les unes des autres. Dans l'enseignement des langues, il convient de se concentrer sur la manière dont les apprenants peuvent se comprendre mutuellement, s'adapter et interagir dans des environnements culturels différents, et comment ce processus peut conduire à la création de nouvelles formes culturelles et d'identités favorables à l'apprentissage des langues. C'est également dans notre intérêt de bénéficier de ces enjeux en tant qu'enseignant de langues, en faisant pleinement jouer les expériences linguistiques et culturelles possédées par les apprenants, les aidant à construire leur propre identité et à devenir des utilisateurs confiants de langues. Nous en découvrons plus loin cette question majeure en intégrant l'expérience de l'anglais des apprenants chinois dans l'enseignement du français avec l'approche actionnelle au milieu supérieur chinois.

2.3. POSITIONNEMENT

Nous abordons deux aspects importants de l'apprentissage d'une langue additionnelle. Tout d'abord, il faut remettre en question les termes traditionnels tels que la « langue étrangère » et la « langue maternelle » pour décrire l'apprentissage du français. Nous proposons d'utiliser des termes comme la « langue primaire », la « langue secondaire » et la « langue tertiaire » pour mieux refléter le développement individuel dans l'acquisition des langues. Nous proposons également d'appliquer le terme de la « langue initiale » pour la première langue de socialisation et celui de la « langue additionnelle » pour toutes les autres langues. Ensuite, nous explorons l'importance d'adopter une approche transdisciplinaire pour l'apprentissage d'une langue additionnelle, en intégrant

différentes disciplines et perspectives. Le cadre transdisciplinaire proposé par le *Douglas Fir Groupe* met l'accent sur la coopération entre disciplines pour expliquer de manière exhaustive l'acquisition d'une langue seconde. Il met également en évidence l'importance des interactions sociales et des ressources symboliques dans cet apprentissage, tout en reconnaissant la complexité du problème et la diversité du monde dans lequel nous vivons.

2.3.1. Du « français langue étrangère » au « français langue additionnelle »

Dans le système scolaire et dans le domaine de l'enseignement du français langue étrangère, le terme le plus couramment utilisé est la « langue étrangère » pour désigner une nouvelle langue qui diffère de la première langue de socialisation d'un individu. Le français langue étrangère (FLE) se réfère spécifiquement à l'enseignement du français à un public non francophone, dont la langue maternelle n'est pas le français. Le FLE s'est développé dans la seconde moitié du XX^e siècle, après la Seconde Guerre mondiale, en réponse à la demande croissante d'apprentissage du français dans un contexte d'échanges internationaux et de communication interculturelle. Pour Jean-Pierre Cuq (2003, p. 150) :

Toute langue non maternelle est une langue étrangère (...) Le français est donc une langue étrangère pour tous ceux qui, ne le reconnaissant pas comme langue maternelle, entrent dans un processus plus ou moins volontaire d'appropriation, et pour tous ceux qui, qu'ils le reconnaissent ou non comme langue maternelle, en font l'objet d'un enseignement à des parleurs non natifs.

Nous sommes d'accord avec l'idée que les termes « langue étrangère » et « langue maternelle » portent en eux une forte identité qui traite différemment la première langue par rapport aux autres langues. Cette approche ne correspond pas à la conception du répertoire langagier que nous avons évoquée précédemment. De même, les termes L1/L2/L3 (première langue/deuxième langue/troisième langue), qui suggèrent une acquisition linéaire des langues, ne sont pas adaptés à la réalité de l'utilisation simultanée de plusieurs langues, ce qui peut prêter à confusion. Dans cette perspective, Hammarberg (2014, p. 37) propose d'autres termes tels que « langue primaire, secondaire, tertiaire » et « acquisition de la langue primaire, secondaire, tertiaire », qui accordent plus d'importance au développement individuel. Le *Douglas Fir Group* (2016) partage cette vision et suggère que toutes les langues qui ne sont pas la langue première de socialisation (langues initiales)

soient appelées « langues additionnelles ». Ainsi, dans notre perspective de recherche et notre cadre théorique, nous utilisons le terme « langue initiale » pour désigner la première langue de socialisation et le terme « langue additionnelle » pour toutes les autres langues. Cela permet de mieux refléter la diversité et la complexité des répertoires langagiers individuels.

Nous citons à nouveau Narcy-Combes et Narcy-Combes (2019, p. 10) pour valider notre position :

En raison de la confusion créée la terminologie L1/L2/L3 qui suggère une acquisition linéaire et séquentielle, Hammarberg (2014, p. 37) propose une autre terminologie plus transparente et mieux adaptée aux situations où plusieurs langues sont utilisées en même temps. Le *Douglas Fir Group* (2016) rejoint ce point de vue et suggère de nommer 'langues additionnelles' toutes les langues qui ne sont pas des langues de première socialisation (langues initiales).

Nous nous référons à la LA1 (langue additionnelle 1), la LA2 (langue additionnelle 2), la LA3 (langue additionnelle 3) lorsque les classements sont significatifs pour comprendre le phénomène étudié. Dans notre recherche et selon notre hypothèse, nous considérons que la langue initiale des élèves chinois est la langue chinoise (le Mandarin standard, le *Putonghua*), l'anglais remplit la place de la LA1 et le français est considéré comme la LA2, parce que l'anglais est la langue apprise avant et qui sert comme langue pont pour apprendre le français. Ce qu'il faut expliquer, c'est que compte tenu du fait que la « langue seconde » est couramment utilisée à l'échelle internationale, y compris les langues étrangères, telles que l'acquisition d'une langue seconde (*Second-language acquisition*, SLA), de tels termes apparaissent parfois pour désigner un domaine de recherche, une matière scolaire et d'autres, mais cela n'affecte pas notre positionnement.

2.3.2. Cadre transdisciplinaire pour l'apprentissage d'une langue additionnelle dans un monde de diversité

Depuis l'essor de la recherche sur l'acquisition d'une langue seconde dans les années 1960, une tendance interdisciplinaire s'est peu à peu dessinée (Ellis, 2008) qui s'appuie principalement sur les résultats des recherches dans les domaines de la linguistique et de la psychologie pour répondre aux questions centrales dans le domaine de la recherche sur l'acquisition d'une langue seconde, c'est-à-dire, pour comprendre et expliquer le processus et les résultats de l'apprentissage d'une autre

langue (y compris langue seconde, langue étrangère, même troisième ou quatrième langue), et décrire les facteurs d'influence de ces processus et résultats. Cependant, il est vrai que la recherche sur l'acquisition d'une langue seconde, telle qu'abordée par la linguistique et la psychologie, a souvent mis l'accent sur les aspects cognitifs du processus d'apprentissage, laissant de côté d'autres facteurs. Cette approche ne parvient pas toujours à expliquer pleinement l'apprentissage d'une langue seconde dans des contextes réels. Avec l'avènement de la mondialisation, de l'informatisation et du plurilinguisme, l'environnement social dans lequel les apprenants évoluent a considérablement évolué. Par conséquent, la recherche sur l'acquisition d'une langue seconde doit être centrée sur la résolution de problèmes et viser à résoudre les problèmes nouveaux et délicats découlant de l'apprentissage d'une langue seconde dans la vie réelle. Au cours des dernières années, il y a eu un tournant social dans la recherche sur l'acquisition d'une langue seconde et dans l'enseignement des langues étrangères. Différentes écoles de pensée et approches sociales tentent désormais de comprendre et d'expliquer les problèmes pratiques de l'acquisition d'une langue seconde sous différents angles. C'est dans le contexte de la mondialisation que le cadre transdisciplinaire est un outil centré sur la résolution de problèmes, et part d'une perspective sociale multidimensionnelle pour expliquer de manière exhaustive le phénomène d'acquisition d'une langue seconde en fonction de la complexité de la langue et de l'apprentissage lui-même. Le cadre transdisciplinaire proposé par le *Douglas Fir Group* met l'accent sur l'intégration de différentes théories et perspectives d'acquisition d'une langue seconde, ce qui inspire notre enseignement des langues.

Le cadre transdisciplinaire pour l'acquisition d'une langue seconde a été créé conjointement par 15 chercheurs aux États-Unis et au Canada (connu sous le nom de *Douglas Fir Group*). Ces 15 chercheurs ont proposé un cadre transdisciplinaire pour l'acquisition d'une langue seconde à partir de leurs propres perspectives théoriques et ont en même temps transcendé leurs horizons disciplinaires respectifs. Le *Douglas Fir Group* croit (2016) que la pensée transdisciplinaire est flexible et qu'une pensée disciplinaire unique et isolée ne peut résoudre pleinement et efficacement les problèmes pratiques auxquels fait face la recherche sur l'acquisition d'une langue seconde. Le cadre transdisciplinaire examine non seulement l'apprentissage d'une langue seconde d'une manière multiniveau et tridimensionnelle, mais met également l'accent sur la coopération et le dialogue entre experts et chercheurs de différentes disciplines, plutôt que sur la concurrence disciplinaire.

Les quinze chercheurs sont tous d'horizons théoriques différents et ils interprètent l'acquisition d'une langue seconde à partir de différentes perspectives

théoriques, leurs domaines sont respectivement²³² la théorie socioculturelle, la théorie de la socialisation du langage, la théorie de l'identité sociale, la théorie de la complexité et des systèmes dynamiques, la théorie basée sur l'usage, la perspective bioculturelle, les approches écologiques et sociocognitives, la sociolinguistique variationniste, la linguistique fonctionnelle systémique et l'analyse conversationnelle (Douglas Fir Group, 2016). La figure²³³ ci-dessous montre les théories et les chercheurs correspondants.

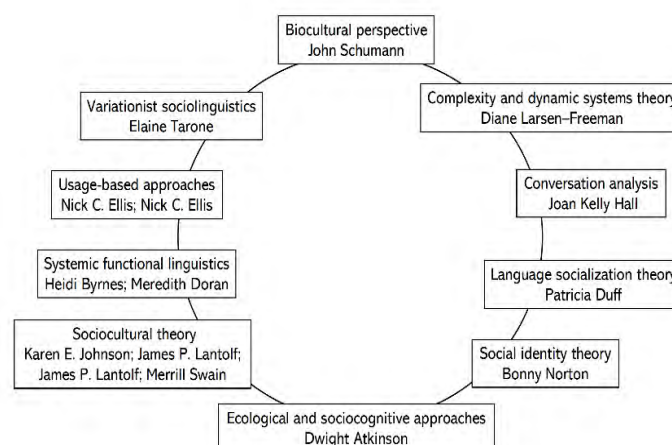


Figure 7 - Cadre transdisciplinaire de l'acquisition de la langue seconde (Anglais).

Ces théories traversent les frontières de leurs disciplines respectives et apprennent les unes des autres, sans exception, elles dépassent toutes les limites de la perspective cognitive de l'acquisition d'une langue seconde et reflètent le tournant social de l'acquisition d'une langue seconde. Le cadre transdisciplinaire est pratique et centré sur la résolution de problèmes, libre des chaînes de disciplines spécifiques et de théories spécifiques, et met l'accent sur le dialogue entre les disciplines pour résoudre la réalité sociale actuelle de l'acquisition d'une langue seconde. À partir du cadre transdisciplinaire, nous pouvons constater que la multidimensionnalité de l'acquisition d'une langue seconde signifie que, dans le contexte de la mondialisation, de la technologie et du plurilinguisme,

²³² Texte original : sociocultural theory, language socialization theory, social identity theory, complexity and dynamic systems theory, usage-based approaches, biocultural perspective, ecological and socio-cognitive approaches, variationist sociolinguistics, systemic functional linguistics, conversation analysis.

²³³ Traduction du document original : Xu Jinfen & Yang Liu. (2021). The Transdisciplinary Framework of Second Language Acquisition and its enlightenment to Foreign Language Teaching in China. Journal of Shanghai Jiaotong University (Philosophy and Social Sciences Edition) (03), 137–144. doi:10.13806/j.cnki.issn1008-7095.2021.03.014.

l'apprentissage et l'enseignement d'une langue seconde se situent dans un environnement social à plusieurs niveaux. Cette multi dimensionnalité de l'acquisition d'une langue seconde englobe effectivement l'environnement social qui entoure étroitement les apprenants, impliquant à la fois des micro niveaux tels que la neurobiologie et la cognition, et des macro-niveaux tels que les aspects socioculturels, éducatifs, idéologiques et socio-émotionnels, de sorte que la compétence cognitive interne de l'individu est liée aux différentes expériences sociales des apprenants de langue seconde (Douglas Fir Group, 2016 ; Hall, 2019). Les apprenants forment un ensemble de moyens plurilingues et plurimodaux ouverts et en constante évolution à partir de leur propre expérience et utilisent ces ressources symboliques pour construire du sens dans le cadre de diverses activités sociales. Ces ressources sémiotiques comprennent des modes non verbaux, visuels, graphiques et auditifs de génération de sens et une grande variété de structures linguistiques, comme le *translanguaging* (Escobar, 2019 ; Lee et García, 2020 ; Probyn, 2019), la multimodalité (*multimodality*) (Ávila et Pandya, 2013 ; Jakobsen et Tønnessen, 2018). Ces recherches ont enrichi la compréhension des chercheurs concernant le corpus de ressources linguistiques spécifiques des apprenants de langue seconde. Les activités sociales impliquent spécifiquement trois niveaux différents : macro, méso et micro, ces trois niveaux sont interdépendants et façonnent et affectent conjointement l'apprentissage de la langue seconde. Bien que les trois niveaux d'activités sociales aient leurs propres caractéristiques, les trois niveaux n'existent pas isolément, mais sont interdépendants. Chaque niveau maintient une interaction dynamique continue avec les autres niveaux et évolue constamment dans sa forme (voir la Figure 8²³⁴).

²³⁴ Source: The Douglas Fir Group (2016). A Transdisciplinary Framework for SLA in a Multilingual World. *Modern Language Journal*, 100, 19–47. <https://doi.org/10.1111/modl.12301>.

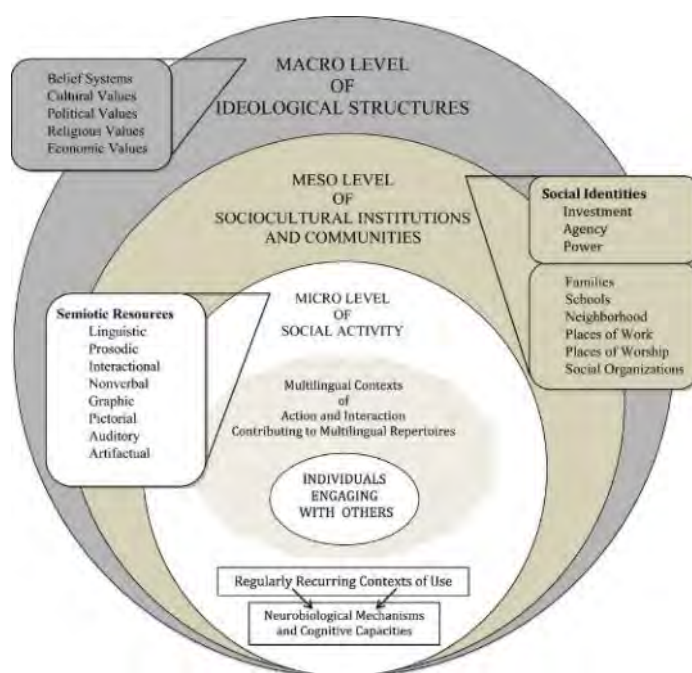


Figure 8 - La nature multifacette de l'apprentissage et de l'enseignement des langues (Anglais).

Crédit photo : The Douglas Fir Group.

De manière générale, il est particulièrement adapté pour appliquer des idées et des paradigmes transdisciplinaires lorsqu'il s'agit de :

- appréhender la complexité du problème ;
- tenir compte de la diversité du monde vivant et de l'appréhension scientifique du problème ;
- lier connaissances abstraites et cas concrets ;
- constituer l'avancement des connaissances et des pratiques considérées comme d'intérêt commun (Hadorn *et al.*, 2008).

Notre enseignement des langues a évidemment besoin d'appréhender la complexité du problème et de tenir compte de la diversité du monde, afin de constituer l'avancement des connaissances et des pratiques dans l'intérêt commun des élèves, il est donc pertinent d'introduire une perspective transdisciplinaire. Il est bon de souligner que la transdisciplinarité n'est pas une coopération homogène sans frontières, mais elle vise à casser les frontières du savoir, réparer les écarts culturels et empêcher la division des disciplines, le but est de favoriser l'interaction entre différents domaines et il n'est pas sur la réalisation d'une fusion homogène uniforme à n'importe quel niveau sans frontières (Darbellay *et al.*, 2008).

Narcy-Combes et Narcy-Combes (2019, p. xi) ont également déclaré :

Following the Douglas Group (2006), we examine through a transdisciplinary lens the problems that researchers and practitioners have to face when they need to implement any

*type of learning environment. Applied linguistics (or didactics) cannot provide all the answers, so other fields must be explored including psychology and neurophysiology (emotions and cognition), psycholinguistic and sociolinguistic dimensions of multi/plurilingualism, ...*²³⁵ (Vygotsky et Cole, 1978)

En effet, la didactique s'est enrichie de nombreuses autres disciplines telles que les neurosciences, la psychologie et l'ergonomie cognitive. Selon Chaplier et O'Connell (2019, pp. 22-23),

Ce qui réunit des approches aussi diverses, c'est bien la notion de « praxéologie », qui a pour avantage de définir d'une manière abstraite les relations complexes qu'entretiennent pratiques pédagogiques, analyse didactique et réflexion théorique à partir de l'étude de l'action humaine.

En empruntant ce concept à Yves Chevallard²³⁶, il est possible de préserver la diversité des analyses et des approches théoriques tout en construisant une méthodologie de recherche applicable à des objets complexes dans l'enseignement et la recherche académique.

En résumé, qu'il s'agisse du « cadre transdisciplinaire » du *Douglas Fir Group*, du concept de « praxéologie » d'Yves Chevallard, ou encore de la « perspective transdisciplinaire » prônée par Narcy-Combes, ils ne se limitent plus à un domaine ou à une certaine discipline pour étudier les enjeux de l'enseignement des langues. Nous devons combiner différents domaines et perspectives, et préserver la diversité des méthodes analytiques et théoriques. Les éducateurs doivent comprendre que les attitudes humaines sont influencées par de multiples points de vue et que l'enseignement est basé sur de multiples réalités, cela est le cœur de l'éducation. Comme dans l'enseignement des langues, ces multiples perspectives sont intégrées dans le contexte d'enseignement afin que les élèves acquièrent une pleine compétence par la langue. Ou, selon les mots d'Enrica Piccardo (2013, p. 18), l'enseignement des langues commence « à être vu de plus en plus comme un système complexe et adaptatif (Larsen-Freeman, 1997) et que ses différentes âmes, constituées par les contributions des sciences différentes, commencent à être vues comme interdépendantes » (Chaplier et O'Connell, 2019, p. 23). La diversité des

²³⁵ Traduction : À la suite du Douglas Fir Group, nous examinons à travers une lentille transdisciplinaire les problèmes auxquels les chercheurs et les praticiens doivent faire face lorsqu'ils doivent mettre en œuvre tout type d'environnement d'apprentissage. La linguistique appliquée (ou didactique) ne pouvant apporter toutes les réponses, d'autres champs doivent être explorés dont la psychologie et la neurophysiologie (émotions et cognition), les dimensions psycholinguistiques et sociolinguistiques du multi/plurilinguisme...

²³⁶ Un didacticien des mathématiques français qui a proposé la Théorie Anthropologique du Didactique.

études et des perspectives peut changer la façon dont les étudiants voient le monde et vivent leur vie, puisque,

*Education research should not be about management of human behavior but understanding it from multiple perspectives and influences. [...] Specially, understanding based on the complexities involved in teaching would help paint pictures of the multiple realities within which education is situated...*²³⁷ (Martínez, 2008, p. 3).

Quant aux étudiants, ils sont à la croisée des études universitaires et des perspectives de carrière, face au clivage entre société traditionnelle et société postmoderne. Dans ce cas, ils doivent modifier leur conception du temps et de l'espace pour s'adapter aux nouveaux besoins, améliorant ainsi leur façon de voir le monde et de vivre (Yang, 2019). Dans ce contexte, nous proposons également aujourd'hui que la recherche sur l'enseignement des langues soit menée dans une perspective transdisciplinaire, qui ne se limite plus à une discipline ou à une culture locale, mais plutôt à une étude de la diversité, qui amène les jeunes étudiants à porter une attention particulière aux nouveaux horizons temporels et spatiaux de notre monde globalisé d'aujourd'hui, qui peuvent ouvrir une nouvelle voie pour la compréhension, l'adaptation et le développement humain.

2.4. APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ADDITIONNELLE

Nous examinons l'apprentissage d'une langue additionnelle en intégrant les théories cognitives et socio-constructivistes afin de mieux comprendre ce processus complexe. L'acquisition de la troisième langue (LA3) présente des caractéristiques distinctes, influencées par les interactions entre les langues dans le répertoire plurilingue des apprenants. Des facteurs tels que le statut de la langue acquise précédemment, le niveau de compétence, l'utilisation récente, le degré de formalité et l'âge d'apprentissage jouent également un rôle essentiel dans cet apprentissage. L'anglais peut jouer un rôle crucial en tant que langue de médiation dans l'apprentissage du français pour les apprenants chinois, de plus, les représentations sont également importantes pour eux de façonner les attitudes positives et favorables à l'apprentissage des langues.

²³⁷ Traduction : La recherche en éducation ne devrait pas porter sur la gestion du comportement humain, mais sur sa compréhension à partir de multiples perspectives et influences. [...] En particulier, la compréhension basée sur les complexités impliquées dans l'enseignement aiderait à peindre des images des multiples réalités dans lesquelles se situe l'éducation...

2.4.1. Apprentissage et acquisition

L'appropriation d'une langue par l'apprenant, plus précisément, celle de savoirs, de savoir-faire linguistiques, de compétences d'utiliser la langue dans les situations sociales, est l'un des objectifs les plus importants en didactique des langues. Lorsque nous parlons d'appropriation, il nous est indispensable de discuter ses deux hyponymes, « l'acquisition » et « l'apprentissage ». Ces deux concepts existent depuis longtemps, et de nombreuses recherches ont été menées pour les distinguer. Remontant à la recherche de Krashen (1981), à l'époque, nous les considérons comme deux processus ou mécanismes distincts, comme le soulignent Cuq et Gruca (2017, p. 102) dans leur comparaison de ces deux concepts :

L'acquisition, qui serait un processus d'appropriation naturel, implicite, inconscient, qui impliquerait une focalisation sur le sens, et l'apprentissage, qui serait, à l'inverse, artificiel, explicite, conscient, et qui impliquerait une focalisation sur la forme.

Le point de vue selon lequel l'acquisition et l'apprentissage doivent être distingués repose sur le constat que les apprenants ont de la difficulté à atteindre un niveau de maîtrise et d'utilisation équivalent à celui de leur langue maternelle dans une langue étrangère, c'est pourquoi l'acquisition est généralement associée à la langue maternelle, tandis que l'apprentissage est lié à l'acquisition d'une langue additionnelle (L2, L3). D'une manière générale, l'appropriation de la langue maternelle se produit naturellement chez les enfants, dès leur plus jeune âge, dans un environnement où la langue maternelle est utilisée couramment, en présence de leur famille. En revanche, l'appropriation d'une langue additionnelle se fait par le biais de l'institution éducative, avec l'enseignement des connaissances linguistiques dispensé par l'enseignant de la langue cible.

Cependant, si nous admettons que l'acquisition et l'apprentissage sont des processus différents, alors nous pouvons facilement nous placer dans la position acquisitionniste selon laquelle les apprenants adultes peuvent également réactiver le processus d'acquisition dans l'appropriation d'une langue additionnelle, en recréant autant que possible les conditions d'un environnement linguistique naturel et natif, similaire à celui que les enfants expérimentent. C'est ce que visent des méthodes telles que la méthode directe, l'approche communicative et la classe immersive. Afin que l'appropriation de la langue additionnelle atteigne le niveau de l'acquisition de la langue maternelle, nous nous efforçons constamment d'améliorer les conditions d'acquisition, c'est-à-dire à produire et répéter le processus d'*input* et d'*output* rapide et efficace de la langue, similaire à ce qui se

produit pendant l'enfance, notre objectif fondamental est d'améliorer l'efficacité de l'appropriation d'une langue. En d'autres termes, l'acquisition d'une langue additionnelle est considérée comme envisageable.

En effet, nous croyons fermement que l'acquisition est possible pour n'importe quelle langue. Par conséquent, nous remettons en question la pertinence de faire une distinction stricte entre l'acquisition et l'apprentissage qui n'a désormais pas de sens, c'est pourquoi nous avons tendance à considérer l'acquisition et l'apprentissage comme différentes phases du même processus d'appropriation d'une langue, qui s'applique non seulement à la langue maternelle, mais également à toute langue étrangère. Comme le soulignent Pierre *et al.* (2005, pp. 32-33), « les deux termes d'acquisition et d'apprentissage sont équivalents et désignent les processus complexes qui constituent l'appropriation d'une langue ». Dans le processus d'appropriation d'une langue, qu'il s'agisse d'une langue maternelle ou d'une langue additionnelle, l'apprentissage et l'acquisition coexistent et se chevauchent même, et il n'est pas pertinent de les diviser de manière binaire.

Dès lors, quel est le rôle de l'acquisition et de l'apprentissage dans l'appropriation d'une langue ? On peut considérer que l'acquisition est un stade avancé pour l'apprenant. En revanche, l'apprentissage « repose sur la mémorisation et aboutit à un savoir déclaratif, de type encyclopédique... » (Pierre *et al.*, 2005, p. 33), cela peut être considéré comme la phase fondamentale pour l'apprenant, c'est-à-dire la réception et la mémoire des connaissances linguistiques. Ainsi, nous considérons l'appropriation par l'apprenant d'une langue comme un processus continu allant de l'apprentissage à l'acquisition, plus précisément, de la mémorisation des connaissances linguistiques à la construction des compétences linguistiques. Cela peut aussi être considéré comme le processus par lequel les apprenants deviennent véritablement des utilisateurs de la langue.

Il convient de souligner que, même si selon Bernard (1994, p. 51), l'acquisition est un « développement spontané, naturel et autonome des connaissances en L2 », « il n'y aurait pas d'acquisition pure », c'est-à-dire qu'il n'y a « pas d'acquisition sans apprentissage » (Cuq et Gruca, 2017, p. 103). En effet, le savoir acquis par l'acquisition « constitue sa compétence linguistique » (Pierre *et al.*, 2005, p. 33).

De même, comme nous l'avons mentionné précédemment, l'acquisition se produit naturellement en parallèle avec l'apprentissage. Donc, dans notre recherche, nous ne distinguons pas ces deux concepts ni ne les opposons. Nous concentrons notre attention sur la langue elle-même et nous cherchons à mieux comprendre le processus et les caractéristiques de l'acquisition d'une langue étrangère afin d'utiliser au mieux nos ressources existantes pour mener les apprenants à une meilleure expérience de l'apprentissage, dans le but de leur permettre ensuite de

communiquer et d'agir de manière plus efficace dans une société plurilingue et pluriculturelle.

2.4.2. Processus de l'apprentissage d'une langue additionnelle — De la théorie cognitive à la théorie du constructivisme / socio-constructivisme

« *Cognitive theories view learning as involving the acquisition or reorganization of the cognitive structures through which humans process and store information* [Les théories cognitives considèrent l'apprentissage comme impliquant l'acquisition ou la réorganisation des structures cognitives à travers lesquelles les êtres humains traitent et stockent l'information.] » (Good et Brophy, 1990, p. 187)

Selon les théories cognitives-interactionnistes, le processus d'apprentissage d'une langue cible (étrangère/additionnelle) est basé sur l'hypothèse *input-output*. Le processus d'acquisition commence par l'*input*, un terme qui englobe toutes les informations reçues lors de l'acquisition de la langue cible, l'apprenant assimile l'*input*, surtout avec l'*input* compréhensible et le transforme tout au long de son processus d'acquisition pour produire, donc l'*output* (Perdue et Porquier, 1979). Krashen (1985) a proposé que l'*input* des apprenants ne soit significatif qu'à la condition qu'ils reçoivent des informations compréhensibles, et l'*input* doit être accessible et contextualisé pour être compréhensible pour l'apprenant.

L'*output*, qui signifie la production de la langue cible par l'apprenant, est également essentiel dans le processus d'acquisition (Swain, 1985). Pour produire un résultat précis, logique et approprié, il est également nécessaire d'établir une communication efficace avec des locuteurs plus compétents dans la langue cible afin de négocier la signification et de clarifier les concepts nécessaires pour une production souhaitée (l'*output*). « *Negotiating meaning needs to incorporate the notion of being pushed toward the delivery of a message that is not only conveyed, but that is conveyed precisely, coherently, and appropriately.* »²³⁸ (Swain, 1985, p. 249). Pour produire un *output* approprié et compréhensible, l'apprenant doit être conscient de la syntaxe et de la sémantique de la langue cible, et une caractéristique clé lors de l'*output* est le traitement de la sémantique et de la syntaxe par l'apprenant. Pourtant, Swain (1985)

²³⁸ Traduction : La négociation du sens doit intégrer la notion d'être poussé vers la transmission d'un message qui n'est pas seulement transmis, mais qui est transmis de manière précise, cohérente et appropriée.

note qu'il est possible de comprendre l'*input* et de saisir des informations sans analyse syntaxique de l'*input*, par exemple, lors de la communication, l'auditeur peut prédire la direction du dialogue et comprendre l'*input* sans analyse syntaxique. Ainsi, un apprenant ne développera pas son interlangue²³⁹ (Selinker, 1972) s'il n'est pas tenu de produire un *output* intelligible et n'est pas obligé de passer du traitement sémantique de l'*input* au traitement syntaxique.

Toutefois, Batstone (2002) critique également cette approche de la promotion de la production. Il affirme que pour l'apprenant, le fait d'être poussé à parler augmente le filtre émotionnel de l'apprenant (Krashen, 1981) et réduit la volonté de l'apprenant de s'exprimer. Par conséquent, les enseignants devraient réduire le stress des apprenants, créer un environnement de classe chaleureux et favorable, mener des activités pour faciliter l'internalisation des connaissances et construire un cadre de production pour guider la production des apprenants. Nous étudierons ultérieurement en détail les facteurs affectifs dans l'apprentissage des langues et le rôle modérateur de l'enseignant.

La théorie cognitive nous offre aussi un aperçu concret des modifications qui se produisent dans le cerveau lors de l'apprentissage d'une langue (Damasio, 2003 ; voir aussi Adesope *et al.* 2010 ; Narcy-Combes *et al.*, 2019 ; Woumans *et al.*, 2015). Par le biais de techniques telles que l'imagerie cérébrale, il est possible de valider les changements qui se produisent dans le cerveau pendant le processus d'apprentissage. Les connexions neuronales se forment et se renforcent, ce qui facilite l'assimilation de nouvelles connaissances linguistiques (Abutalebi et Green, 2016). Dans le processus d'apprentissage, le cerveau établit des connexions et des liens entre les langues, en se basant sur des similitudes et des pertinences (Green, 1998). Par exemple, si l'anglais et le français sont plus proches linguistiquement que le français du chinois, le cerveau peut réutiliser les connexions établies dans l'apprentissage de l'anglais pour faciliter l'apprentissage du français.

Alors que ces modifications cérébrales sont généralement étudiées au niveau individuel, la théorie socio-constructive nous permet de voir comment elles se manifestent dans les interactions sociales.

Le constructivisme, tel que développé par Piaget (s. d., 1969, 1970), apporte une perspective approfondie sur la construction des connaissances. Selon cette théorie, les connaissances individuelles ne proviennent pas uniquement d'une absorption passive d'informations, mais sont construites à partir de la perception des expériences physiques et sociales. Les individus interprètent ces expériences en fonction de leur esprit et construisent ainsi leur propre compréhension de la réalité.

²³⁹ L'interlangue se réfère la compétence actuelle de l'apprenant dans la langue cible.

En considérant que l'apprenant est inséré dans une dimension sociale et interagit avec une ou plusieurs communautés, le socio-constructivisme élargit cette perspective en mettant en avant le rôle des autres dans l'apprentissage des langues. Il souligne l'importance de la communication, du partage, de l'échange et du soutien de la communauté dans la construction de l'apprentissage. Ainsi, il s'agit davantage d'un processus collaboratif où l'apprenant apprend en faisant ensemble, en communiquant et en échangeant dans un contexte social. La dimension sociale enrichit le constructivisme en le transformant en socio-constructivisme. Selon cette approche, la construction des connaissances est un processus partagé et collaboratif, où l'apprenant s'approprie la signification sociale des objets, en d'autres termes, l'apprenant ne peut pas apprendre seul, et il a besoin des autres pour progresser (Bruner, 1983).

Le socio-constructivisme et la théorie socioculturelle, qui s'inspirent tous deux du travail de Vygotski (1985), soulignent que tout apprentissage est médié et que l'apprenant a besoin des autres pour avancer. Dans cette perspective, le langage joue un rôle fondamental, car il est le principal moyen de médiation permettant de structurer l'apprentissage, tant au niveau individuel que social.

Dans le cadre de la théorie socio-constructiviste, l'apprentissage d'une langue additionnelle est considéré comme un processus social et interactif. L'enseignant joue un rôle essentiel en tant que médiateur entre les apprenants et la langue cible. En créant un environnement d'apprentissage collaboratif, l'enseignant encourage l'interaction entre les apprenants, favorisant ainsi la construction collective des savoirs linguistiques.

Les enseignants guident les apprenants dans l'interaction linguistique en leur proposant des activités stimulantes et en leur fournissant des *feedbacks* (retours) constructifs. Au sein des interactions en classe, les apprenants peuvent pratiquer ensemble la langue cible, échanger des idées et résoudre des problèmes donnés. Cette collaboration renforce leur compréhension et leur utilisation de langues. Nous explorerons plus en détail dans la section 2.6. les méthodologies de l'enseignement et le rôle de l'enseignant dans le processus d'apprentissage.

Cette partie de la discussion nous permet d'examiner le processus d'apprentissage d'une langue étrangère du point de vue des théories cognitives et socio-constructivistes. Bien que ces théories diffèrent, ce qui est intéressant, c'est qu'elles nous permettent de vérifier nos hypothèses dans différentes perspectives. La théorie cognitive met l'accent sur la compréhension des changements cérébraux qui se produisent lors du processus d'apprentissage, tandis que la théorie socio-constructiviste souligne l'importance des interactions entre les individus. En intégrant ces deux perspectives, nous comprenons mieux le processus d'apprentissage d'une langue étrangère.

2.4.3. Caractéristiques de l'acquisition d'une langue additionnelle (LA3)

Bien que nous ne fassions pas de distinction idéologique entre LA2, LA3 et même LA1, il est important de souligner les différences significatives dans le processus d'acquisition et les caractéristiques de l'apprentissage des langues additionnelles²⁴⁰. Avant que la discussion ne commence, revenons à la définition opérationnelle de L3 proposée par Hammarberg (2001, p. 22) :

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 has acquired after L1. It should be noted that L3 in this technical sense is not necessarily equal to language number three in order of acquisition.²⁴¹

La recherche sur l'acquisition de la L3 suscite un intérêt croissant parmi les chercheurs du monde entier, elle devient ainsi un sujet majeur de la recherche linguistique. Pendant longtemps, ce domaine de recherche relativement récent a été considéré par certains chercheurs comme un « sous-produit » de l'étude de l'acquisition de la langue seconde. Par exemple, Smith et Candlin (1994) pensent que la langue seconde fait référence à une langue autre que la langue maternelle pour un individu ou un groupe d'apprenants spécifique, quel que soit l'environnement d'apprentissage et quel que soit le nombre de langues apprises ; Gass a également partagé un point de vue similaire, arguant que la langue seconde fait référence à toutes les langues secondes d'un locuteur, y compris la L3 et même la L4, et que le processus d'apprentissage d'une troisième langue est également considéré comme n'étant pas différent de l'apprentissage d'une langue seconde. Mais cette idée est considérée comme un préjugé monolingue (Grosjean, 1982) et a été critiquée par de nombreux chercheurs (Jordà, 2005).

De nombreux chercheurs ont souligné que l'acquisition de la L2 et celle de la L3 sont deux processus différents. Ils estiment que le processus d'apprentissage d'une troisième langue et ses résultats sont non seulement plus complexes, mais nécessitent également des compétences différentes de la part des apprenants. Par

²⁴⁰ Les termes de la LA1/LA2/LA3 sont expliqués dans la section 2.3.1. *Du « français langue étrangère » au « français langue additionnelle »*, et dans certaines études, ils sont également désignés par L1/L2/L3.

²⁴¹ Traduction : Afin d'obtenir une base pour discuter sur la situation du polyglotte, nous utiliserons ici le terme L3 pour la langue qui est actuellement en train d'être acquise, et L2 pour toute autre langue que la personne a acquis après L1. Il convient de noter que L3 dans ce sens technique n'est pas nécessairement égal à la troisième langue dans l'ordre d'acquisition.

conséquent, ils soutiennent que l'acquisition de la L3 doit être considérée comme un domaine de recherche indépendant, en conséquence, ils ont systématiquement développé cette perspective, par exemple, Ringbom (1987), Stedje (1977), Vildomec (1963), Cenoz *et al.* (2001a), De Angelis (2007). Le principe sous-jacent de la recherche sur le plurilinguisme et l'acquisition de la L3 est la conviction que tous les êtres humains ont le potentiel d'être plurilingues. Le plurilinguisme est considéré par beaucoup comme l'état par défaut des humains, plutôt que le monolinguisme (Cook, s. d., 2002, 2003). La distinction entre l'acquisition de la L3 et l'acquisition de la L2 repose sur des principes variés et complexes. Un facteur clé réside dans la diversité des interactions possibles de différentes langues à l'intérieur du répertoire langagier dans le cerveau des apprenants plurilingues :

*Second language learners have two systems that can potentially influence each other (L1 ↔ L2) [...]. Two other bi-directional relationships can take place in third language acquisition: the L3 can influence the L1 and be influenced by the L1 (L1 ↔ L3) and cross-linguistic influence can also take place between the L2 and the L3 (L2 ↔ L3).²⁴² (Cenoz *et al.*, 2001b : 2)*

En raison de la variété des interactions possibles entre les différentes langues, l'acquisition d'une langue seconde et celle de la L3 n'est pas la même.

Herdina et Jessner (2000) ont proposé cinq caractéristiques typiques du développement plurilingue basé sur l'étude de la croissance biologique dans l'article *The dynamics of third language acquisition* : 1. la non-linéarité ; 2. des variations des apprenants ; 3. le maintien, la réversibilité et la stabilité ; 4. l'interdépendance ; 5. le changement de qualité. Cela nous indique que l'apprentissage de plusieurs langues des apprenants ne suit pas une trajectoire linéaire prévisible, ils représentent des différences individuelles qui affectent leur apprentissage. Les différentes langues que l'apprenant acquiert sont interconnectées et influencent mutuellement leur développement, le développement plurilingue peut être maintenu, inversé ou stabilisé en fonction des influences externes et des expériences de l'apprenant et il peut entraîner des changements qualitatifs dans les compétences linguistiques et les performances des apprenants. Herdina et Jessner abordent ces questions d'un point de vue dynamique du plurilinguisme et soutiennent que le système trilingue est fondamentalement différent du système bilingue. L'acquisition d'une troisième langue n'est pas aussi simple que

²⁴² Traduction : Les apprenants de langue seconde disposent de deux systèmes qui peuvent potentiellement s'influencer mutuellement (L1 ↔ L2) [...]. Deux autres relations bidirectionnelles peuvent avoir lieu dans l'acquisition d'une troisième langue : la L3 peut influencer la L1 et être influencée par la L1 (L1 ↔ L3), et une influence interlinguistique peut également se produire entre la L2 et la L3 (L2 ↔ L3).

l'acquisition d'une autre langue comme dans le cas de l'acquisition de la deuxième langue. Ils soulignent également que l'étude sur l'acquisition de la L3 ne peut pas simplement se baser sur l'acquisition d'une langue seconde, car les théories concernées ne peuvent pas aborder et expliquer de nombreux problèmes et phénomènes dans les systèmes trilingues. Jordá (2005) a mené des recherches approfondies sur cette question sous un angle dynamique, elle soutient qu'en tant que phénomène linguistique complexe, l'acquisition de la L3 présente également cinq caractéristiques distinctives : 1. la non-linéarité ; 2. le maintien et l'érosion linguistiques ; 3. des facteurs internes ; 4. l'interaction ; 5. l'interdépendance linguistique. Jordá est d'accord avec Herdina et Jessner sur la non-linéarité, l'interdépendance du développement plurilingue et les différences individuelles entre les apprenants, mais en revanche, Jordá pense que les langues acquises peuvent être maintenues ou régresser en fonction des facteurs et des interactions avec l'environnement linguistique autour de l'apprenant, la langue en cours d'acquisition interagit de manière dynamique entre des langues dans le répertoire de l'apprenant.

Selon Falk et Bardel (2010), les questions centrales dans la recherche en L3 concernent la logique d'activation de différentes langues lorsque l'intention est d'utiliser une langue particulière, la L3. Il est admis par tous que la L1 est la langue qu'une personne apprend avant les autres, souvent la langue la plus couramment utilisée et généralement la langue la plus compétente du locuteur. En revanche, pourquoi la L2 est-elle plus susceptible de faire l'objet de transferts dans certaines situations ?

Falk et Bardel (2010, p. 191) expliquent :

*the acquisitional setting may vary from predominantly informal acquisition, as is the case for instance in bilingual environments, to more formal settings, such as foreign language learning in the classroom... L3 learners, especially those who have learnt the L2 in a formal setting, are aware about the language learning process, and have acquired metalinguistic experiences and learning strategies to facilitate foreign language learning.*²⁴³
(Jessner, 2006 ; voir aussi Bowden et al. 2005 ; Towell et Hawkins, 1994)

Effectivement, le cadre neurolinguistique proposé par Paradis (s. d., 2004, 2009) apporte des éléments de soutien pertinents à cette question. Selon Paradis,

²⁴³ Traduction : la configuration d'acquisition peut varier d'une acquisition principalement informelle, comme c'est le cas par exemple dans des environnements bilingues, à des configurations plus formelles, telles que l'apprentissage des langues étrangères en classe... Les apprenants de L3, en particulier ceux qui ont appris la L2 dans une configuration formelle, sont conscients du processus d'apprentissage des langues et ont acquis des expériences métalinguistiques et des stratégies d'apprentissage pour faciliter l'apprentissage des langues étrangères.

les compétences linguistiques implicites et les connaissances métalinguistiques explicites sont distinctes et séparées sur le plan neurologique, et elles ont des sources de mémoire différentes. Les compétences linguistiques implicites, telles que la phonologie, la morphologie, la syntaxe et le lexique, sont soutenues par la mémoire procédurale. Selon la description de Lechevalier et Habas (2021), la mémoire procédurale se définit ainsi :

La Mémoire procédurale permet d'acquérir des habilités avec l'entraînement (au fil de nombreux essais) de les stocker et les restituer sans faire référence aux expériences antérieures. Elle s'exprime dans les activités du sujet et ses contenus sont difficiles à verbaliser. La mémoire procédurale est une mémoire automatique difficilement accessible à la conscience [...] sans nous rappeler explicitement les procédures et sans conscience du moment où nous les avons apprises.

D'un autre côté, les connaissances métalinguistiques explicites, qui font référence à la connaissance consciente de la langue et comprennent des éléments tels que le lexique, sont soutenues par la mémoire déclarative. Également selon Squire (1992, p. 232), la mémoire déclarative se caractérise par :

One kind of memory provides the basis for conscious recollections of facts and events. This is the kind of memory that is usually meant when the terms "memory" and "remembering" are used in ordinary language. Fact-and-event memory refers to memory for words, scenes, faces, and stories, and it is assessed by conventional tests of recall and recognition.[...] Declarative memory identifies a biologically real category of memory abilities.²⁴⁴

Les connaissances déclaratives sont statiques, elles sont transmises par l'enseignant et peuvent être acquises rapidement. En revanche, les connaissances procédurales sont dynamiques et ne peuvent être acquises que par l'action ou la pratique, ce qui les rend plus difficiles à transférer.

Par ailleurs, il existe plusieurs autres facteurs qui affectent l'acquisition de la L3. Dans la recherche, nous prenons en compte la complexité de la situation liée au nombre de langues connues par l'apprenant, leur degré de similitude et les interactions possibles, ainsi que les différences dans les contextes d'acquisition (Falk et Bardel, 2010). Dans les sections qui suivent, nous présenterons quelques facteurs fondamentaux qui semblent déterminer la façon dont LA1 et LA2 interagissent avec LA3.

²⁴⁴ Traduction : Un type de mémoire fournit la base des souvenirs conscients de faits et d'événements. C'est à ce type de mémoire que l'on fait généralement référence lorsque les termes « mémoire » et « se souvenir » sont utilisés dans le langage courant. La mémoire des faits et des événements fait référence à la mémoire des mots, des scènes, des visages et des histoires, et elle est évaluée par des tests conventionnels de rappel et de reconnaissance. ... La mémoire déclarative identifie une catégorie biologiquement réelle de capacités de mémoire.

2.4.4. Facteurs influençant l'apprentissage de la langue additionnelle (LA3)

La recherche en acquisition de la L3 a examiné différents facteurs qui semblent jouer un rôle crucial pour déterminer laquelle des langues antérieures sera activée et potentiellement transférée lors du processus de l'apprentissage. Ces facteurs ont été au centre de la discussion sur l'influence interlinguistique (*cross-linguistic influence*, CLI) dans la littérature scientifique. Parmi ces facteurs, le statut de la L2 a été identifié comme un facteur déterminant dans plusieurs études, d'autres facteurs ont également été discutés : par exemple, le niveau des compétences en L2 et en L3 (Bardel et Lindqvist, 2007 ; voir aussi De Angelis, 2007 ; Lindqvist, 2010), le caractère récent de l'utilisation d'une langue particulière, le degré de formalité et l'âge auquel l'apprentissage de chaque langue commence (De Angelis, 2007 ; Falk et Bardel, 2010). Néanmoins, le facteur qui a retenu le plus l'attention est probablement le facteur de la typologie (Bardel et Falk, 2012, p. 3).

De nombreuses études ont indiqué l'importance de la typologie dans la détermination de la source de transfert pour le lexique en L3. Plus précisément, ces études démontrent que la langue acquise la plus proche et la plus similaire est généralement sélectionnée comme source de transfert, qu'il s'agisse de la L1 ou de la L2 de l'apprenant (Cenoz, s. d., 2001, 2003 ; Ringbom, 1987 ; Singleton et O' Laoire, 2006).

Ringbom (2003) suggère que les apprenants en langues sont constamment à l'affût des similitudes entre les langues (Heywood, 2000). Par conséquent, on pourrait soutenir que la similitude formelle joue un rôle important pour les apprenants, en particulier dans les premiers stades du développement de la L3 (Falk et Bardel, 2010, p. 194).

Cependant, comme l'a souligné De Angelis (2007), deux langues apparemment « sans rapport » peuvent partager certaines caractéristiques ou composants formels. Il est donc important de noter que la parenté linguistique n'implique pas nécessairement une similitude exacte dans des structures, des phonèmes ou des formes lexicales spécifiques.

Kellerman (1983) a introduit le concept de « psycho-typologie » (*psychotypology*), qui fait référence à la perception subjective d'un apprenant de la proximité entre les langues. Cette perception se forme dans l'esprit de l'apprenant et ne correspond pas nécessairement à une mesure objective de la similitude linguistique, mais plutôt à la compréhension individuelle de l'apprenant de la relation entre les langues.

Alors, du point de vue de la typologie linguistique, l'anglais présente plus de similitudes avec le français que le chinois dans les trois aspects suivants, comme mentionné par Falk et Bardel (2010, p. 193) :

- *language proximity/distance based on genetic relatedness* [la proximité/distance linguistique basée sur la parenté génétique] ;
- *typology in the sense of Croft (1990), i.e., typological similarity of structures* [la typologie au sens de Croft, la similitude typologique de structures particulières] ;
- *psychotypology, as coined and defined by Kellerman (1983), i.e., the learner's perception of similarity of languages* [la psychotypologie, telle qu'inventée et définie par Kellerman, la perception par l'apprenant de la similitude des langues].

En outre, Leung (2005 : 58) a fait valoir que l'apprentissage de langues additionnelles est facilité par un bassin accru de connaissances linguistiques antérieures à la disposition de l'apprenant, en particulier si les nouvelles langues sont typologiquement liées à celles déjà connues. En d'autres termes, le fait d'avoir plus de langues dans son répertoire augmente le potentiel d'acquisition réussie en langue additionnelle. Il est donc facile de comprendre pourquoi, par rapport au chinois, l'anglais est plus susceptible d'être activé et transféré chez les apprenants chinois lors de l'apprentissage du français.

Ensuite, nous discuterons en détail d'un autre facteur d'influence principal — le statut de la L2 (*L2 status*).

Le concept du statut de la L2 est introduit d'abord par Williams et Hammarberg (1998), qui suggèrent que lors de la production d'une troisième langue, il y a une tendance à activer davantage la L2 par rapport à la L1. Cette idée est issue de leur étude de cas transverse. Hammarberg (2001, pp. 36-37) a défini ce facteur comme : « *a desire to suppress L1 as being 'non-foreign' and to rely rather on an orientation towards a prior L2 as a strategy to approach the L3*. [Un désir de supprimer la L1 en tant que 'non étrangère' et de plutôt compter sur une orientation vers la L2 précédente comme stratégie pour aborder la L3] » Parce que l'apprenant voulait « sonner » comme un étranger, et non comme un locuteur natif de sa L1.

De même, De Angelis (s. d., 2005, 2007) explique le niveau d'activation plus élevé d'une L2 par rapport à la L1 en s'appuyant sur deux contraintes psycholinguistiques, la perception de l'exactitude (*perception of correctness*) et l'association de l'étrangeté (*association of foreignness*) :

Perception of correctness predicts that multilinguals resist incorporating L1 information into the target language as L1 information is perceived to be incorrect from the start [...]. Association of foreignness refers to the cognitive association that learners establish

*between non-native languages, which are assigned the common status of foreign languages.*²⁴⁵ (De Angelis, 2007, p. 29)

Selon la figure ci-dessous de Hufeisen (1998, pp. 171-172), le processus d'acquisition d'une langue additionnelle (LA2/LA3) est fondamentalement distinct de celui d'acquisition d'une langue initiale (LA1). Falk et Bardel (2011) ont attiré l'attention sur un certain nombre de différences entre une langue initiale et une langue additionnelle qui pourraient expliquer pourquoi une LA2 est privilégiée comme source de transfert dans l'apprentissage de la LA3, puisque l'apprenant en LA3 a déjà acquis au moins une LA2 jusqu'à un certain niveau, et cette connaissance joue un rôle dans l'acquisition d'autres langues étrangères (Bardel et Falk, 2007 ; Flynn et al., 2004 ; Hufeisen, 1998 ; Leung, 2005 ; Williams et Hammarberg, 1998).

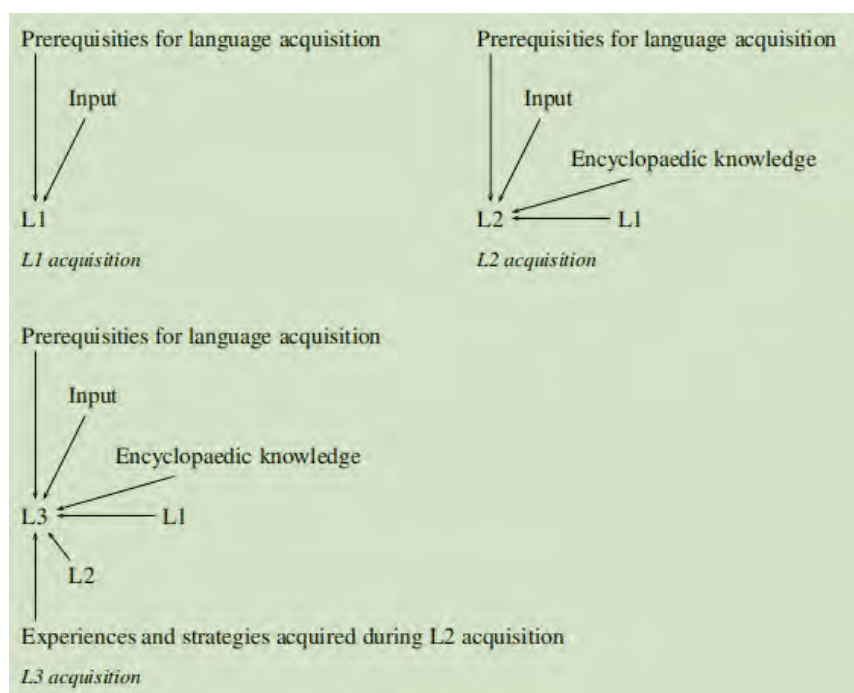


Figure 9 - Acquisition de L1, L2, L3.
Crédit photo : Britta Hufeisen.

Selon Falk et Bardel, des LA2 et LA3 formellement apprises partagent de nombreuses caractéristiques cognitives et situationnelles qui diffèrent de celles de l'acquisition de la L1. Par exemple, elles sont apprises de manière similaire : les

²⁴⁵ Traduction : La perception de l'exactitude prédit que les locuteurs plurilingues résistent à l'incorporation d'informations L1 dans la langue cible, car les informations L1 sont perçues comme incorrectes dès le départ [...]. L'association d'étrangeté fait référence à l'association cognitive que les apprenants établissent entre les langues non maternelles, auxquelles est attribué le statut commun de 'langues étrangères'.

apprenants de langues « étrangères » sont conscients qu'ils apprennent une langue, et ils utilisent diverses stratégies qui ne sont pas typiques de l'acquisition de la LA1 (Falk et Bardel, s. d., 2010, 2011). Ces apprenants connaissent au moins les efforts et les méthodes nécessaires pour réussir (Jessner, 2006 ; voir aussi Bowden *et al.*, 2005 ; Towell et Hawkins, 1994).

En conclusion, le statut de la L2 joue un rôle important dans l'apprentissage d'une langue additionnelle, notamment chez les apprenants adultes. Cela explique pourquoi l'anglais (LA2) est plus susceptible d'influencer l'apprentissage du français que le chinois (LA1) lors de l'apprentissage du français. Cependant, en Chine, la stratégie monolingue traditionnellement préconisée dans les cours de langues étrangères a peut-être limité l'occurrence de ce phénomène, les enseignants et les apprenants n'exploitant pas consciemment la connaissance de l'anglais. Dans la suite, nous discuterons plus en détail du rôle de l'anglais dans l'apprentissage du français et des moyens de tirer parti du transfert positif de l'anglais vers le français, tout en contrôlant le transfert négatif, afin de favoriser l'apprentissage du français parmi les apprenants chinois du cycle supérieur.

2.4.5. Rôle de l'anglais dans l'apprentissage du français – la médiation linguistique et culturelle pour des apprenants chinois

La discussion précédente nous a permis de comprendre que, pour les apprenants chinois, l'anglais en tant qu'une langue additionnelle est plus facile à transférer dans le processus d'apprentissage du français que le chinois. Maintenant, nous allons examiner plus en détail comment s'appuyer sur l'anglais en tant que médiation pour faciliter le processus d'apprentissage du français.

En 1975, dans le contexte de l'immigration de travail en France, le concept et la pratique de la médiation ont émergé. La médiation est devenue un service intermédiaire qui permet de résoudre les obstacles et les contradictions de communication et de compréhension entre les travailleurs immigrés et la société française sur les plans linguistique et culturel (Larchanché et Bouznah, 2020). La médiation joue un rôle prépondérant dans la régulation des « conflits » linguistiques et culturels qui surviennent lorsque différentes langues entrent en collision. De même, dans le contexte de l'enseignement des langues et de l'utilisation des langues, la médiation est souvent discutée dans le cadre du plurilinguisme et du pluriculturalisme, et elle joue un rôle similaire et très important, notamment pour les apprenants plurilingues dans leur apprentissage d'une langue

étrangère cible. Elle aide « les apprenants à progresser sur le niveau communicatif ainsi que sur le niveau métaréflexif concernant le fonctionnement de deux (ou plusieurs systèmes langagiers) » (Schädlich, 2016). Cela permet ainsi aux apprenants d'interagir efficacement avec des locuteurs de langues différentes, de comprendre certains termes ou concepts inhabituels, et d'être en mesure de faire face à de nouvelles situations communicatives ou idées.

Au sens large, la médiation se caractérise par une fonction d'intermédiaire, un terme qui est particulièrement utilisé dans le milieu didactique (Rey, 2011, cité dans Aden, 2012), en décrivant un état plus complexe. Le CECRL inclut la médiation dans « l'un des quatre modes de communication pour l'enseignement et l'apprentissage des langues, à savoir la réception, l'interaction, la production et la médiation » (Conseil de l'Europe, 2021, p. 36). Selon le CECRL, ces quatre modes vont au-delà des quatre compétences traditionnelles qui se réfèrent à la compréhension écrite et orale, ainsi qu'à la production écrite et orale. La médiation occupe une place importante parmi les quatre modes de communication, dans un contexte de communication plurilingue et pluriculturel ; les apprenants en tant qu'acteurs sociaux (Conseil de l'Europe, 2021) sont indispensables pour agir comme médiateurs, donner des explications, absorber les nouveaux concepts entre des langues et des cultures distinctes. Et la médiation est bien un processus, selon la description du Conseil de l'Europe (<https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/mediation>) qui « développe la conscience linguistique et culturelle et met en évidence la nature évolutive des répertoires langagiers... joue un rôle crucial dans la réussite des rencontres plurilingues/pluriculturelles ». Cette capacité peut se faire à travers des langues et cultures par la formation de la compétence plurilingue et pluriculturelle (Schädlich, 2016), pourtant, il est important de prendre en compte la complexité des répertoires langagiers individuels, et les activités de médiation doivent être mises en œuvre en fonction des caractéristiques du système langagier de chaque apprenant, en mobilisant et en exploitant autant que possible les ressources linguistiques et culturelles des apprenants. Au lieu d'une approche linéaire et monolingue de l'apprentissage et de la communication, nous adoptons une vision complexe selon laquelle l'apprentissage et l'utilisation des langues exigent des apprenants qu'ils exercent l'action de médiation au sein de leurs propres répertoires langagiers. Pour les enseignants, ils jouent non seulement le rôle de médiateur, mais aussi celui d'aider les apprenants à construire leur propre réseau de médiation, afin de favoriser la construction du sens, la compréhension, la réflexion et la collaboration.

Dans notre contexte de recherche avec les étudiants chinois, il est envisageable de réfléchir à l'utilisation de l'anglais comme moyen de médiation,

étant donné que l'anglais occupe une place très importante dans leurs répertoires langagiers en raison de sa prédominance dans les examens d'entrée à l'université (cf. 1.5.2.2.3. et 2.4.5.). En d'autres termes, nos apprenants — les étudiants chinois de premier cycle supérieur qui étudient le français — ont déjà acquis ou étudié l'anglais. Et en raison de leur expérience du parcours scolaire de l'Enseignement pour l'examen à l'école primaire et secondaire, et de la concurrence incitative sélective par le *Gaokao*, leur parcours et expérience en matière d'apprentissage de l'anglais, ainsi que leur niveau de celui-ci présentent des similitudes globales. De plus, la similitude entre l'anglais et le français permet d'utiliser l'anglais comme une « langue pont » qui facilite l'accès à la langue française lors de son apprentissage (Castagne, 2008 ; Charles-Dominique, 2015). C'est-à-dire que la relation entre le français et l'anglais est celle d'amis plutôt que d'ennemis, si nous pouvons utiliser l'anglais de manière astucieuse dans l'enseignement, cela aidera grandement les apprenants à mieux comprendre et apprendre le français, que ce soit d'un point de vue linguistique ou en termes de stratégies d'apprentissage. Nous allons maintenant essayer d'expliquer la faisabilité de l'utilisation de l'anglais comme médiation dans l'apprentissage du français, en nous appuyant à la fois sur les aspects linguistiques et culturels.

Le « contact linguistique » (Vogt, 1954) entre l'anglais et le français, ainsi que les phénomènes d'emprunt et les influences culturelles mutuelles qui en résultent, reposent sur des faits historiques. En effet, historiquement, le français était autrefois la langue officielle de l'Angleterre et de nombreux mots français ont été empruntés par l'anglais. Dans le même temps, l'anglais a également influencé le français, notamment dans les domaines de la technologie et du commerce. De plus, l'anglais et le français appartiennent tous deux à la famille des langues indo-européennes et ils sont également tous deux influencés par le latin, ce qui explique leurs nombreuses similitudes au niveau du lexique et de la grammaire. Par ailleurs, le français est également une langue officielle de l'Europe, ce qui en fait une partie intégrante de la culture occidentale. Étant donné que l'anglais et le français ont de nombreux points communs, l'apprentissage d'une des deux langues peut en revanche faciliter l'apprentissage de l'autre, ouvrant ainsi la porte à l'apprentissage d'autres langues indo-européennes.

2.4.5.1. Médiation linguistique

Premièrement, du point de vue de la Typologie linguistique, la langue chinoise (le mandarin) fait partie de la famille des langues sino-tibétaines et utilise des caractères chinois, qui sont des logogrammes ; de ce fait, le chinois et le français

sont des systèmes phonétiques et sémiotiques complètement différents, avec de grandes différences sur le plan linguistique ; cependant, l'anglais, qui appartient à la même famille des langues indo-européennes comme le français, est une langue plus proche du français au sens linguistique que du chinois. Par exemple, il y a une grande quantité de mots empruntés au français dans la langue anglaise, et il y a des similitudes syntaxiques entre l'anglais et le français, et ainsi de suite. L'anglais, bien qu'appartenant à la famille des langues germaniques, présente de nombreuses influences provenant des langues romanes au niveau lexical, tandis que ses similitudes avec les autres langues germaniques sont relativement moins marquées au niveau morphosyntaxique. Cela fait de l'anglais une exception parmi les langues, comme l'a souligné Castagne (2008), « le français, la plus germanique des langues romanes, et l'anglais d'Europe, la plus romane des langues germaniques ». Par conséquent, la similitude formelle et typologique devient effectivement un facteur important influençant l'acquisition d'une langue étrangère pour les apprenants plurilingues (Li, 2016).

Le français, en tant que langue romane, a beaucoup exercé son influence sur l'anglais d'une manière directe, à travers trois vagues successives. La première vague est liée à la Conquête normande de l'Angleterre de 1066 (Ragot, 2011 ; Walter, 2015), lorsque le duc de Normandie, Guillaume, a envahi et conquis l'Angleterre et fut couronné roi d'Angleterre. Sous son règne, le français est devenu la langue utilisée par l'élite en Angleterre, également la langue commune dans des domaines tels que l'éducation et les affaires. Durant cette période, l'influence du français sur l'anglais a touché presque tous les aspects de la vie quotidienne. La deuxième vague d'influence s'est produite pendant la période de la Renaissance (Walter, 2015). D'une part, de nombreuses excellentes œuvres culturelles et artistiques françaises ont eu une influence sur l'anglais, et d'autre part, l'anglais a indirectement absorbé du lexique français à travers le processus d'assimilation de l'ancienne civilisation romaine et grecque via le latin. La troisième vague est liée à la Restauration Stuart (Cottret, 2015), à partir de l'année 1660, la monarchie de la Maison Stuart fut restaurée sous le règne de Charles II, sa politique pro-française a entraîné une masse d'emprunts de mots français, ainsi que des expressions, en anglais.

Le phénomène d'emprunt est l'impact le plus direct du contact linguistique, et les emprunts les plus courants se produisent principalement au niveau du lexique, de la grammaire et de la phonétique. Les enchevêtrements et les échanges entre le Royaume-Uni et la France ont entraîné une présence continue d'emprunts entre l'anglais et le français. Avec l'élévation du statut international de l'anglais et la diffusion de la culture anglaise, de plus en plus de mots anglais ont également pénétré dans la langue française, principalement à partir du XIX^e siècle. Certains

chercheurs estiment que plus de la moitié (Walter et Martinet, 1994) voire les deux tiers (Malherbe, 1983, p. 149) des mots et expressions d'emprunt en anglais proviennent du français. En revanche, selon les statistiques, le nombre de mots empruntés à l'anglais dans le français moderne est d'environ cinq mille (Zhang T., 2014). Le terme « emprunt » en linguistique désigne l'adoption des termes d'une langue différente dans l'expression d'une langue donnée (Chadelat, 1996). L'emprunt du lexique peut être classé par l'emprunt direct et l'emprunt indirect ou l'emprunt traduit (Wang et Wang, 1995). Le premier se réfère à des mots empruntés directement, sans traduction, conservant presque l'orthographe et la phonétique du mot d'origine, tandis que le second désigne l'utilisation appropriée d'une traduction ou d'un ajustement en fonction du sens et de la structure du mot d'origine.

Ensuite, nous allons donner quelques exemples d'emprunts.

L'emprunt du lexique direct des mots anglais en français sont, par exemple : le budget, le gentleman, l'interview, le sandwich, le week-end, le marketing, le jogging, la deadline, le leadership, le reporter, etc.

L'emprunt du lexique direct des mots français en anglais est, par exemple : « *salon*, *religion*, *abbe* (l'abbé), *entrepreneur*, *fiancee/fiancee* (le fiancé/la fiancée), *chauffeur*, *encore*, *souvenir*, *naive* (naïve) ». Certains emprunts directs peuvent être combinés avec des affixes du système linguistique de la langue emprunteuse pour former de nouveaux mots. Par exemple, en français, l'emprunt de l'anglais « *football* » peut être combiné avec le suffixe « -eur » pour former « le footballeur », et « *sport* » peut former « sportif » avec le suffixe « -if ». De la même façon, en anglais, l'emprunt du français « le trouble » peut donner naissance à l'adjectif « *troublesome* », de « *fault* » à « *faultless* », et « *uncertain* » comme la variante de « certain ». De plus, certains emprunts donnent lieu à de nouvelles significations. Par exemple, en français, le *dancing*, le *box* et le *parking* sont dérivés de mots empruntés ayant la même orthographe dans leur langue d'origine, mais ces mots ont un sens légèrement différent, le *dancing* et le *parking* indiquent l'endroit pour danser et stationner au lieu de l'action exacte, le *box* peut décrire divers endroits de la structure d'une boîte.

Des emprunts indirects sont également très courants. Par exemple, en anglais, *skyscraper* est traduit en français par « gratte-ciel », *outlaw* se traduit par « hors la loi », « télécharger » est l'équivalent de « *download* », « en ligne » provient de « *online* », et « *hacker* » en français est « le pirate informatique ». Néanmoins, en français, « par cœur » se traduit en anglais par « *by heart* », et « couleur locale » trouve son équivalent en anglais avec « *local colour* ».

La plupart des emprunts sont probablement assimilés par la langue d'emprunt, et sans consulter un dictionnaire étymologique, on ne saurait pas qu'ils sont des

emprunts. Par exemple, en anglais, les mots suivants d'origine française ont été assimilés : « *muscle, machine, costume, garage, debris, telescope, examination, bouquet* »...

Les tableaux suivants permettent la comparaison des emprunts réciproques entre l'anglais et le français.

Tableau 15 – Emprunts de l'anglais vers le français

Emprunt direct		Emprunt indirect	
Mot/expression d'origine	Mot/expression emprunt	Mot/expression d'origine	Mot/expression emprunt
budget	le budget	sky-scraper	le gratte-ciel
week-end	le week-end	hacker	le pirate informatique
gentleman	le gentleman	download	télécharger
sandwich	le sandwich	online	en ligne
marketing	le marketing	outlaw	hors la loi
jogging	le jogging		

Tableau 16 – Emprunts du français vers l'anglais

Emprunt direct		Emprunt indirect	
Mot/expression d'origine	Mot/expression emprunt	Mot/expression d'origine	Mot/expression emprunt
le salon	salon	par cœurs	by heart
la religion	religion	local colour	couleur locale
l'abbé	abbe		
l'entrepreneur	entrepreneur		
le fiancé/la fiancée	fiance/fiancee		
encore	encore		
souvenir	souvenir		
naïve	naïve		

Du point de vue de l'histoire du développement de la langue et de l'écriture, on peut dire que l'anglais et le français sont plus étroitement liés sur le plan de la parenté linguistique (Castagne, 2008). Le français fait partie de langues romanes de la famille des langues indo-européennes, utilisant l'alphabet latin comme système d'écriture, tandis que l'anglais appartient aux langues germaniques de la même

famille des langues indo-européennes et utilise également l'alphabet latin pour l'écriture.

En tant que langue romane, le français entretient un lien indissociable avec le latin. Les langues romanes sont la seule famille des langues modernes évoluées et préservées à partir du latin classique. Pendant le règne de l'Empire romain, le latin classique était la principale langue utilisée en France, mais il a progressivement fusionné avec les langues locales pour former le latin vulgaire. Cette situation s'est poursuivie jusqu'au VIII^e siècle, lorsque le français a commencé à se répandre et, avec l'adoption de l'Ordonnance de Villers-Cotterêts (Foyer, 1989), le français a finalement remplacé le statut du latin.

En outre, pour l'anglais, la langue latine a exercé son influence, remontant à l'époque de l'Angleterre anglo-saxonne, la diffusion du christianisme en Angleterre a entraîné l'influence du latin ecclésiastique sur l'ancien anglais.

L'énorme ombre portée et cachée du latin sur le français et l'anglais explique aussi pourquoi il existe de nombreux mots apparentés (cognats) en français et en anglais, c'est-à-dire qu'ils partagent la même origine étymologique. Bien que certains mots apparentés soient assimilés différemment dans la langue qui les a empruntés en raison de l'évolution des différentes manières de la formation de mots dans les systèmes linguistiques anglais et français, ils ne sont pas forcément de la même forme, ils conservent néanmoins le même sens à partir de leurs racines. Par exemple, comme dans le tableau suivant :

Tableau 17 – Emprunts d'origine latine

Mots Anglais	Mots Français	Origine latine
error	l'erreur	error
music	la musique	musica
adventure	l'aventure	aventura
comedy	la comédie	comoedia
actor	l'acteur	actor
memory	la mémoire	memoria
superior	supérieur	superior
electric	électrique	electricus

L'anglais et le français présentent également une certaine similitude dans leur structure grammaticale et syntaxique. Le lien grammatical entre l'anglais et le français peut être classé par l'emprunt grammatical et la réplique grammaticale (Wu, 2013). La différence entre ces deux types réside dans la catégorie des

composants de transfert. Dans l'emprunt, les morphèmes grammaticaux des composants de la langue source sont transférés dans la langue qui emprunte, tandis que dans la réplication, la signification grammaticale ou la structure grammaticale de la langue modèle est copiée dans la langue qui emprunte. C'est-à-dire que l'emprunt conserve la forme linguistique de la langue source, tandis que la réplication préserve principalement la signification ou la structure de celle-ci en organisant de nouvelles formes grammaticales à l'aide de composants linguistiques de la langue qui emprunte.

Le français exerce principalement une influence de réplication grammaticale sur la grammaire de l'anglais, se manifestant principalement dans quatre aspects : la postposition des adjectifs, les comparatifs et superlatifs, les syntagmes prépositionnels et les structures de phrases complexes. Parmi ceux-ci, les comparatifs et superlatifs relèvent de la réplication du sens grammatical, tandis que les trois autres relèvent de la réplication de structures grammaticales. Par le biais du contact linguistique, les principales structures syntaxiques de l'anglais sont passées progressivement de la structure parataxe (la juxtaposition) à la structure hypotaxe (la coordination), ce qui a eu une influence considérable sur le style global de l'anglais moderne.

Les tableaux suivants comparent les similitudes grammaticales entre l'anglais et le français. Ces exemples peuvent être appliqués en classe de français pour aider les apprenants qui ont déjà acquis l'anglais.

Tableau 18 – Comparaison de la position des adjectifs

Adjectif préposé (Anglais)	Adjectif postposé (Français)
a red car	une voiture rouge
an elegant woman	une femme élégante
a wonderful adventure	une merveilleuse aventure
I found a very rare stamp.	J'ai trouvé un timbre très rare.
He chooses an expensive bicycle.	Il choisit un vélo cher.

En général, dans la grammaire anglaise, les adjectifs sont placés avant le nom qu'ils modifient, c'est-à-dire en position prépositive, et cette tendance est forte. En revanche, dans la grammaire française, les adjectifs sont généralement placés après le nom qu'ils modifient, c'est-à-dire en position postpositive, mais les adjectifs peuvent également être placés avant le nom pour exprimer des significations différentes ou selon l'usage établi. Voici quelques exceptions en anglais. Les adjectifs utilisés pour modifier les pronoms indéfinis composés tels que « *something*,

anything, nothing, anybody » ; « - *Is there anything new in today's newspaper ? - No, nothing new.* » De même, les adjectifs se terminant par « *-ible, -able* » sont utilisés en combinaison avec « *every* » ou le superlatif des adjectifs : « *Tina is the only girl reliable in the world, her mother thinks* » ; « *We must try every way possible to save the planet.* »

Cependant, en français, il est plus courant de placer les adjectifs avant le nom. Certains adjectifs, s'ils sont placés avant, expriment des significations différentes. Par exemple, « un homme grand » signifie une personne de grande taille, tandis que « un grand homme » signifie une personne ayant réalisé des choses importantes ou acquis une réputation importante. Dans l'usage courant du français, certains adjectifs courants et courts tels que « jeune, vieux, beau, joli, bon, petit, grand, gros, meilleur, nouveau... », sont généralement placés avant le nom qu'ils modifient : un bon monsieur, une jolie fille, un vieux vêtement.

La position des adjectifs dans la grammaire anglaise et française est un sujet intéressant et mérite d'être discutée et comparée pour les étudiants chinois.

Tableau 19 – Comparaison du comparatif et du superlatif

Comparatif		Superlatif	
Anglais	Français	Anglais	Français
a faster car	une voiture plus rapide	the fastest train	le train le plus rapide
a higher mountain	un montagne plus haute	the oldest man	l'homme le plus âgé
a redder rose	une rose plus rouge	the cheapest cell phone	le téléphone portable le moins cher
China has a larger area than France.	La Chine a une superficie plus grande que la France	China has the fastest train in the world.	La Chine a le train le plus rapide du monde.

Tableau 20 – Comparaison du pronom relatif

Anglais	Français
The friends that you invited have arrived.	Les amis que vous avez invités sont arrivés.
It's mom who gives me the apple.	C'est maman qui me donne la pomme.
He returns to the restaurant where he lost his wallet.	Il retourne au restaurant où il a perdu son portefeuille

Anglais	Français
The teacher asks him why he is late.	Le professeur lui demande pourquoi il est en retard.

Par ailleurs, les différentes expériences linguistiques des apprenants ne constituent pas seulement leur répertoire langagier, mais également leur conscience métalinguistique individuelle. Cette conscience métalinguistique a un impact positif sur la compréhension des règles grammaticales et de la structure syntaxique d'une nouvelle langue. De cette manière, l'anglais en tant que L2 fait déjà partie de la conscience métalinguistique des apprenants, lors de leur apprentissage du français, l'expérience d'apprentissage de l'anglais joue sans aucun doute un rôle. Park et Starr (2016) ont prouvé que l'expérience formelle d'apprentissage d'une L2 a un effet positif sur l'apprentissage d'une L3, l'expérience de la L2 permet de développer la conscience métalinguistique chez les apprenants, ce qui leur permet d'acquérir plus efficacement des structures linguistiques différentes de celles présentes dans leur répertoire langagier existant. Cenoz (2013) soutient également que les locuteurs plurilingues ont un avantage cognitif en raison de leurs expériences linguistiques antérieures, possédant une conscience métalinguistique plus solide et développant des stratégies d'apprentissage des langues plus efficaces.

2.4.5.2. Médiation culturelle

Si nous posons que « la langue est le vecteur de la culture » (Pradeau, 2016), il est évident que la culture et la pensée véhiculées par la langue et l'écriture chinoises diffèrent radicalement de celles du français ; en revanche, la culture occidentale véhiculée par l'anglais, qui est emblématique et présente d'énormes différences avec la culture chinoise, constitue ainsi la base de la connaissance de la culture occidentale pour la plupart des apprenants chinois. Pour les apprenants chinois, qui se situent en dehors de la famille des langues indo-européennes, l'expérience d'apprentissage de l'anglais leur ouvre non seulement la porte aux langues indo-européennes, mais constitue également la base de leur compréhension et de leur connaissance de la culture occidentale. Selon le point de vue de Casnav (2021 : 35), les apprenants plurilingues ne perdent pas leurs compétences linguistiques et culturelles dans leur langue maternelle lorsqu'ils apprennent une langue étrangère, et la nouvelle langue et culture acquises ne sont pas des entités isolées et fermées, car le répertoire langagier et la conscience culturelle des apprenants sont ouverts et se combinent mutuellement. En d'autres

termes, la prise de conscience et la compréhension des différences entre toutes leurs langues font que les apprenants développent des compétences plurilingues et pluriculturelles, ce qui implique une plus grande tolérance culturelle. En simplifiant, les apprenants plurilingues ont déjà appris de manière implicite à accepter une autre langue et culture grâce à l'acquisition de leur L2, même s'ils n'ont pas eu de contact réel avec les locuteurs natifs ou la communauté de leur L2. Lorsqu'ils acquièrent une autre langue additionnelle, cela devient plus facile pour eux, les apprenants sont plus ouverts aux nouveautés, plus tolérants envers la diversité, et sont donc plus enclins à vivre dans un monde plurilingue et pluriculturel (Gojkov-Rajić et Prtljaga, 2013).

Dans le contexte aujourd'hui de la communication interculturelle, la communication « qui repose sur l'interrelation de personnes issues de cultures différentes en situation d'interactions verbales et non verbales dans des contextes de communication variés » (Windmüller, 2011, p. 21) est essentielle. Cela signifie que la véritable communication implique l'intervention de différentes cultures, et la compétence interculturelle devient l'une des conditions nécessaires à la médiation. Comme le préconisent Guillén Díaz et Castro Prieto (2009, p. 78), « la dimension interculturelle comme un élément inhérent à l'enseignement-apprentissage des langues-cultures étrangères », la compétence interculturelle est donc l'un des objectifs de l'enseignement dans le contexte plurilingue et pluriculturel. La compétence interculturelle fait référence aux capacités qu'une personne doit posséder pour interagir et communiquer efficacement entre différentes cultures. Cela inclut la compréhension, le respect et l'adaptabilité face aux différents contextes culturels. Lors des échanges interculturels, les différences culturelles peuvent entraîner des points de vue divergents, des préjugés et des malentendus. Ces problèmes peuvent causer des conflits et des incompréhensions dans la communication, et la médiation est une approche pour résoudre de tels conflits. L'anglais peut donc jouer le rôle de facilitateur dans ce contexte, permettant aux apprenants de réaliser la médiation entre les cultures chinoises et françaises pendant leur apprentissage. En tant que langue qui ouvre les portes du monde occidental pour les apprenants chinois, l'anglais est également une langue mondiale qui sert de pont pour les échanges entre différentes cultures. Entre les cultures chinoises et françaises, l'anglais peut servir de langue intermédiaire, aidant ainsi les individus à mieux comprendre les perspectives et les contextes culturels de l'autre, et à résoudre efficacement les conflits interculturels. Pour les étudiants chinois, leur expérience avec l'anglais en tant que L2 les différencie lorsqu'ils abordent l'apprentissage du français par rapport à une langue totalement étrangère. Leur compréhension de la culture anglophone peut faciliter l'acceptation de la culture française, et l'apprentissage d'une langue similaire à l'anglais leur offre

également une base motivante. Nous aborderons ultérieurement en détail la question de la motivation.

En résumé, nous cherchons à utiliser l'anglais comme un outil de médiation linguistique et culturelle en classe afin d'aider les apprenants à mieux comprendre, acquérir et utiliser le français. Les enseignants doivent se concentrer sur l'interaction entre les langues dans le processus d'acquisition de L3 (Hermas, 2015), enquêter et prendre note du contexte linguistique des apprenants, et utiliser leurs connaissances linguistiques acquises, leur conscience métalinguistique et leurs stratégies d'apprentissage linguistique pour favoriser la progression en L3 (Jessner, 2008). Bien sûr, tout en utilisant l'anglais comme moyen de médiation, les enseignants doivent déterminer jusqu'où l'anglais peut jouer un rôle actif dans la médiation.

2.4.6. Langues additionnelles et représentations

Lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue, les représentations que l'apprenant possède sont cruciales dans le processus d'acquisition de la langue.

Nous appelons représentations l'ensemble organisé des informations, des croyances, des attitudes et des opinions qu'un individu (ou un groupe) élabore à propos d'un objet donné. La représentation est le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu (ou un groupe) reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique. Il n'existe donc pas dans les activités humaines de réalité objective. Toute réalité est représentée, c'est-à-dire appropriée, reconstruite dans le système cognitif. L'individu comme les groupes ne réagit pas à la réalité telle qu'elle est, mais à la réalité telle qu'il se la représente (Abric, 2008, pp. 9-10).

Dans un tel contexte, le terme de « représentation » que nous employons souvent est synonyme, en effet, de « représentation mentale », qu'elle soit individuelle ou collective (Stratilaki, 2011, p. 154). Les représentations mentales contiennent un acte de pensée, qui est une projection locale illustrant symboliquement un certain élément absent, tel qu'un objet, un vivant, une idée, une image (Stratilaki, 2011). Ils n'ont pas de forme, car c'est mental, ils peuvent se manifester de manière floue, même erronée. Comme Moore (2001, p. 28) explique :

Une représentation est toujours une approximation, une façon de découper le réel pour un groupe donné en fonction d'une pertinence donnée, qui omet les éléments dont on n'a pas besoin, qui retient ceux qui conviennent pour les orientations (discursives ou autres) pour lesquelles elle fait sens.

De ce point de vue, on ne peut pas considérer que certaines représentations sont meilleures que d'autres.

Cela explique également pourquoi les représentations peuvent inclure des stéréotypes, des préjugés et des idées préconçues sur la langue cible et la culture associée. Certaines études (Perrefort, 1997 ; voir aussi Muller, 1998) décèlent une corrélation forte entre l'image qu'un apprenant s'est forgée d'un pays et les représentations qu'il construit à propos de son propre apprentissage de la langue de ce pays (Castelotti et Moore, 2002, p. 11).

De nombreux travaux portant sur les représentations des langues et de leur apprentissage soulignent l'importance cruciale des images mentales que les apprenants se créent des langues, de leurs locuteurs ainsi que des pays où ces langues sont pratiquées. Des exemples de ces travaux incluent les publications de Zarate (1993), Candelier et Hermann-Brennecke (1993), Cain et De Pietro (1997), Berger (1998), Muller (1998), Matthey (1997), et Paganini (1998).

Les représentations très stéréotypées peuvent influencer la motivation et les émotions des apprenants en exerçant une influence positive ou négative sur l'apprentissage des langues, ainsi que sur leur comportement en classe de langue. Par exemple, Castelotti et Moore (2002, p. 11) signalent que la perception qu'ont les apprenants de l'image d'un pays est fortement corrélée aux représentations qu'ils construisent lors de l'apprentissage de la langue de ce pays, tout comme les apprenants en France ou en Suisse romande, ils peuvent avoir une image négative de l'Allemagne, qui est en corrélation avec leur perception que l'apprentissage de l'allemand est difficile. Ces représentations sont créées et perpétuées dans la société grâce à différents canaux tels que les médias, la littérature, les dépliants touristiques, les guides professionnels.

Comme le souligne Abric (2001, p. 14) dans son ouvrage *Pratiques sociales et représentations*, les représentations individuelles sont souvent influencées par les « conditions sociales ». Les individus membres de la société dans laquelle ils agissent et interagissent, les représentations appartiennent donc à l'individu ou à l'ensemble, et elles peuvent être construites, reconstruites, voire déconstruites. Au XX^e siècle, des études ont été adaptées pour comprendre l'apparition, la nature et la structure des représentations (Castelotti et Moore, 2002, p. 8). Pour Jodelet (1989), la représentation sociale est « une forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourante à la construction d'une réalité commune à un ensemble social ». Les représentations sociales trouvent leur origine dans tous les aspects de l'environnement des apprenants :

Ces représentations sociales ont des origines complexes : elles proviennent de l'histoire et de la tradition, car elles tendent à refléter les relations entre le pays des apprenants et le ou les pays où les autres langues sont utilisées.

Les relations coloniales, les conflits politiques ou commerciaux, la proximité géographique et culturelle, ainsi que le tourisme de masse et la représentation des groupes pertinents dans les médias (il suffit de penser aux commentaires de football), sont autant de sources de production ou de reproduction de telles images (Conseil de l'Europe, 2007, p. 47).

Ainsi, lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue, nous n'apprenons pas seulement la langue elle-même, mais nous touchons également les représentations derrière la langue qui sont façonnées par la société et les acteurs sociaux avec lesquels les apprenants entrent en contact.

C'est précisément parce que la langue véhicule ces éléments sociaux et culturels, selon Stratilaki (2011, p. 68) :

Le langage n'est pas seulement un dispositif permettant de générer des structures, mais plutôt un potentiel sémantique qui lie le sens aux représentations, et il s'agit, d'autre part, d'un élément constructif dans l'élaboration de ces représentations, on peut en inférer que les représentations construites des traces de la manifestation discursive de connaissances produites par les acteurs sociaux à partir de leurs images sociales, de leurs expériences personnelles, multiples et variées, de l'usage et de l'apprentissage des langues.

Les phénomènes de représentation observés par Castellotti et Moore (2002, p. 10) résument bien deux caractéristiques de la représentation :

- d'une part, on peut relever des traces (notamment discursives) d'un état de la représentation, de même qu'on peut relever des traces de son évolution, en contexte. Les représentations sont malléables, elles se modifient (et on peut donc aussi les modifier) ;
- d'autre part, les représentations entretiennent des liens forts avec les processus d'apprentissage, qu'elles contribuent à fortifier ou à ralentir.

Par conséquent, nous pensons que l'enseignant peut renforcer l'apprentissage en façonnant de meilleures représentations. Il s'agit par exemple de surmonter les stéréotypes ou d'utiliser des associations positives entre les représentations et la langue afin d'encourager des attitudes positives à l'égard de la langue et de la culture cible. Dans l'enseignement du français aux apprenants chinois, des représentations positives telles que l'art, la gastronomie, la culture, le cinéma et la littérature français, ou l'utilisation de l'anglais comme médiation peuvent être activement utilisées pour promouvoir l'apprentissage du français.

Par ailleurs, les représentations font partie intégrante de la construction des identités, des relations à soi et aux autres, et de la construction des savoirs. Selon Castellotti et Moore (2002, p. 9), les représentations sont généralement formées en se basant sur ce qui est déjà connu, familier et rassurant, qui sert de point de

référence et de comparaison. Il est donc important d'examiner comment les individus créent des conceptions de l'interaction avec d'autres langues et comment ils élaborent, de manière individuelle ou collective, des représentations de la diversité linguistique. Cela demande aux enseignants non seulement d'être centrés sur les représentations, mais aussi d'être capables de penser l'apprentissage dans une perspective transversale, en réfléchissant plus profondément au plurilinguisme, « on ne peut pas considérer que certaines représentations sont meilleures que d'autres » (Moore, 2001, p. 28). Les représentations ne sont ni justes, ni fausses, ni déterministes, car elles permettent aux individus et à l'ensemble de s'autocatégorieser et de déterminer leurs caractéristiques, en considérant les autres par rapport à l'établissement de leurs propres identités :

On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. On considèrera qu'il n'y a pas la superposition ou la juxtaposition de compétences distinctes, mais bien l'existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser (Conseil de l'Europe, 2001, p. 129 ; Coste *et al.*, 1997, p. 12).

D'une autre manière, il est crucial de souligner que les représentations peuvent varier en fonction de différents contextes d'apprentissage. Ces contextes peuvent inclure les choix curriculaires en matière d'enseignement des langues, les orientations pédagogiques, les rapports entre les langues dans la société, dans la salle de classe et d'autres. Il y a également des microcontextes liés directement aux activités de la classe et aux attitudes et processus d'apprentissage qui se développent pendant ces activités.

Cette approche considérant les représentations doit être capable de concilier des besoins apparemment contradictoires entre le désir de se concentrer sur soi et de s'attacher à ce qui est connu, et la nécessité d'ouverture qui est indispensable pour l'apprentissage des langues. Réaliser la transformation du simple enseignement d'une langue étrangère à la construction d'un répertoire plurilingue, répertoire de pratiques tout autant que de représentations (Castellotti et Moore, 2002, p. 22).

2.5. APPRENANT – UN INDIVIDU COMPLEXE DANS UNE SOCIÉTÉ PLURICULTURELLE

D'ici, nous plongeons profondément dans l'intrication complexe de l'individu, de son identité et de son environnement culturel dans le contexte de l'apprentissage des langues. Nous explorons les méandres des particularités individuelles, telles que les facteurs socioculturels, cognitifs et affectifs, et la façon dont ils interagissent pour influencer le processus d'apprentissage des langues. Une attention particulière est accordée à l'importance cruciale des émotions dans ce processus, mettant en lumière le lien fort entre l'état émotionnel de l'apprenant et son efficacité d'apprentissage. De plus, les aspects pratiques ne sont pas négligés, nous abordons la discussion sur le rôle de l'enseignant dans la création d'un environnement d'apprentissage positif et sûr, ainsi que l'importance de la motivation pour un apprentissage de réussite. Enfin, nous introduisons l'AMTB comme un outil précieux pour aider les enseignants à évaluer et à optimiser les attitudes et la motivation des apprenants.

2.5.1. Complexité de l'individu

Tout le monde est unique et chacun a ses propres expériences. Même au sein d'un même pays, les comportements des résidents ne sont pas homogènes en raison de différences sociales, éducatives, régionales et d'autres (Damasio, 2010b). En Chine, par exemple, dans cette société pluriethnique, le pluriculturalisme ne provient pas seulement de langues étrangères, mais aussi de la présence de nombreuses minorités ethniques et de dialectes ; les langues et les coutumes varient géographiquement, chaque famille est également différente (*cf.* 1.1.1., 1.1.2. et 1.1.3.). Lahire (2014, p. 83) explique ce phénomène comme :

Dans les sociétés contemporaines [...] les sphères d'activité, les institutions, les produits culturels et les modèles sociaux sont fortement différenciés, et les conditions de socialisation sont beaucoup moins stables. Il arrive même qu'un individu soit inséré dans des réseaux ou des institutions qui diffusent des valeurs et des modèles en opposition radicale les uns aux autres. Entre la famille, l'école, les groupes d'amis, les clubs ou associations, les médias... les enfants sont de plus en plus confrontés à des situations disparates, concurrentes.

Cela explique aussi pourquoi dans l'environnement de chaque individu, « l'hétérogénéité est toujours présente » (Lahire, 2014, p. 85). Les diversités

environnementales contribuent à la diversité des individus et exercent une influence sur eux.

La question des variations individuelles a été l'objet d'une attention particulière dans la recherche en SLA, puisque le processus d'apprentissage des langues varie aussi en fonction des caractéristiques individuelles. Selon Dörnyei (2005, p. 2), les résultats de l'acquisition d'une langue additionnelle sont étroitement liés aux différences individuelles des apprenants, que celles-ci constituent l'un des nombreux phénomènes influençant le processus de l'acquisition langagière. De plus, des différences individuelles ont été des facteurs prédictifs cruciaux des résultats de l'acquisition depuis toujours. Pawlak (2017) souligne aussi que les variables liées aux différences individuelles jouent un rôle crucial dans l'acquisition d'une langue, influençant à la fois le processus d'apprentissage des langues et les résultats obtenus. Ellis (2008, p. 720) affirme également que si les variables des différences individuelles des apprenants ne sont pas pleinement prises en compte, toute explication de l'acquisition d'une langue seconde sera incomplète. L'étude sur les différences individuelles des apprenants contribue à mettre en lumière le processus, les résultats de l'apprentissage et la performance en classe des apprenants. L'application des différences individuelles s'aligne également sur la tendance pédagogique centrée sur l'apprenant, en respectant l'hétérogénéité des individus et en favorisant l'enseignement différencié.

Au cours des trois dernières décennies, un grand nombre de chercheurs se sont engagés dans la recherche des différences individuelles des apprenants en acquisition d'une langue seconde (*Second-language acquisition*) (Cohen et Macaro, 2007 ; Dörnyei et Skehan, 2003 ; Dörnyei, 2005 ; Ehrman *et al.*, 2003 ; Ellis, s. d., 2004, 2008 ; Mackey et Gass, 2011 ; Robinson, 2002 ; Skehan, 1998) : la recherche a eu un impact important dans ce domaine et devient l'une des principales lignes de recherche. Dörnyei (2017) soutient que la recherche portant sur la différence individuelle a été entièrement axée sur l'exploration de la coexistence de l'unicité (*uniqueness*) et des aspects généraux (*general aspects*) de l'esprit humain, et cette complexité dualiste s'est étendue au-delà de la psychologie de la personnalité pour englober également la nature du développement et de l'utilisation du langage. La recherche sur les différences individuelles a souligné qu'il existe des similitudes dans la classification des variables, et de nombreux chercheurs ont également des points communs dans la description du mécanisme des différences individuelles sur l'acquisition du langage. (Skehan, 1991, p. 277 ; voir aussi Ellis, 2008, p. 473), cependant, comme le souligné Skehan (1991), il n'existe toujours pas de théorie complète qui couvre toutes les variables des différences individuelles.

Certains chercheurs regroupent généralement les variables des différences individuelles en trois aspects principaux : les variables socioculturelles (par exemple, les croyances, les attitudes, l'expérience), les variables cognitives (par exemple, l'âge, l'aptitude, la mémoire de travail, les styles cognitifs, les stratégies d'apprentissage) et les variables affectives (par exemple, l'anxiété, la personnalité, la motivation, la volonté de communiquer). Certes, certaines variables des différences individuelles couvrent des catégories bien définies, qui sont elles-mêmes influencées les unes par les autres et par de nombreux autres facteurs (Dörnyei et Ryan, 2015 ; voir aussi Gregersen *et al.*, 2014 ; Pawlak, 2012).

Dans une perspective sociocognitiviste, l'émotion est considérée comme un facteur personnel, qui est affecté par l'environnement et le comportement de l'individu. Les comportements émotionnels sont hautement personnels, et dans un environnement interactif, les émotions de chaque individu s'influencent mutuellement.

« Nos émotions occupent une place non négligeable dans notre quotidien. Elles ponctuent presque tous les moments significatifs de notre vie » (Govaerts et Grégoire, 2006, p. 97). Comme le mettent en évidence les travaux de Colletta (2003) et Blanc (2006), depuis le début des années 2000, l'importance des émotions dans le processus d'apprentissage est devenue incontestable.

Dans la section suivante, nous aborderons les émotions à travers leurs rôles cognitifs et de régulation, puis verrons leur lien avec le développement du langage et l'interaction sociale, et enfin nous aborderons le problème de la motivation, une structure complexe et dynamique.

2.5.2. Émotions et langage

Au cours des années 1970, l'approche humaniste et la théorie du filtre affectif de Krashen (1981) ont déjà porté un certain intérêt au rôle des émotions dans le processus d'apprentissage d'une langue seconde, bien que de manières limitées (Arnold, 1999). Krashen (1985) a introduit la variable de « l'émotion de l'apprenant », un facteur très important, dans la théorie de l'acquisition d'une langue étrangère en proposant l'Hypothèse du Filtre affectif (*Affective Filter Hypothesis*). Selon cette hypothèse, lorsque les apprenants se sentent détendus et en sécurité, leur filtre affectif est d'un niveau moins élevé, ce qui facilite la compréhension de l'*input*. En revanche, lorsque les apprenants se sentent stressés, manquent de motivation ou ressentent de la peur, leur niveau du filtre affectif augmente, ce qui entrave ou réduit la compréhension de l'*input* et donc l'apprentissage de la langue est moins

efficace. Guidé par la théorie, l'enseignant de langues doit jouer un rôle central en soutenant les apprenants et en donnant du sens à l'*input* compréhensible.

Le domaine de la reconnaissance des émotions connaît une avancée grâce à la perspective cognitive. Cependant, cette approche demeure limitée dans sa compréhension de la dimension émotionnelle. Les chercheurs cognitivistes se concentrent principalement sur l'impact des émotions sur l'apprentissage, se demandant dans quelle mesure elles facilitent ou entravent ce processus. Ils tendent à catégoriser les émotions en termes de positivité et de négativité, ce qui rappelle étrangement la théorie du filtre affectif de Krashen. Néanmoins, cette classification rigide et statique ne semble pas aller au-delà de l'esprit de ladite théorie (Piccardo, 2013).

Jusqu'à la perspective socio-constructiviste et la perspective socioculturelle, les émotions arrivent à se déplacer du domaine individuel vers le contexte social. Ainsi, l'interaction n'est plus un affrontement, mais une collaboration. Selon cette perspective, les émotions sont considérées comme allant « *Outside in* [de l'extérieur vers l'intérieur] » (Ahmed, 2014, p. 9), ce qui signifie qu'elles sont générées au sein des interactions sociales pour ensuite être intériorisées par l'individu. Comme le souligne Arnold (2006), cette perspective n'implique pas de minimiser l'importance de la dimension cognitive dans l'apprentissage, mais plutôt de la considérer dans une perspective plus ouverte.

L'enseignement des langues étrangères, en raison des contenus abordés et des approches pédagogiques utilisées, sollicite particulièrement l'émergence et la variation des émotions chez les apprenants. Les émotions, en tant que variables dynamiques, exercent une influence interne sur les individus. Dans ce contexte, l'enseignant joue un rôle primordial dans la régulation des émotions de ses apprenants en tant que facteur environnemental. Brewer (2010) et Teasdale (1999) soulignent aussi qu'il existe un lien profond entre l'objet d'apprentissage et l'émotion. Cette association se produit souvent intentionnellement ou non par l'enseignant. Les études d'Arnold et Brown (2000) mettent en évidence l'influence de nos émotions et de nos sentiments sur la formation de nos souvenirs et sur notre expérience vécue dans divers contextes. Les émotions positives jouent un rôle important dans plusieurs variables, dont la mémoire et l'apprentissage, bien que leur influence puisse varier selon les circonstances (Isen, 1999). Il est intéressant de noter que nous avons tendance à oublier ce qui est associé à des expériences négatives et à nous souvenir plus facilement des souvenirs agréables. C'est ainsi qu'Arnold et Fonseca (2007) déclarent que plus l'atmosphère d'une situation d'enseignement institutionnel est perçue comme affectivement positive, plus l'apprentissage est efficace. Donc pour un apprentissage durable, un contexte éducatif favorable et motivant est essentiel, caractérisé par une ambiance propice à

la confiance et au soutien des participants. (Dörnyei, 2007) Il est donc primordial d'établir des méthodes pédagogiques sécurisantes afin de préserver un climat affectif propice. En mettant en place de tels cadres d'apprentissage, les étudiants se sentent soutenus et appréciés (Arnold et Brown, 2000). Ils sont ainsi plus enclins à s'investir activement dans les tâches suggérées par l'enseignant.

L'impact des émotions joue un rôle essentiel dans l'ancrage à long terme de l'apprentissage. Il ne s'agit pas simplement de mémoriser et de restituer les connaissances acquises, mais aussi de les mobiliser dans des contextes variés pour approfondir notre compréhension. En effet, la réactivation des émotions positives associées à ces concepts ne vise pas à adopter un regard naïvement optimiste, comme le souligne Isen (1999, p. 528), mais plutôt à encourager les apprenants à aller au-delà de la surface, à approfondir leur réflexion, à s'approprier véritablement les connaissances et peut-être à devenir plus créatifs dans leur démarche.

Nous devons à présent tenter d'établir le portrait-robot émotionnel des étudiants chinois. Au cours de l'éducation de base en Chine, les élèves chinois manifestent généralement un profond respect envers leurs enseignants (Chen, 2017). Ce sentiment de respect envers les enseignants est enraciné dans la culture chinoise et reflète l'influence de la pensée confucéenne sur l'éducation. Selon la pensée confucéenne, la relation entre l'enseignant et l'élève est d'une grande importance, l'enseignant étant considéré comme un modèle et un guide pour l'élève, tandis que l'élève doit avoir une attitude de gratitude envers les enseignants et être humble envers eux pour apprendre. En classe, les élèves chinois adoptent souvent une attitude polie et humble envers leurs enseignants, sont disposés à suivre les enseignements de leurs enseignants, participent activement aux discussions en classe et respectent les opinions et les conseils des enseignants. Cependant, en même temps que le respect envers les enseignants, on observe également une forte compétition et une pression académique dans le système éducatif chinois basé sur les examens. Le système éducatif chinois repose largement sur l'enseignement pour les examens, où les élèves doivent passer divers examens pour évaluer leurs performances académiques et leurs compétences (Huang, 2000). Cela entraîne une compétition intense entre les élèves pour se démarquer lors des examens, et beaucoup d'entre eux mettent en œuvre d'énormes efforts pour obtenir de bonnes notes. Sous cette pression compétitive, certains élèves peuvent ressentir de l'anxiété et du stress, et s'efforcer de travailler dur pour obtenir de bons résultats, ce qui augmente leur charge de travail académique. D'autre part, à l'adolescence, les élèves peuvent également manifester un certain sentiment de rébellion et ce sentiment de rébellion est en partie une réaction à l'éducation axée sur les examens et à la pression académique (Xia, 2012). Face à la compétition et à la pression, et confrontés aux règles et aux règlements des enseignants, certains élèves peuvent se

sentir insatisfaits et opposés à ce modèle éducatif, considérant qu'il est trop utilitaire et restrictif, ignorant le développement global et les particularités de chaque élève. Ils peuvent remettre en question les enseignements des enseignants et manifester une attitude de résistance envers les règles et les exigences de l'école. Ce sentiment de rébellion peut également être compris comme une quête et une affirmation de leur propre valeur. Dans la compétition de l'éducation axée sur les examens, certains élèves peuvent réaliser qu'ils ne s'adaptent pas totalement à ce modèle, qu'ils ne peuvent pas atteindre les résultats attendus, ce qui peut entraîner un sentiment d'infériorité et d'insécurité. Ils cherchent alors à trouver leur propre valeur et positionnement, essayant de dépasser les limites de l'éducation traditionnelle, afin de montrer leur personnalité et leurs talents.

Au cours de leurs études universitaires en Chine, de nombreux étudiants ont vécu une sorte de libération émotionnelle abrupte. Comparée à l'éducation de base avec son examen sous haute pression, la vie universitaire leur offre beaucoup plus de liberté et d'espace de développement. À l'université, beaucoup d'étudiants ressentent un soulagement de la pression, leur permettant d'exprimer leur personnalité et de montrer leur véritable moi. Certains osent essayer de se montrer tels qu'ils sont, libérés des contraintes du système éducatif axé sur les examens. Ils peuvent participer à toutes sortes d'activités parascolaires, de compétitions de discours, de représentations artistiques, mettant en valeur leurs talents et compétences. Cette liberté d'expression les comble de satisfaction et de fierté, tout en renforçant leur confiance en eux. Ils ne recherchent plus seulement des notes et des classements, mais accordent plus d'importance à leur développement global et à la réalisation de leur valeur personnelle. D'autres étudiants choisissent de se plonger davantage dans leurs passions et domaines d'intérêt. Ils poursuivent leurs rêves à l'université en se concentrant sur les matières, les arts, le sport et d'autres, qu'ils aiment. L'environnement d'apprentissage universitaire leur offre plus de temps et d'occasions de se consacrer pleinement à ce qu'ils aiment, ce qui les remplit de satisfaction et ils peuvent s'épanouir. Ils manifestent une passion durable pour l'apprentissage et la recherche, et ne sont plus influencés par les évaluations extérieures et la compétition. Cependant, certains étudiants sont toujours confrontés à des défis émotionnels pendant leurs études universitaires. Certains peuvent rencontrer des difficultés et des revers en recherchant leur liberté et leur développement personnel. Éloignés de leur ville natale, ils peuvent se sentir seuls et désemparés, faisant face à diverses difficultés académiques et personnelles. Cependant, ces défis sont aussi des opportunités de croissance et de maturité, leur apprenant à faire face et à résoudre des problèmes, renforçant leur capacité de résilience.

Nous pouvons également aborder sous un angle différent les comportements des étudiants chinois en matière d'attitudes et d'émotions face aux attentes familiales et aux choix de carrière. Influencés par les valeurs culturelles traditionnelles chinoises et le système éducatif compétitif, les étudiants ressentent une pression collective, mais aussi individuelle. D'une part, la valeur confucéenne met l'accent sur l'obligation familiale : la réussite scolaire devient un devoir moral envers les parents, et non seulement une quête personnelle. Les parents, en tant qu'investisseurs tant émotionnels qu'économiques dans l'éducation de leurs enfants, perçoivent la réussite académique comme un projet familial, apportant honneur à la famille. En réponse, les étudiants intériorisent ces attentes, suscitant des émotions complexes, allant de la fierté à l'anxiété (Tan *et al.*, 2021).

D'autre part, à mesure qu'ils progressent dans l'enseignement supérieur, les étudiants commencent à se confronter à une tension croissante entre le collectivisme familial et leurs aspirations personnelles. Cette divergence entre les attentes familiales et leurs propres ambitions peut générer des conflits émotionnels, notamment dans un environnement académique international où ils sont exposés à des valeurs individualistes. Cette dualité accentue la difficulté pour les étudiants de concilier les attentes traditionnelles avec leurs projets professionnels personnels, créant ainsi un dilemme entre répondre aux exigences familiales et suivre leurs propres choix (Wang, 2024 ; Yuan *et al.*, 2019).

Les changements émotionnels et d'attitude des étudiants chinois sont complexes, notamment en ce qui concerne la découverte de nouvelles choses, et les enseignants doivent prêter attention à l'état émotionnel des étudiants et s'efforcer de les guider et de les encourager à participer aux activités d'enseignement dans le but d'atteindre les objectifs pédagogiques.

2.5.2.1. Langue additionnelle et déstabilisation

Il a été constaté que les émotions jouent un rôle crucial dans le traitement de l'information et la prise de décision. Toutefois, l'apprentissage d'une nouvelle langue présente de nombreux défis, en particulier sur le plan émotionnel et affectif, notamment pour les apprenants adultes. Cela est dû au fait qu'il implique de surmonter la perte des automatismes préexistants (Ellis, 1998).

En effet, quel que soit l'âge de l'apprenant, celui-ci se trouve dans une position de vulnérabilité psychologique lorsqu'il s'engage dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Il fait face à la difficulté de s'exprimer dans une langue qu'il maîtrise moins bien, contrairement à l'aisance qu'il pourrait avoir par rapport à sa langue maternelle (Horwitz, 1999, p. xii). L'apprentissage d'une langue additionnelle

représente une expérience qui influence l'individu dans sa globalité et nécessite qu'il fasse preuve de courage sur de nombreux aspects, cognitifs, affectifs, comportementaux, sociaux, identitaires, et bien d'autres encore. Guiora (1983, p. 8) affirme également que l'apprentissage d'une langue additionnelle place l'apprenant face à « une proposition psychologique profondément déstabilisante ». À la suite de Guiora (1983), Valdès (1986) a identifié un niveau seuil qu'il faut atteindre pour réussir dans l'apprentissage des langues étrangères, ce qui nécessite une estime de soi équilibrée et stable. Les apprenants ayant des émotions instables peuvent rencontrer davantage de difficultés par rapport à ce qui est émotionnellement stable. Lorsque les apprenants sont confrontés à de nouvelles situations de communication, les apprenants seront conscients de telles menaces : « la marche à suivre reste incertaine ; il y a un risque d'erreur ou de punition » (Narcy-Combes et Narcy-Combes, p. 195), alors cela va causer l'instabilité du statut émotionnel de l'apprenant. Ainsi, selon le point de vue de Payen,

Les réseaux neuronaux sous-jacents du contrôle cognitif augmenteront alors les émotions liées à la menace potentielle. Les conflits et tout ce qui réclame un effort de contrôle facilitent le recours à l'évitement (Payen, 2011, cité dans Narcy-Combes et Narcy-Combes, p. 195).

Lazarus et Folkman (1984) définissent cette transaction avec l'environnement au-delà des ressources individuelles comme un stress. Ce stress s'accompagne souvent d'anxiété, qui menace la santé (mentale et physique) et le processus d'apprentissage des langues.

2.5.2.2. Anxiété langagière suivant les contextes

Selon Krashen (1987), la réussite des apprenants dans l'apprentissage d'une langue additionnelle est étroitement liée à leur niveau d'anxiété en classe et, naturellement, nous pensons que les apprenants apprennent mieux lorsqu'ils ne ressentent aucune anxiété. Young (s. d., 1986, 1990) et Phillips (s. d., 1991, 1992) ont analysé la relation entre l'anxiété liée à l'acquisition de LA2 et le degré d'apprentissage, ils ont tous deux conclu que l'anxiété liée à l'apprentissage l'empêche dans une certaine mesure. Liu et Jackson (2008) ont constaté dans l'expérimentation que plus d'un tiers des participants se sentaient anxieux en classe d'anglais lorsqu'ils parlaient devant une foule ou lors d'un examen ; et que plus le niveau d'anxiété liée à la langue étrangère était élevé, moins ils étaient disposés à communiquer et plus leur niveau autoévalué était faible. Arnold et Brown (2000, p. 8) ont conclu que « l'anxiété est très probablement le facteur affectif qui entrave

le plus le processus d'apprentissage », ceci est reconnu par la plupart des chercheurs.

L'anxiété langagière est un phénomène psychologique qui est associé à des situations particulières (Sevinç et Dewaele, 2018, cité dans Narcy-Combes et Narcy-Combes, 2019, p. 197). C'est encore un phénomène courant parmi les apprenants en langues étrangères, qui peut être causé par plusieurs facteurs, notamment le manque de confiance en soi, la peur de commettre des erreurs, la pression de performance et l'inconfort face à des contextes culturels peu familiers. Le concept de « l'anxiété langagière » a été proposé pour la première fois par Horwitz dans les années 1980. Horwitz *et al.* (1986) ont défini l'anxiété liée à l'apprentissage des langues étrangères comme « *a situation-specific anxiety construct* [un construit d'anxiété spécifique à la situation] », qui peut être une combinaison unique de perception de soi, de croyance, d'émotion et de comportement, qui se manifeste dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère en classe. Selon Zhou (2009), l'anxiété langagière est un phénomène spécifique directement lié à l'acquisition et à l'utilisation de la langue dans des situations particulières pendant le processus d'acquisition d'une langue seconde. Puis d'après Sun et Li (2007), l'anxiété langagière est un sentiment de nervosité, d'inquiétude ou même de panique lorsque l'apprenant n'est pas confiant ou que son estime de soi est affectée parce qu'il n'est pas en mesure d'atteindre les objectifs attendus ou pour d'autres raisons. Puisque, « Apprendre, c'est prendre des risques, affronter l'inconnu, risquer l'échec, la perte de l'estime d'autrui, et la sienne propre » (André, 2006, p. 68).

En matière d'enseignement des langues, il est important de déterminer quelle méthode pédagogique est la plus adéquate pour gérer les émotions négatives perturbatrices (Brewer, 2010), tout en favorisant l'émergence d'émotions positives propices à l'apprentissage. Selon Arnold (1999), la méthode de grammaire-traduction peut significativement réduire l'anxiété linguistique pendant l'apprentissage des langues en proposant une approche structurée et familière. À l'opposé, l'approche communicative peut augmenter l'anxiété linguistique, car elle requiert un engagement personnel plus important et expose les apprenants à des situations de communication réelles susceptibles de générer des émotions intenses. En général, les niveaux d'anxiété restent neutres pour ceux qui parlent fréquemment la L1 et augmentent pour ceux qui parlent plus souvent une autre langue. La méthode de grammaire-traduction peut permettre aux apprenants de rester dans leur zone de confort concernant la langue, mais cela ne correspond pas aux objectifs d'apprentissage à long terme ni au développement de compétence plurilingue. Nous pensons que se demander si cette émotion négative peut être réduite par une certaine régulation de l'approche actionnelle est une méthode plus

bénéfique pour les objectifs à long terme. Par ailleurs, depuis la parution en 2001 du CECRL, l'approche actionnelle est privilégiée dans l'enseignement des langues. L'expérimentation menée par Berdal-Masuy et Botella (2013) a mis en évidence que l'approche pédagogique par projet peut avoir un impact émotionnel positif lorsqu'il y a une vision claire du résultat final de l'activité et lorsque le projet proposé est en adéquation avec le domaine professionnel des apprenants. En accord avec cette idée, Narcy-Combes et Narcy-Combes (2019) donnent une explication à cela : lorsque les individus ont une perception plus positive de leurs capacités langagières, ils sont moins anxieux. Cette anxiété diminue avec l'utilisation accrue de la langue, ce qui conduit à une plus grande prise de conscience de ses capacités et instille la confiance (Santos *et al.*, 2017).

Par conséquent, nous croyons que dans notre recherche, en plus d'encourager et de guider les étudiants et de créer un environnement linguistique plus inclusif et positif pour eux, les enseignants peuvent également lier l'apprentissage du français au développement de carrière des étudiants. Nous reviendrons à l'approche par projet, à la résolution de problèmes ou à l'approche par tâches, comme la mise en place d'une tâche plus conforme au scénario de travail futur, en nous éloignant de la pédagogie des activités de groupe centrées sur l'enseignant. De plus, nous pouvons essayer d'insérer judicieusement la méthode de grammaire-traduction pour aider les apprenants à accomplir les tâches plus efficacement. Comme nous l'avons mentionné précédemment, la méthode de grammaire-traduction est largement utilisée dans l'enseignement des langues étrangères en Chine, ce qui permet aux apprenants de se sentir plus à l'aise et de réduire leur anxiété langagière.

Effectivement, des chercheurs tels que Piccardo (2006) et Bozhinova *et al.* (2017) confirment que toute approche basée sur les projets peut stimuler la motivation des apprenants. Cette approche a le potentiel de susciter leur engagement et de les encourager à aller au-delà d'une perspective purement utilitaire de la langue étrangère, créant ainsi un réel désir d'apprendre. De plus, il est intéressant de noter que différentes approches pédagogiques peuvent susciter des réactions émotionnelles variées, ce qui renforce le lien étroit entre les émotions et la motivation, les considérant comme deux aspects indissociables d'un même phénomène. Narcy-Combes et Narcy-Combes (2019) mettent aussi en évidence la relation étroite entre les émotions et ce que l'on désigne généralement comme la motivation, ce qui n'est pas surprenant. En effet, il est difficile d'imaginer l'apprentissage d'une langue sans une motivation et des émotions positives (Oxford, 2012). Les émotions et la motivation ne peuvent pas être étudiées séparément (Reeve, 2018). Ainsi, après avoir compris le rôle des émotions dans l'apprentissage d'une langue additionnelle, comprendre la motivation nous permettra de mieux appréhender le processus d'apprentissage des langues de

manière globale, ensuite de bien proposer une méthode d'enseignement ajustée et adaptée aux apprenants chinois.

2.5.3. Motivation de différents paradigmes

Le terme « motivation » trouve son origine étymologique dans le latin *movere*, qui signifie « bouger ». Depuis toujours, la recherche et la théorie de la motivation se sont intéressées à la compréhension des facteurs qui poussent les individus à prendre des décisions, à s'engager dans des actions, à investir des efforts et à persévérer (Dörnyei et Ushioda, 2021). La motivation est un champ de recherche largement étudié en psychologie, ce qui a conduit à l'élaboration de différents modèles au fil des décennies. Cette exploration continue a permis une meilleure compréhension de la motivation, qui dépasse désormais la simple explication des actions et des résultats d'apprentissage pour englober de nombreux autres aspects psychologiques. En raison de la diversité des perspectives et des approches en matière de motivation, il est difficile de proposer une définition unique et précise.

Il est évident que les théories de la motivation ont également trouvé une application étendue dans le domaine de l'apprentissage d'une langue seconde. L'origine de la recherche sur la motivation remonte aux travaux de Gardner et Lambert dans les années 1960. Depuis lors, les théories dans ce domaine ont connu une importante évolution et peuvent être regroupées en trois grandes périodes de développement, telles qu'identifiées par Dörnyei (2009).

2.5.3.1. Paradigmes socio psychologique (1959 – 1990)

L'apprentissage des langues étrangères était au début considéré comme un phénomène socio-psychologique par Wallace Lambert et Robert Gardner. Le modèle socio-éducatif proposé par Gardner et Smythe en 1975 a subi des changements en continu et il est encore l'une des théories dominantes matures et complètes dans le domaine de la recherche sur la motivation pour l'acquisition d'une langue seconde. Selon que leurs motivations soient instrumentales ou intégratives, les apprenants voient la langue comme un moyen d'intégration dans de nouveaux groupes et espaces culturels, ou simplement comme un outil de travail (Gardner, 2010). L'orientation intégrative fait référence à « la volonté d'être un membre apprécié de la communauté linguistique (Gardner et Lambert, 1959) », tandis que l'orientation instrumentale est plus pragmatique, comme obtenir un emploi bien rémunéré ou décent. Leurs descriptions sont en grande partie statiques,

mais les apprenants sont dynamiques en classe et tout au long du processus d'apprentissage, tout comme leurs motivations.

2.5.3.2. Paradigmes cognitif (les années 1990)

Le paradigme cognitif, apparu dans les années 1990, s'étend au-delà du champ de l'acquisition d'une langue seconde et englobe les concepts de motivation intrinsèque et extrinsèque (Deci et Ryan, 2008). Ce paradigme, qui s'appuie sur la théorie de Maslow (1954), est enrichi par la théorie de l'attribution (Bandura, s. d., 1997, 2003) ainsi que par la recherche sur les orientations de maîtrise et de performance (Brown, 2009).

2.5.3.3. Paradigme de la construction de l'identité (les années 2000)

Ce nouveau paradigme, apparu dans les années 2000, représente une avancée récente dans les recherches axées sur la dynamique du changement motivationnel dans l'apprentissage d'une langue seconde. Williams et Burden (1997) ont été des pionniers dans la reconnaissance de la distinction conceptuelle entre la motivation à s'engager et la motivation pendant l'engagement. Ces deux types de motivation peuvent être décomposés en différentes étapes clés : les motivations initiales, la prise de décision et le maintien de l'effort ou de la persistance. En outre, ils ont proposé un modèle fondamental, le modèle socio-constructiviste, qui met en évidence l'importance des influences sociales et contextuelles dans le processus d'apprentissage (voir la Figure 10).

INTERNAL FACTORS

Intrinsic interest of activity

- arousal of curiosity
- optimal degree of challenge

Perceived value of activity

- personal relevance
- anticipated value of outcomes
- intrinsic value attributed to the activity

Sense of agency

- locus of causality
- locus of control re: process and outcomes
- ability to set appropriate goals

Mastery

- feelings of competence
- awareness of developing skills and mastery in a chosen area
- self-efficacy

Self-concept

- realistic awareness of personal strengths and weaknesses in skills required
- personal definitions and judgements of success and failure
- self-worth concern
- learned helplessness

Attitudes

- to language learning in general
- to the target language
- to the target language community and culture

Other affective states

- confidence
- anxiety, fear

Developmental age and stage

Gender

EXTERNAL FACTORS

Significant others

- parents
- teachers
- peers

The nature of interaction with significant others

- mediated learning experiences
- the nature and amount of feedback
- rewards
- the nature and amount of appropriate praise
- punishments, sanctions

The learning environment

- comfort
- resources
- time of day, week, year
- size of class and school
- class and school ethos

The broader context

- wider family networks
- the local education system
- conflicting interests
- cultural norms
- societal expectations and attitudes

*Figure 10 – Cadre de motivation de L2.**Crédit photo : Zoltán Dörnyei.*

Dörnyei et Ottó (1998) ont ensuite divisé le processus de comportement motivationnel en trois étapes principales : 1) la phase pré-actionnelle ; 2) la phase actionnelle ; 3) la phase post-actionnelle. Dans sa recherche suivante, Dörnyei (2001) a développé le Modèle de Pratique Enseignante Motivationnelle (*L2 Motivational Teaching Practice framework*), qui met en avant quatre aspects principaux (voir la Figure 11) :

- établir les conditions fondamentales de la motivation ;
- susciter la motivation initiale des apprenants ;
- maintenir et préserver la motivation ;
- encourager une réflexion positive sur l'expérience passée.

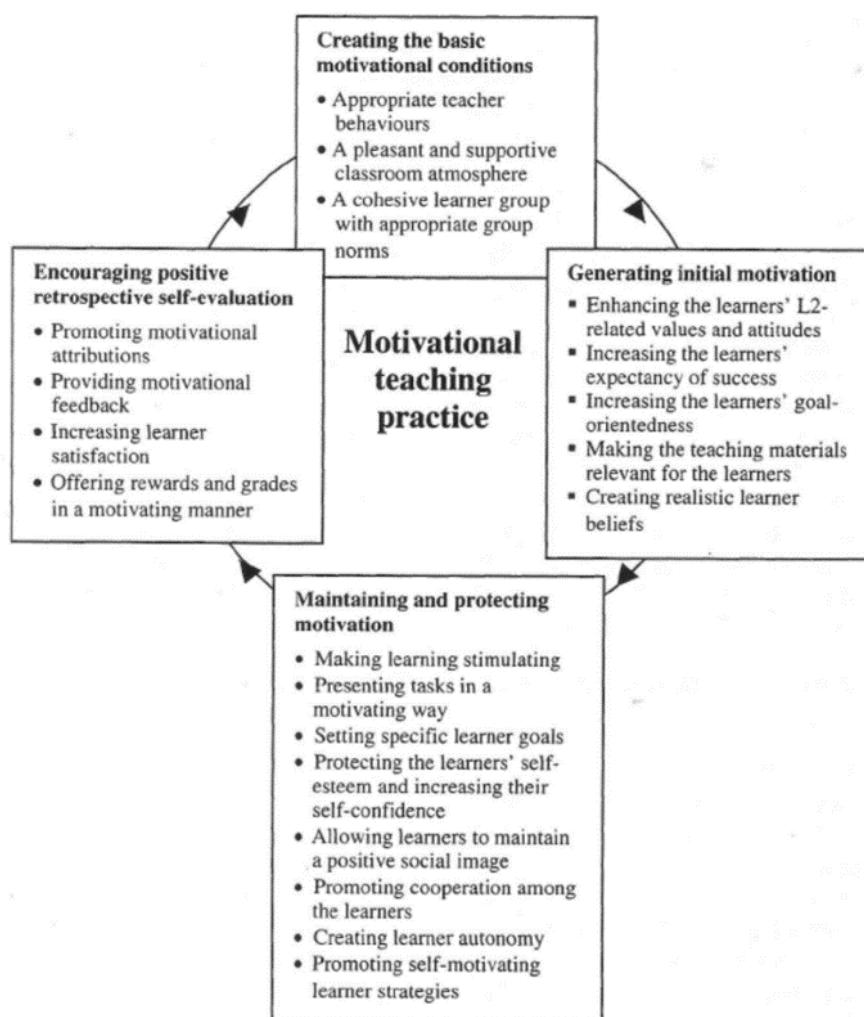


Figure 11 – Pratique d'enseignement motivationnel.

Crédit photo : Zoltán Dörnyei.

Tous ces modèles rapportés au cours de cette période stimulent la prise de conscience de la relation des apprenants à leur environnement d'apprentissage et à leur expérience antérieure.

Malgré les interprétations divergentes des chercheurs concernant la motivation, celle-ci se concentre principalement sur la motivation comportementale, qui examine les raisons qui poussent les individus à prendre des décisions, à maintenir une activité sur la durée et à y consacrer un certain niveau d'effort (Dörnyei et Ushioda, 2021). En d'autres termes, il s'agit de choisir une action spécifique, de la maintenir dans la durée et de s'engager pleinement dans les efforts nécessaires pour atteindre ses objectifs.

En ce qui concerne la motivation à apprendre une langue étrangère, Ushioda (2008) met en évidence l'importance pour les apprenants de se considérer comme des acteurs actifs (*agents*) qui ont le contrôle sur leur propre motivation. Si les

apprenants ne s'identifient pas comme étant les acteurs de leur propre motivation, cela peut entraîner une perception personnelle négative de leurs compétences en tant qu'apprenants.

Dans le contexte éducatif chinois, comment pouvons-nous utiliser la motivation pour favoriser l'apprentissage du français chez les apprenants ? Les informations présentées dans le contexte chinois, telles que l'ancien système de l'Examen Impérial et le système éducatif actuel de l'Enseignement pour l'examen, ont mis en évidence le caractère compétitif de l'éducation en Chine. Bien que nous mettions l'accent sur la coopération dans le cadre global, si un certain degré de compétition y est ajouté, par exemple, la compétition en groupe peut-elle renforcer la motivation des étudiants et réduire l'anxiété par rapport à la compétition en unités individuelles ?

Stimuler la motivation des étudiants chinois à apprendre le français en classe est une tâche importante pour l'enseignant. Celui-ci peut attirer les étudiants vers l'apprentissage du français en s'adaptant à leurs intérêts et passions dans la vie quotidienne, en concevant des contenus de cours liés à leur vie quotidienne, tels que des sujets d'actualité, des dialogues d'achat, des expressions de voyage, des chansons françaises populaires... Ainsi, les étudiants peuvent ressentir que l'apprentissage du français est étroitement lié à leur vie quotidienne. En associant l'apprentissage à leurs intérêts et passions, les étudiants seront plus enclins à faire preuve d'initiative et de motivation pour étudier. Ensuite, l'enseignant peut souligner l'importance du français dans les perspectives professionnelles. Il peut présenter aux étudiants les nombreuses applications du français dans les échanges internationaux, la coopération commerciale, l'industrie du tourisme, et d'autres, pour montrer aux étudiants que l'apprentissage du français peut leur ouvrir davantage de portes et d'opportunités pour leur avenir professionnel. En comprenant les perspectives professionnelles, les étudiants auront une vision plus claire des objectifs et de la signification de l'apprentissage du français. En outre, l'enseignant peut guider les étudiants à découvrir la culture française pour susciter leur intérêt pour l'apprentissage du français, par exemple en les introduisant à l'histoire, l'art, la littérature, la gastronomie française et d'autres, pour éveiller leur intérêt et leur fascination pour la culture française. En apprenant la culture française, les étudiants seront plus enclins à approfondir leur apprentissage et leurs explorations. Enfin, l'enseignant peut également envisager de mettre en place un système de récompense approprié et d'offrir des opportunités de performance équitable à chaque étudiant. Nous discuterons également de cette question dans la partie expérimentale.

2.6. APPROCHE ACTIONNELLE DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS ET SON ADAPTATION DANS LE CONTEXTE CHINOIS

Nous allons examiner de près l'approche actionnelle dans l'enseignement du français et son intégration réussie au milieu éducatif chinois. En traçant le cheminement de l'évolution de la méthode traditionnelle vers cette approche résolument actionnelle, nous mettrons en avant les bénéfices que représente cette stratégie axée sur des tâches spécifiques pour l'apprentissage des langues. Par la suite, nous passerons en revue l'application pratique de cette méthode, avec un éclairage particulier sur son emploi dans l'enseignement par projet. En dernier lieu, nous interrogerons le rôle pivot de l'enseignant, qui devient un médiateur dans ce paradigme pédagogique. Nous mettrons en évidence l'importance cruciale de l'approche actionnelle pour stimuler une communication et une interaction authentiques en langue étrangère, tout en discutant de son adaptation réussie et de sa mise en œuvre efficace dans le cadre éducatif particulier de la Chine.

2.6.1. Approche actionnelle : origine et caractéristique

Avec le tableau suivant de Puren (2022), nous pouvons clairement observer l'évolution historique des configurations didactiques. L'évolution des méthodologies de l'enseignement représente ainsi, à travers les différentes époques, l'évolution des besoins des apprenants pour maîtriser la langue cible, l'exploration des théories pédagogiques par les éducateurs, l'approfondissement de la compréhension de la langue et de la culture, ainsi que les nouvelles normes, exigences et attentes en matière d'apprentissage et d'utilisation de la langue, afin de s'adapter aux progrès de la société.

ÉVOLUTION HISTORIQUE DES CONFIGURATIONS DIDACTIQUES

Situation d'usage (sociale) de référence		(1)	Situation d'apprentissage (scolaire) de référence	
Compétences sociales de référence		Agir d'usage de référence : « actions » (sociales) (2)	Agir d'apprentissage de référence : « tâches » (scolaires) (2)	
langagière	culturelle			Constructions méthodologiques correspondantes
1. capacité à (re)lire les grands textes de la littérature classique	capacité à entretenir sa formation d'honnête homme en se replongeant dans ces grands textes pour y reconnaître et partager les valeurs universelles qui constituent le « fonds commun d'humanité » (É. Durkheim) : <i>composante transculturelle</i>	<i>lire</i>	traduire (= lire, en paradigme indirect)	méthodologie traditionnelle (XIX ^e siècle)
2. capacité à entretenir à distance un contact avec la langue-culture étrangère à partir de documents authentiques	capacité, à propos et à partir de documents authentiques, à mobiliser et extraire des connaissances sur la culture étrangère : <i>composante métaculturelle</i>	<i>lire, parler sur</i>	« explication de textes » au moyen d'une série de tâches en langue cible (paradigme direct) permettant, collectivement et oralement en classe, de mobiliser les connaissances langagières et culturelles acquises, et d'extraire de nouvelles connaissances langagières et culturelles. (3)	méthodologie directe (1900-1910) et méthodologie active (1920-1960)
3. capacité à échanger ponctuellement des informations avec des étrangers de passage	capacité à maîtriser les représentations croisées dans l'interaction avec les autres : <i>composante interculturelle</i>	<i>parler avec, agir sur</i>	simulations et jeux de rôles actes de parole	approche communicative-interculturelle (1980-1990)
4. compétence plurilingue : capacité à gérer langagièrement la cohabitation avec des allophones	capacité à comprendre les comportements des autres et adopter des comportements communs acceptables dans une société culturellement diverse : <i>composante pluriculturelle</i>	<i>vivre avec, se parler (4)</i>	médiations intralingue (reformulations, résumés, synthèses...) (5), interlangues (traduction, interprétation...) et entre langue et action (procédures, prises de notes et comptes rendus d'activités...)	approche plurilingue (1990-?) (6) et pluriculturelle (7)
5. capacité à travailler dans la durée en langue étrangère avec des locuteurs natifs et non natifs de cette langue	capacité à élaborer avec les autres des conceptions communes de l'action collective sur la base de valeurs contextuelles partagées : <i>composante co-culturelle</i>	<i>agir avec, en parler avec/ entre (= se concerter) (4)</i>	Co-actions (actions collectives à objectifs collectifs) (= projets ou mini-projets pédagogiques)	perspective actionnelle (2000-?)

Figure 12 – Évolution historique des configurations didactiques.

Crédit photo : Christian PUREN.

La méthode traditionnelle, qui renvoie essentiellement à la méthode grammaire-traduction, est largement connue pour son application répandue pendant la période de la Renaissance (Germain, 1993, p. 101). Pourtant, il existe aussi une définition plus générale qui considère le concept traditionnel dans le contexte du développement à long terme des méthodologies d'enseignement, se référant à « non-audiovisuelle » ou « pré-audiovisuelle » (Puren, 1988, p. 18 ; voir aussi Cuq et Gruca, 2017, p. 265). La méthode grammaire-traduction présente encore des intérêts dans certains contextes d'enseignement des langues étrangères, dont nous pouvons résumer plusieurs caractéristiques (Germain, 1993 ; voir aussi Puren et Galisson, 1988) :

- L'accent est mis sur l'application de la grammaire ;
- L'enseignement se concentre principalement sur les activités d'écriture et de traduction ;
- Le contenu de l'enseignement est principalement basé sur les œuvres littéraires de la langue cible ;
- L'enseignement vise principalement à développer les compétences en lecture et en écriture ;
- L'enseignement exige une mémorisation par cœur et une pratique intensive et prolongée. (Germain, 1993)

En même temps, dans cette approche pédagogique, l'enseignant joue un rôle central et dirigeant. La nature de la langue est perçue comme un ensemble de règles et d'exceptions organisées dans des phrases ou des textes, comme l'indique Hébrard (1982, p. 103) « un ensemble de règles et d'exceptions observables dans des phrases ou des textes, susceptibles d'être rapprochées des règles de la langue

de départ (Stern, 1983, p. 455) ». Les inconvénients de la méthode grammaire-traduction sont évidents. Elle permet aux apprenants de comprendre les règles d'utilisation de la langue, mais ne leur offre pas de véritables situations d'utilisation. Par conséquent, les compétences linguistiques acquises restent superficielles et sont difficiles à appliquer dans la vie quotidienne et professionnelle, et elles ne répondent pas aux besoins actuels de communication plurilingue et pluriculturelle de la société.

En 1972, dans le but de promouvoir la mobilité et l'intégration des individus dans les pays européens, le Conseil de l'Europe a pris en compte les besoins sociaux et professionnels des apprenants et donné naissance à l'approche communicative. Son objectif était « apprendre à communiquer en langue étrangère » et de se concentrer davantage sur « l'appropriation d'une compétence de communication » (Cuq et Gruca, 2017, p. 274).

L'approche actionnelle, promue principalement par le Conseil de l'Europe après 2000, marque une nouvelle perspective pédagogique et l'évolution de l'approche communicative. Elle ne vise pas à remplacer l'approche communicative, et vice versa. Cependant, une différence importante réside dans la dimension actionnelle, qui distingue ces deux approches. Comme le présente le Conseil de l'Europe (2001, p. 15) :

...perspective actionnelle en considérant avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification.

L'approche actionnelle en enseignement se distingue de la progression traditionnelle linéaire en adoptant une approche non linéaire, les cours sont basés sur les besoins des apprenants et centrés sur les tâches, cela signifie la poursuite de l'analyse des situations de communication, de l'authenticité des échanges et du sentiment de l'interaction, l'enseignement repose sur des scénarios de communication réels, comme le décrit le CECRL dans sa vision de l'enseignement au service de l'apprentissage des langues, c'est de « permettre aux apprenants d'agir dans des situations de la vie réelle, de s'exprimer et d'accomplir des tâches de nature différente... » (Conseil de l'Europe, 2021, p. 29). Ainsi, la communication devient un moyen plutôt que l'objectif, sur la base de communiquer ponctuellement pour s'informer et informer, les apprenants doivent jouer un rôle avec une identité sociale, de travailler en continu avec d'autres en langue étrangère (Puren, 2006). L'approche actionnelle se caractérise donc par quatre principaux aspects (Conseil

de l'Europe, 2021, p. 29) : 1. Considérer les apprenants comme des acteurs sociaux ; 2. Considérer les apprenants comme des utilisateurs des langues ; 3. Considérer les apprenants comme des êtres plurilingues et pluriculturels ; 4. Enseigner en impliquant avant tout des tâches ciblées et collaboratives en classe.

De la méthodologie traditionnelle à l'approche actionnelle, les objectifs pédagogiques évoluent d'une simple appréhension des savoirs et des compétences linguistiques à l'utilisation de la langue dans un contexte plurilingue et pluriculturel. La langue passe d'un support de connaissances et de culture à un outil pour mener des activités sociales et interagir. Le rôle de l'enseignant ne se limite plus à transmettre des connaissances, mais devient celui d'un médiateur de la langue et de la culture, capable de guider les apprenants dans l'utilisation de la langue, de les accompagner dans des activités langagières et de jouer un rôle à plusieurs facettes telles que l'orientation et la correction. L'approche actionnelle s'inscrit dans le contexte de la mondialisation. Bien que cela diffère de la situation sociale d'un haut niveau d'échanges mutuels, de communication et d'intégration entre les pays d'Europe, la Chine commerce et coopère également avec de nombreux pays à travers le monde. Quant aux apprenants chinois, en particulier ceux du cycle supérieur, ils sont confrontés à des perspectives professionnelles dans un contexte plurilingue et pluriculturel. Il est évident que la méthodologie traditionnelle ne peut pas répondre aux besoins des apprenants de langues dans tel contexte social chinois, tandis que l'approche actionnelle peut justement jouer ce rôle. C'est pourquoi nous encourageons l'application de l'approche actionnelle dans l'enseignement supérieur en Chine.

L'approche actionnelle tient compte des attributs sociaux de l'apprenant, dans une telle situation d'apprentissage linguistique et culturel, à travers une suite de tâches liées à des activités sociales, fondées sur l'interaction et la collaboration, pouvant immédiatement être transposables en situation réelle de communication, l'apprenant se développe des stratégies de résolutions de problèmes en appliquant ses ressources langagières et culturelles, enfin, progresse vers l'autonomie de l'apprentissage (Sourisseau, 2013).

2.6.2. Dispositifs s'appuyant sur la réalisation de tâches

La tâche constitue la principale activité pédagogique pour étayer l'approche actionnelle ; la notion de tâche n'est pas nouvelle en didactique, elle est issue du concept anglo-saxon de *Task-Based Learning* (Ellis, 2003). Au-delà de l'approche

communicative, l'approche actionnelle adapte en classe des tâches comme activités pédagogiques, non seulement sur le plan communicatif, mais plus important encore, sur le plan actionnel. En accomplissant les tâches, les apprenants sont orientés vers un objectif à atteindre, un problème à résoudre ou un projet à réaliser.

La définition classique de la tâche nous renvoie à la même idée : « toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 16). Pourtant, pour caractériser la tâche actionnelle, les chercheurs posent des listes de critères (Bento, 2013) :

- Les tâches proposées aux élèves ne doivent pas uniquement se focaliser sur les actions verbales (tâches langagières), à l'instar du *Task-Based Learning*, mais doivent également prendre en compte les actions non-verbales (tâches extra-langagières).
- Les tâches doivent présenter une résolution de problème au sens large. Il s'agit pour les élèves de mobiliser des savoirs et savoir-faire afin de résoudre les tâches-problèmes à accomplir ce qui permettra de restructurer ce qu'ils savent déjà, mais également d'acquérir de nouveaux savoirs et savoir-faire.
- Plusieurs auteurs précisent que la tâche doit s'inscrire dans une logique de conceptualisation, de réflexion sur la langue (Chini, 2008, p. 15 ; voir aussi Goutéraux, 2008, pp. 19-21 ; Hamez et Lepez, 2009, p. 55 ; Médioni, 2008, pp. 14-15).
- Les tâches actionnelles doivent viser l'authenticité. Une tâche est « [...] un acte social en soi : elle présente une situation de la vie réelle, connue, voire familière [...] : décider d'un rendez-vous, chanter une chanson, écrire au courrier des lecteurs, écouter un conte, réaliser une devinette, ... Inversement, faire un exercice, remplir une fiche de compréhension, employer le subjonctif imparfait ne sont pas des actes sociaux. » (Médioni, 2008, p. 8).

La réalisation d'une tâche par un apprenant est une action à la fois individuelle et collective. La collaboration est privilégiée ainsi que l'autonomie. Selon de nombreux auteurs, le projet est considéré comme une réalisation concrète de la tâche ou de ses micro-tâches. Nous abordons donc par la suite l'apprentissage par résolution de problème et l'apprentissage par projet dans le cadre de l'approche actionnelle pour découvrir ses caractéristiques et applications.

2.6.3. Apprentissage par projet

Selon Puren (2013, p. 3), le projet pédagogique est « l'activité de référence de la PA (perspective actionnelle) en tant que la forme la plus aboutie de 'l'action sociale' que vise cette nouvelle orientation didactique ». L'objectif principal est de permettre aux apprenants de devenir des acteurs sociaux engagés dans des situations de communication réelles et authentiques, avec pour but ultime d'acquérir une autonomie qui puisse être transférée à d'autres contextes.

Comme le définit Boutinet (1996 : 49, cité dans Hamez, 2012), il s'agit d'une approche :

centré(e) sur des buts négociés à atteindre et sur des modalités pour les atteindre, appelle son complémentaire, la pédagogie de projet, qui met dans le moment présent les acteurs en situation de choisir, de décider, d'agir ; le projet devient donc le lieu même de l'apprentissage.

L'apprentissage par projet revêt une grande importance pour les apprenants du cycle supérieur, car ils seront bientôt des professionnels dans leur domaine, et ces tâches d'enseignement façonneront leurs stratégies d'apprentissage pratiques, leur autonomie d'apprentissage à long terme. L'apprentissage par projet de l'apprenant représente une

occasion pour les étudiants de développer des compétences métacognitives en leur donnant des temps d'analyse de leurs actions (réussites, échecs, manières de contourner un obstacle) et d'être alors conscients de leur propre processus d'apprentissage (Briswalter et Hadra, 2023).

Aujourd'hui, dans nos sociétés plurilingues et pluriculturelles, le travail se fait inévitablement en collaboration avec d'autres personnes, alors l'apprentissage par projet offre ainsi une occasion de s'exercer aux futurs scénarios professionnels. Comme le souligne Perrichon (2009, p. 91) :

À travers la mise en place d'un projet pédagogique, les acteurs en présence mettent à contribution leurs cultures et individus au profit du groupe, ce qui permet la création d'une culture d'action commune dont la matérialisation est le produit du projet.

Tout en travaillant en équipe, les individus acquièrent une perspective plus large et différentes stratégies de résolution de problèmes grâce à l'interaction et au partage avec les membres du groupe, ce qui fait que le groupe devient également l'endroit du bilan des apprentissages pour chacun de ses membres.

En résumé, l'apprentissage par projet est une forme d'enseignement aux multiples bénéfices, et il correspond davantage aux besoins actuels pour les apprenants du XXI^e siècle. Cependant, dans les milieux exolingues, il est souvent

difficile à mettre en œuvre, par exemple, dans le contexte chinois, il nous est généralement difficile de réaliser une tâche réelle et totalement en français, donc le projet se déroule toujours dans un entourage de simulation et non authentique. Pour surmonter en partie cet obstacle pédagogique, il est préférable de chercher à franchir virtuellement les frontières en participant à des simulations et/ou en s'impliquant dans des environnements sociaux sur Internet (Saydi, 2015). L'enseignant peut préparer un projet complet et similaire à la situation de la vie réelle et fournir aux apprenants des étapes à suivre, transformant ainsi cette activité en activité actionnelle. Par exemple, préparer une candidature pour une université à l'étranger, demander aux apprenants de remplir les formulaires de candidature et de rédiger une lettre de motivation. De plus, avec un contrôle adéquat, Internet peut aussi fournir un véritable espace social aux apprenants de langues.

Dans le contexte des apprenants chinois, qui sont principalement soumis à l'Enseignement pour l'examen, l'apprentissage par projet revêt une grande importance d'application, tout en présentant également d'énormes défis tant pour les apprenants que pour les enseignants. Les méthodes d'enseignement des langues auxquelles les apprenants chinois sont exposés, dès les premières étapes de leur éducation de base, négligent l'importance de la découverte personnelle des connaissances et le développement des compétences de communication et de collaboration. Pour les apprenants chinois, les enseignants devraient encourager l'apprentissage autonome en classe, comme le souligne Raucent *et al.* (2021), un des rôles de l'enseignant est d'accompagner les apprenants vers le succès. Cependant, si nous poussons de force l'apprentissage autonome en classe, cela ne manquera pas de provoquer une réaction d'adaptation difficile de la part des apprenants, entraînant des effets négatifs. Les étudiants chinois sont en train de se libérer d'un système éducatif restrictif en quête de liberté, par conséquent, il est nécessaire de les guider en douceur dans leur changement de comportement en classe, de les aider à s'adapter progressivement à ce processus.

2.6.4. Rôle de l'enseignant comme médiateur

À travers la discussion sur différentes méthodes d'enseignement, nous pouvons constater que les rôles des apprenants et des enseignants sont en constante évolution. Nous nous appuyons sur les travaux de Puren (1999) qui résume la relation de l'enseignement-apprentissage (voir la Figure 13), et souligne que jusqu'à présent, la recherche en méthodologie d'enseignement des langues étrangères a été principalement centrée sur l'enseignement ou sur l'apprentissage. Cette figure reflète objectivement le processus de développement des enseignants

de langues étrangères et met en évidence les rôles qu'ils devraient jouer. Avec la croissance de l'expérience pédagogique, le niveau d'enseignement s'améliore constamment, passant d'un enseignement pour enseigner à un enseignement centré sur l'apprentissage. Cette transition ou ce passage entre les deux centres n'est pas unidirectionnel, mais bidirectionnel et dynamique. Nous discuterons ensuite le rôle essentiel que les enseignants doivent jouer dans l'approche actionnelle.

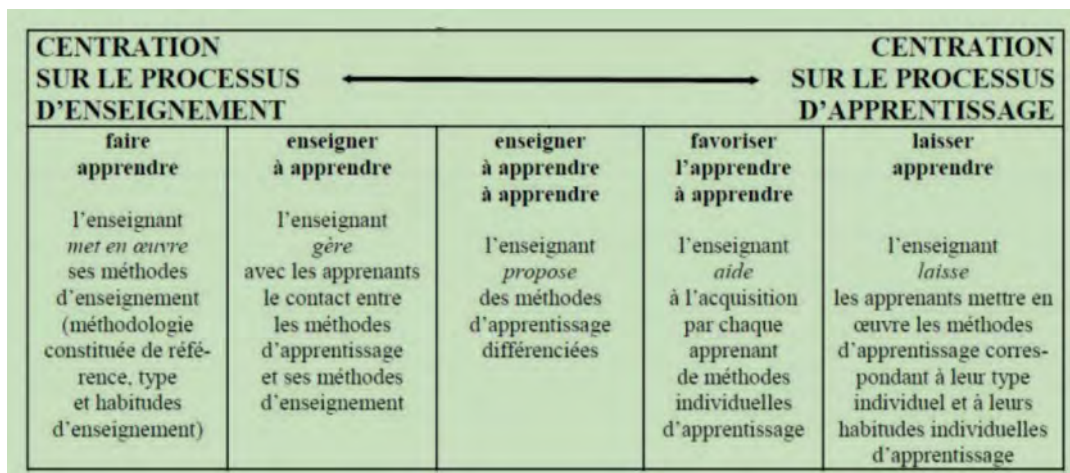


Figure 13 – Modèles de relation enseignement-apprentissage.

Crédit photo : Christian PUREN.

En accord avec le *Douglas Fir Group* (2016), il convient de souligner que l'apprentissage ne doit pas se limiter à la simple acquisition de compétences ou à la réalisation de performances, mais doit plutôt être co-construit avec les participants. Cette approche permet aux apprenants de s'engager activement dans leur propre apprentissage et de participer activement à la construction de leur propre savoir. Par ailleurs, les avancées dans la compréhension du langage en tant que système dynamique émergent ont également eu des implications importantes sur notre perception du rôle de l'enseignant. Comme l'a souligné Lowie (2017), les enseignants ne sont plus considérés simplement comme des transmetteurs de savoirs, mais plutôt comme des facilitateurs de l'apprentissage. Les enseignants doivent aider les apprenants à construire leur propre compréhension du monde et à développer leur propre capacité à utiliser le langage de manière créative et efficace, en étant le médiateur.

L'apprenant apprend et se développe sous l'influence de l'entourage, l'émergence de la notion de co-action est une avancée sur la compréhension de l'interaction dans l'approche actionnelle, quant au rôle de l'enseignant, nous abordons ici principalement de l'interaction entre les apprenants et l'enseignant (l'expert), en même temps, nous pouvons prendre les théories socio-

constructivistes pour expliquer la relation entre enseignant-apprenant et le rôle de l'enseignant.

La proposition du constructivisme remonte initialement à Piaget (1969). La théorie constructiviste de l'apprentissage considère que l'apprentissage est un processus de construction actif, les apprenants ne reçoivent pas passivement des informations externes, mais construisent d'abord une structure interne en fonction de ce qu'ils savent, puis utilisent cette structure cognitive pour la sélection active et le traitement des informations externes, construisant ainsi progressivement des représentations mentales internes et donnant du sens à de nouvelles connaissances. Dans ce processus d'apprentissage, les apprenants acquièrent des savoirs en coopérant et en communiquant avec d'autres (y compris l'enseignant et les camarades), en utilisant les ressources d'apprentissage nécessaires et construisant du sens.

Dans la perspective socio-constructiviste, Vygotski soutient que les apprenants progressent plus rapidement et de manière plus efficace lorsqu'ils sont accompagnés par un expert plutôt que lorsqu'ils sont seuls (Vygotski, 1985 ; Moscovici, 1984). Vygotski (1985) a introduit le concept de la zone proximale de développement (ZPD), qui correspond à l'écart entre la capacité de résolution de problèmes en collaboration avec un expert et celle atteinte par l'enfant seul. Du point de vue de Vygotski, la progression de l'apprentissage peut être représentée graphiquement de la manière suivante (voir la Figure 14²⁴⁶) :

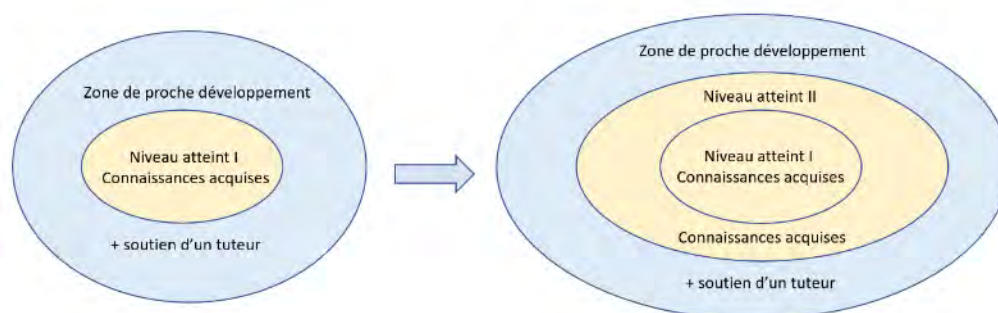


Figure 14 – Théorie de la Zone Proximale de Développement (ZPD).

La théorie de la ZPD de Vygotski affirme que le niveau de développement d'un apprenant comporte deux aspects distincts : le premier est le niveau actuel de

²⁴⁶ Schéma reconstruit. Source : *Approche cognitive en didactique des langues : analyse et interprétation d'erreurs écrites prototypiques en français langue étrangère par des apprenants chinois et remédiation*, thèse de Ying Xiaohua, page 73.

compétence de l'apprenant, c'est-à-dire son niveau d'autonomie pour résoudre des problèmes ; le deuxième fait référence au potentiel de développement que l'apprenant peut atteindre avec l'aide d'un enseignant ou d'un camarade plus compétent. La ZPD suggère ce que l'apprenant effectue avec un autre dans un premier temps, il sera capable de le faire seul dans un deuxième temps, l'apprenant irait du niveau social au niveau individuel, et les interactions sociales entre pairs ou entre apprenant et enseignant permettent de construire des compétences cognitives. Il est important de noter que, en raison des différentes capacités individuelles des apprenants, leur zone proximale de développement est également variable. De plus, pour un même apprenant, sa zone de développement potentiel évolue de manière dynamique à mesure que ses compétences progressent et se développent. L'objectif de l'enseignant lors des activités pédagogiques est d'aider les apprenants à réduire progressivement ou éliminer l'écart entre ces deux niveaux, afin de favoriser l'amélioration et le développement de leurs compétences d'apprentissage.

En tant que successeur de Vygotsky, Bruner a également souligné le rôle de l'interaction dans l'apprentissage (Bange, 2005, p. 34, cité dans Ying, 2013, pp. 74-75) :

Le processus cognitif individuel de l'apprentissage est rendu possible et ne peut être mis en mouvement que par l'interaction avec un partenaire social. Le savoir acquis par l'apprenant doit lui avoir été transmis, ou plus exactement rendu accessible dans des formes adéquates, par la médiation d'un « tuteur ».

Bruner (Ying, 2013, p. 75) a introduit le concept de « processus d'échafaudage » (*scaffolding process*), selon lui, le processus d'échafaudage est un enjeu important pour faciliter l'apprentissage de l'apprenant.

L'échafaudage fait référence à l'origine à « l'échafaudage » utilisé pour le support dans l'industrie de la construction. Cela est utilisé en didactique comme une métaphore, qui décrit l'interaction efficace entre l'enseignement et l'apprentissage dans le processus d'enseignement-apprentissage, la mise en place de formats (formes régulatrices des échanges) par un enseignant qui va guider l'apprenant. L'enseignant montre aux apprenants les chemins possibles pour effectuer la tâche et introduire des modèles de solution. Il s'agit aussi de maintenir l'intérêt et la motivation des apprenants dans la tâche qu'ils doivent effectuer. En même temps, l'objectif au terme du processus d'échafaudage est l'autonomisation de l'apprenant dans la résolution des problèmes (Médioni, 2010, p. 12). Médioni croit aussi (2009, p. 141) que cet échafaudage peut s'opérer entre pairs et permet la confrontation des représentations plus facilement que dans un dialogue enseignant-apprenant.

L'enseignement basé sur le processus d'étayage repose également sur les principes du constructivisme. Cette approche met l'accent sur le fait que l'objet de la réception des connaissances doit être placé au centre de l'enseignement plutôt que l'enseignant, l'objectif est de développer les compétences de résolution de problèmes et l'autonomie de l'apprentissage. Nous nous concentrons sur la zone proximale de développement de l'apprenant, et nous prenons l'expertise de l'enseignant ou d'autres partenaires plus compétents pour fournir progressivement le guide et le soutien appropriés, ce que l'on appelle étayage. Dans le processus de construction de l'étaillage et l'apprentissage seul après l'étaillage, l'apprenant s'améliore, acquiert les savoirs et compétences, afin de réaliser son propre développement vers l'autonomie.

Ce à quoi il faut faire attention, c'est que mettre l'apprenant au centre de l'enseignement ne signifie pas affaiblir ou négliger le rôle de l'enseignant : en effet, les enseignants sont appelés à travailler davantage. Ils doivent bien préparer les documents de référence et les ressources nécessaires à l'exécution des tâches. Les tâches doivent répondre aux objectifs pédagogiques, et en classe, les enseignants doivent également avoir des capacités d'écoute et d'observation pour aider les élèves à effectuer les tâches sans grande difficulté. Les actions de l'apprenant n'ont de sens que dans certaines limites. Laisser les apprenants apprendre la langue de manière naturelle sans aucune guidance ne garantit pas nécessairement l'atteinte des objectifs. Par conséquent, il est nécessaire de réaffirmer le rôle de l'enseignant dans le processus d'enseignement des langues, en ajustant son rôle dans une approche centrée sur l'apprenant.

Comme le souligne Lowie (2017), il est important de reconnaître que la variabilité est une condition essentielle de l'apprentissage. Les apprenants ont des expériences, des compétences différentes, ce qui influence leur compréhension et leur utilisation de la langue. Par conséquent, la conception des dispositifs d'apprentissage doit laisser la flexibilité et prendre en compte cette variabilité. Les enseignants doivent être en mesure de s'adapter aux besoins individuels des apprenants et de fournir une expérience d'apprentissage flexible et adaptable.

Le processus d'apprentissage des apprenants n'est pas comme un processus cognitif ordinaire, il s'agit d'une activité cognitive spéciale qui se déroule dans l'interaction entre l'enseignant et l'élève. Dans ce processus, l'intervention et l'orientation de l'enseignant jouent un rôle essentiel. Bien que nous accordions une grande importance à l'initiative, à l'autodirigé et à la capacité d'autorégulation des apprenants, cependant, sans une compréhension rationnelle s'appuyant sur les théories du rôle de l'enseignant, leur subjectivité ne peut pas réellement s'exprimer. Par conséquent, face au courant d'enseignement des langues de plus en plus centré

sur l'apprenant, la position de l'enseignant et de son rôle devient un sujet qui est digne d'une exploration approfondie.

Nous pensons qu'en tenant compte du contexte spécifique de l'enseignement des langues étrangères en Chine, les enseignants de langues étrangères devraient s'inspirer des théories pédagogiques avancées occidentales afin de rendre les apprenants à prendre plus d'initiatives en classe. En même temps, en tenant compte des relations enseignant-apprenant spécifiques en Chine, il convient de guider les apprenants de manière appropriée. Par exemple, leur fournir du matériel, des méthodes et du soutien pour l'auto-évaluation. Il est également important de promouvoir la coordination entre les membres du groupe, équilibrer le travail individuel de chaque membre, de sorte que chaque apprenant se sente impliqué et en retire des bénéfices. Enfin, il est opportun d'utiliser la mentalité de « compétition » des apprenants chinois pour maintenir leur motivation.

En résumé, l'enseignant en tant que médiateur doit faire de son mieux pour permettre aux apprenants de mieux s'adapter à la transition vers la nouvelle approche d'enseignement grâce à des méthodes ajustables et flexibles, afin de réaliser l'atterrissage en douceur de l'enseignement par l'approche actionnelle en classe de langue étrangère en Chine et de cultiver les apprenants avec une pensée innovante et une capacité d'innovation.

3.

**MISE EN OEUVRE : METHODOLOGIE
ET RECUEIL DES DONNEES**

Miles et Huberman (2003) ont décomposé le processus de recherche dans les disciplines des sciences humaines en plusieurs phases essentielles : la formulation de la question de recherche, le choix d'une méthodologie de recherche, la constitution d'un échantillon de recherche, la collecte et le traitement des données et l'analyse des données. C'est aussi par ce biais que nous avons construit notre chapitre.

Dans cette partie, nous synthétiserons dans un premier temps l'inspiration issue de l'échec d'une première expérience lancée en début de thèse et les éléments contextuels et théoriques qui ont été abordés dans les parties précédentes pour que nous puissions ensuite formuler la problématique. Dans un deuxième temps, nous introduirons la méthodologie que nous avons choisie dans l'étude de terrain. Nous présenterons ensuite la construction de notre échantillon et à la fin le choix de l'outil de recueil des données.

3.1. FORMULATION DE LA PROBLEMATIQUE ET DES HYPOTHESES DE RECHERCHE

Selon Narcy-Combes, la partie problématique joue un rôle crucial dans la construction d'un « tableau d'interactions et/ou une métaphore, et/ou un cadre théorique provisoire, dans le but d'aboutir à une redéfinition de la question de recherche et des hypothèses » (2005, p. 119). Cette « partie dite problématique » offre l'occasion de réexaminer notre problématique et les questions posées (Narcy-Combes, 2005). De plus, elle peut précéder une reformulation de la question de recherche - ou des questions de recherche (Narcy-Combes, 2005), correspondant ainsi à la question que nous avons présentée dans notre introduction générale. Notre question de départ est la suivante : Comment mieux enseigner le français aux étudiants chinois dans le contexte de la mondialisation ?

3.1.1. Inspiration d'une première expérience ratée

Au cours de mes études de Master à l'Université Sorbonne Nouvelle, j'ai eu l'occasion de découvrir les différents courants pédagogiques, dans lesquelles l'approche actionnelle a suscité un grand intérêt et des réflexions pour moi. Cette approche place l'apprenant dans de véritables situations d'utilisation de la langue, elle encourage l'apprentissage actif et l'application pratique. J'ai donc pensé que cette méthode pourrait apporter des innovations à l'enseignement du français en Chine, par rapport au modèle d'apprentissage passif, axé sur les

examens, qui existe depuis longtemps. Par conséquent, lorsque j'enseignais le français aux étudiants en 4^{ème} année à l'Université des langues étrangères de Dalian, j'ai commencé à mettre en place cette méthode dans ma classe.

3.1.1.1. Première expérimentation et l'échec

Dans la première expérimentation, j'ai appliqué l'approche actionnelle dans le but de changer / modifier / infléchir la situation de l'enseignement en classe dominée par la méthode traditionnelle où les étudiants apprennent passivement, et où la classe est centrée sur l'enseignant, et en même temps d'encourager les étudiants à apprendre le français par des applications pratiques. Cependant, la classe expérimentale n'a pas répondu aux attentes. De nombreux étudiants l'ont trouvée inefficace et dépourvue d'objectif d'apprentissage clair. Ce résultat m'a incitée à réfléchir sérieusement. Je me suis rendu compte que je n'avais pas tenu compte du contexte historique et culturel de la Chine, des caractéristiques des étudiants et de l'environnement éducatif lors de l'application de l'approche.

En parallèle, j'ai commencé à réfléchir à ma propre expérience d'un voyage de la Chine vers la France. Je me suis rendu compte que moi aussi, j'avais été conservatrice face à la nouveauté et que j'avais traversé le processus consistant à passer de la confusion à l'adaptation et à la réinvention. Et ce processus n'a pas toujours été facile. J'ai remarqué que ce processus de *transculturing* a eu un effet profond sur ma façon de voir les choses et de m'exprimer. Grâce à l'expérience des études et de la vie en France, je suis rentrée en Chine avec de nouvelles perspectives, différentes de celle des étudiants chinois qui n'ont pas voyagé à l'étranger, et que je souhaiterais partager avec eux.

Ceci est particulièrement important dans l'enseignement du français ou de toute autre langue additionnelle.

En tant qu'enseignants de langues, nous ne devrions pas nous concentrer uniquement sur les résultats des examens obtenus par nos étudiants, mais également sur la manière d'amener nos étudiants à accepter de nouvelles choses et de nouvelles cultures avec un esprit ouvert, à cultiver leur esprit d'ouverture et de tolérance. L'anglais, en tant que première langue additionnelle pour les étudiants chinois, est leur première porte d'entrée vers une autre culture. Si l'anglais est utilisé comme support, pouvons-nous améliorer leur acceptation du français et des nouvelles cultures ? Dans le même temps, existe-t-il une méthode d'enseignement plus efficace ? Comment l'enseignant doit-il trouver un équilibre entre la méthode traditionnelle et la nouvelle méthode d'enseignement ? Comment l'enseignant

peut-il agir en tant que médiateur pour mieux aider les étudiants à apprendre le français ?

3.1.1.2. Réflexion et amélioration

Cette tentative qui a échoué s'est avérée très formatrice. J'ai effectué des recherches sur le contexte éducatif chinois et sur les caractéristiques des étudiants afin d'apporter les ajustements nécessaires à l'approche actionnelle sur cette base. J'ai également constaté qu'en tant qu'enseignant, il était essentiel de jouer le rôle de médiateur dans la classe. J'ai commencé à étudier comment intégrer cette nouvelle méthode d'enseignement aux habitudes d'apprentissage et aux attentes des étudiants chinois, et comment utiliser l'anglais comme moyen de médiation linguistique et culturelle entre les étudiants chinois et le français, en réduisant les contraintes culturelles.

Sur la base de ces réflexions, j'ai commencé à réexaminer l'organisation de l'enseignement. J'ai essayé de conserver les caractéristiques principales de l'approche actionnelle tout en ajoutant des éléments adaptés aux étudiants chinois, c'est-à-dire en mettant davantage l'accent sur l'équilibre entre la théorie et la pratique, l'enseignement centré sur l'enseignant et l'apprentissage autonome des étudiants.

3.1.2. Rappel du contexte et de la théorie

Il convient ainsi de faire la synthèse des éléments contextuels et théoriques qui ont été introduits jusqu'ici à partir de notre question de départ, ce qui nous donnera la possibilité d'affiner notre problématique et les questions que nous avons au départ de notre recherche.

Dans la première partie, nous avons présenté le contexte socioculturel de cette recherche qui concerne la Chine, afin de mieux comprendre les environnements dans lesquels se situent les apprenants chinois. Le contexte chinois présente des caractéristiques géographiques, historiques, culturelles, éducatives et sociales qui exercent une influence significative sur la construction de la personnalité de ses habitants. Ces caractéristiques revêtent une importance cruciale, car elles permettent à chaque individu de se développer en tant qu'entité unique, issue d'un environnement culturel distinct et différent de celui des apprenants à qui nous enseignons le français comme langue additionnelle. Dans cette optique, il est essentiel de sélectionner avec soin les éléments les plus pertinents pour notre

recherche, afin de présenter une vision équilibrée et nuancée du public chinois, évitant ainsi tout écueil de généralisation excessive ou de stéréotypes simplistes.

3.1.2.1. Contexte : quelques éléments récapitulatifs

Dans la partie du contexte, où les caractéristiques du système éducatif chinois et le statut de l'enseignement des langues étrangères en Chine sont principalement présentés, nous avons d'abord vérifié l'existence du plurilinguisme en Chine en introduisant la réalité de la coexistence de plusieurs nationalités en Chine, la circulation et l'usage courant des langues minoritaires et des dialectes chinois (*cf.* 1.1.1., 1.1.2. et 1.1.3.), les politiques de protection et d'utilisation des langues minoritaires en Chine (*cf.* 1.1.3), ainsi que les efforts du gouvernement chinois pour promouvoir la langue (le *Putonghua*) et l'écriture normalisées (*cf.* 1.1.5). Ensuite, nous avons abordé le thème du système éducatif chinois, où nous soulignons dès le premier point la situation actuelle selon laquelle l'éducation de base en Chine est encore dominée par l'Enseignement pour l'examen, mettant en évidence les avantages et les inconvénients de ce modèle d'enseignement, ainsi que son impact sur les élèves chinois (*cf.* 1.3.). Dans le but de comprendre le système éducatif chinois axé sur la compétition et l'examen, nous avons retracé l'histoire du développement du système de sélection des talents dans l'ancienne Chine (*cf.* 1.4.1 et 1.4.2), en mettant en évidence le système de l'Examen Impérial, qui est à l'origine de l'actuel *Gaokao* et qui a été mis en pratique en Chine pendant plus de 1200 ans ; de plus, nous avons abordé la pensée de Confucius, qui résonne profondément dans l'esprit de chaque apprenant chinois. C'est cette philosophie qui a incité les Chinois à accorder une grande importance à l'éducation, à l'équité et à la compétition éducative (*cf.* 1.4.3). En ce qui concerne le système éducatif chinois, nous l'avons abordé sous l'angle de l'organisation scolaire et présenté les divers examens d'entrée importants et déterminants que les élèves chinois doivent passer, allant de l'école primaire au collège, puis au lycée et enfin à l'université (*cf.* 1.5). Nous avons expliqué que la compétition entre les élèves chinois est principalement axée sur l'accès aux ressources éducatives de qualité, car fréquenter une université de premier rang et obtenir son diplôme leur confère un avantage sur le marché du travail. Parallèlement, l'examen du *Gaokao* est discuté en détail, car il est considéré comme l'examen le plus crucial dans la vie des élèves chinois, et il est largement perçu comme déterminant leur future trajectoire (*cf.* 1.5.2.2.). Bien sûr, la formation d'un tel système éducatif en Chine est également influencée par certains facteurs sociaux (*cf.* 1.6.). Cependant, cela ne signifie pas que le système éducatif chinois est rigide et figé. Nous avons mentionné les réformes entreprises en Chine pour

répondre aux exigences de la nouvelle ère dans le domaine de l'éducation (*cf.* 1.8.2. et 1.8.3.). L'objectif est de cultiver des individus dotés de savoirs, de la pensée et d'un développement global dans tous les aspects. En plus du système éducatif chinois, l'enseignement des langues étrangères en Chine a nécessité également une attention particulière. Nous avons souligné l'importance de l'enseignement des langues étrangères comme une matière obligatoire à tout niveau de scolarisation, ainsi que la tendance croissante de l'importance des langues étrangères autres que l'anglais (*cf.* 1.9.1.). Nous avons mis également l'accent sur les méthodes d'enseignement largement utilisées en Chine, et il est essentiel de noter que la méthode de grammaire-traduction reste encore dominante en classe (*cf.* 1.9.2.). Dans ce contexte, nous avons présenté les principales stratégies et méthodes d'apprentissage utilisées par les élèves chinois (*cf.* 1.9.3.). À la fin du contexte, nous avons discuté de l'importance des langues étrangères pour les étudiants chinois sous plusieurs angles, en particulier l'anglais et le français. La plupart des apprenants chinois ont une expérience d'apprentissage de l'anglais, qui est également une langue de communication dans divers domaines sur la scène internationale (*cf.* 1.2.2.). Quant au français, bien qu'il soit relativement moins répandu en Chine, les apprenants chinois ont des représentations culturelles particulières de la langue et de la culture françaises (*cf.* 1.2.4.). De nombreux apprenants souhaitent également étudier le français et rejoindre la communauté francophone mondiale, étant motivés et désireux d'apprendre. Cela nous offre une base solide pour promouvoir l'approche actionnelle en milieu universitaire chinois, en utilisant l'expérience des apprenants chinois en anglais comme médiation, dans le but de développer leurs compétences plurilingues, pluriculturelles et leur capacité d'agir, afin de les cultiver comme véritables utilisateurs du français capables de faire face à diverses situations de communication tout en ayant une identité linguistique et culturelle distincte.

3.1.2.2. Partie théorique

Notre cadre théorique nous a également servi à affiner notre question de recherche. Dans un monde de plus en plus globalisé, le plurilinguisme ainsi que la compétence plurilingue et pluriculturelle occupent une place prépondérante (*cf.* 2.1.). Avec le développement rapide de la mondialisation, le nombre de personnes maîtrisant plusieurs langues ou en train d'acquérir une langue additionnelle ne cesse d'augmenter, faisant du plurilinguisme et du pluriculturalisme des normes internationales. Notre recherche a exploré d'abord le concept de plurilinguisme, ainsi que la différence entre plurilinguisme et multilinguisme (*cf.* 2.1.1.). Ensuite,

nous avons présenté le rôle du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) dans la promotion du plurilinguisme et de la compréhension interculturelle, ainsi que la manière dont le Cadre favorise le développement des compétences plurilingues et pluriculturelles. Le CECRL établit non seulement des normes pour l'enseignement des langues, mais encourage également la diversité culturelle et une intégration plus élevée en Europe, favorisant ainsi la compréhension interculturelle par le biais de l'apprentissage des langues (*cf.* 2.1.2. et 2.1.3.). Ces aspects théoriques nous ont aidé à comprendre que nous devons abandonner le monolinguisme en classe de langue et utiliser activement le répertoire langagier des apprenants pour l'enseignement des langues ; en conséquence, nous posons la question de recherche suivante :

- En tant que pays plurilingue, comment les universités chinoises peuvent-elles s'adapter aux tendances de développement de l'époque et tirer parti des concepts d'enseignement avancés de l'Occident, tels que l'approche actionnelle, pour former des professionnels répondant aux besoins de la société actuelle ?
- De plus, est-il possible d'utiliser activement la langue anglaise, qui est la langue seconde du répertoire langagier des apprenants chinois, pour aider à l'apprentissage du français ?

En un mot, est-ce que l'association d'une approche actionnelle et l'étude préalable de l'anglais sont une aide à l'apprentissage du français en contexte chinois ?

Afin de clarifier cette question, nous avons abordé ensuite l'impact de l'apprentissage plurilingue sur le cerveau et le développement cognitif (*cf.* 2.2.). En nous appuyant sur les dernières découvertes en neurosciences et neurophysiologie concernant la manière dont le cerveau traite les langues dans le cadre de l'apprentissage et de l'utilisation plurilingues, nous avons constaté que l'apprentissage de plusieurs langues pose un impact positif sur la structure et les fonctions cérébrales (*cf.* 2.2.1.). Cela nous a fourni une base théorique en neurophysiologie pour impliquer l'anglais dans l'enseignement du français. Ensuite, nous avons exploré la relation entre la langue et l'identité, ainsi que l'impact du pluriculturalisme et de la compétence plurilingue sur la construction de l'identité individuelle et collective. Enfin, nous avons discuté de l'importance de la communication interlinguistique et interculturelle, et introduit les concepts de *translanguaging* et de *transculturating* qui mettent en évidence les liens entre langue, culture et identité, ainsi que l'importance d'adopter une approche diversifiée et inclusive dans l'enseignement. Dans la suite (*cf.* 2.3.), nous avons abordé la question terminologique liée à l'apprentissage du français en tant que langue étrangère et proposé d'utiliser les termes « langue initiale » et « langue additionnelle » en

remplacement des termes « langue maternelle » et « langue étrangère » (*cf.* 2.3.1.). Ensuite, nous avons exploré l'importance d'adopter une approche transdisciplinaire pour l'apprentissage d'une langue additionnelle en intégrant différentes disciplines et perspectives. En adoptant une perspective interdisciplinaire, l'enseignement des langues peut mieux comprendre la complexité des problèmes et s'adapter à la diversité du monde, favorisant ainsi le développement et l'adaptation humains (*cf.* 2.3.2.). Le processus d'apprentissage d'une langue étrangère est complexe, impliquant à la fois l'acquisition et l'apprentissage. Dans l'apprentissage d'une langue additionnelle, l'acquisition et l'apprentissage coexistent et se chevauchent, conduisant au développement progressif des compétences linguistiques des apprenants (*cf.* 2.4.1.). Les théories cognitives et constructivistes fournissent des perspectives complémentaires pour le processus d'apprentissage d'une langue étrangère. En intégrant ces deux perspectives, on peut mieux comprendre le processus d'apprentissage d'une langue étrangère (*cf.* 2.4.2.). L'acquisition d'une langue additionnelle présente des caractéristiques distinctives, où les interactions entre les langues dans le répertoire langagier de l'apprenant influencent l'acquisition de la langue additionnelle (*cf.* 2.4.3.). De plus, des caractéristiques telles que le statut de la langue acquise précédemment, le niveau de maîtrise, l'utilisation récente, le degré de formalité et l'âge d'apprentissage influencent l'acquisition de la troisième langue additionnelle (LA3) (*cf.* 2.4.4.). Ces théories soutiennent le rôle facilitateur de l'anglais pour les apprenants chinois qui apprennent le français, et nous avons souligné ensuite cette importance de l'anglais en tant que langue intermédiaire, du point de vue linguistique et culturel (*cf.* 2.4.5.). Nous formulons ainsi notre hypothèse selon laquelle l'anglais peut servir de langue de médiation pour les apprenants chinois dans le processus d'apprentissage du français. Par ailleurs, les représentations jouent également un rôle essentiel dans la construction de l'identité et des savoirs, influencées par les conditions sociales, et peuvent avoir un impact sur la motivation, les émotions et les comportements des apprenants. Les enseignants jouent donc un rôle important en façonnant de meilleures performances, en surmontant les stéréotypes et en utilisant des connexions positives avec la langue cible (*cf.* 2.4.6.). Ensuite, il est également nécessaire de discuter des variables de différences individuelles dans l'apprentissage des langues étrangères (*cf.* 2.5.) afin de mieux comprendre les apprenants, d'améliorer leur expérience d'apprentissage et de les soutenir dans leurs interactions et actions efficaces dans une société plurilingue et pluriculturelle. La Chine, en tant que société pluriculturelle, donne lieu à une complexité individuelle chez les apprenants (*cf.* 2.5.1.). Les facteurs socioculturels, cognitifs et émotionnels interagissent pour influencer l'apprentissage des langues, où les émotions jouent également un rôle crucial. Les enseignants doivent donc

créer un environnement émotionnellement sécurisé et positif pour soutenir un apprentissage efficace (*cf.* 2.5.2.). De plus, la motivation est un aspect clé de l'apprentissage des langues, de différentes théories et paradigmes ont évolué au fil du temps (*cf.* 2.5.3.). Enfin, nous avons étudié l'approche actionnelle dans l'enseignement du français et son application dans le contexte chinois (*cf.* 2.6.), en mettant l'accent sur l'importance de cette approche pour développer une véritable communication et interaction en français, ainsi que sur la manière de l'adapter et de l'appliquer efficacement dans le contexte éducatif spécifique de la Chine. Le rôle clé des enseignants en tant que médiateurs dans ce processus est également souligné (*cf.* 2.6.4.).

3.1.3. Hypothèses de recherche

Le cadre contextuel et théorique ci-dessus conditionne la question de départ que nous nous sommes posée et, au vu de la synthèse qui vient d'être présentée, nous proposons alors les hypothèses suivantes :

- H1 : L'efficacité de l'approche actionnelle dans l'enseignement du français dans les universités chinoises est influencée par le contexte culturel des étudiants.
- H2 : Compte tenu des limites du contexte culturel, le rôle médiateur des enseignants joue un rôle important dans la mise en œuvre de l'approche actionnelle dans l'enseignement du français dans les universités chinoises.
- H3 : Dans la mise en œuvre de l'approche actionnelle en français dans les universités chinoises, l'anglais en tant qu'étayage peut mieux réduire ces contraintes culturelles.

3.2. PRÉSENTATION GÉNÉRALE DE LA MÉTHODOLOGIE

Dans l'objectif de vérifier nos hypothèses de manière approfondie, notre étude s'orientera vers une approche qualitative. Comme le soulignent Miles et Huberman (2003, p. 11), cette méthode se distingue par sa capacité à fournir des descriptions détaillées et des explications robustes, enracinées dans un contexte spécifique. L'avantage des données qualitatives réside dans leur aptitude à respecter

la dimension temporelle, à évaluer la causalité dans un contexte donné et à élaborer des interprétations enrichissantes. En outre, l'usage de ces données encourage la découverte de nouvelles perspectives et l'intégration de théories innovantes, offrant aux chercheurs la possibilité de transcender leurs présupposés et leurs cadres théoriques préexistants. En somme, les résultats issus de la recherche qualitative possèdent un caractère indéniable, renforçant ainsi leur valeur scientifique.

Notre méthodologie combine une variété d'approches pour répondre à nos objectifs de recherche. Nous optons d'abord pour une étude de cas avec une approche de conception de cours pour élaborer un dispositif pédagogique à la base de l'approche actionnelle sur mesure qui prend en considération les besoins spécifiques des étudiants chinois. Cette méthode nous permet de structurer l'enseignement de manière à intégrer des éléments culturels et linguistiques de manière plus flexible. Nous choisissons de réaliser une observation avec une grille des critères dans le but d'observer le déroulement du cours proposé, le rôle de l'enseignant et les réactions et interactions des étudiants. Cette approche nous permet de suivre les cours tout en minimisant les perturbations de classe.

Nous allons ensuite distribuer les questionnaires aux étudiants après la mise en scène des dispositifs pédagogiques pour recueillir leurs opinions quant à leur expérience d'apprentissage du français avec cette nouvelle approche flexible.

Nous lancerons à la fin un entretien avec l'enseignante, cela nous permet d'explorer également ses perspectives sur l'enseignement.

En bref, cette méthodologie mixte nous permettra de recueillir des données riches et variées pour répondre à nos questions de recherche et atteindre nos objectifs.

3.2.1. Constitution de l'échantillon de recherche et conception du cours

Dans cette section, nous détaillerons le déroulement de notre recherche et notre contexte de la partie pratique avec le dispositif pédagogique que nous avons mis en place afin d'étudier les retours directement ou indirectement d'étudiants chinois et les opinions de l'enseignant à la partie suivante.

3.2.1.1. Description générale du public choisi

Le contexte de notre recherche est celui des établissements supérieurs chinois. Le centre d'intérêt de notre recherche portant sur l'adaptabilité de notre nouveau dispositif pédagogique aux étudiants chinois qui apprennent le français, la construction de l'échantillon s'est effectuée en fonction de trois critères principaux, qui sont les suivants :

Le premier concerne le niveau de maîtrise du français et l'anglais. La compréhension et l'assimilation du matériel pédagogique dépendent fortement de la maîtrise de la langue. Il est donc crucial de comprendre leur niveau de base pour adapter le dispositif pédagogique en conséquence.

Le second se réfère à l'expérience antérieure avec des méthodes pédagogiques similaires. Ce critère examine les méthodes d'apprentissage et les expériences éducatives antérieures des étudiants avec le français. Comprendre leur historique d'apprentissage, y compris les approches pédagogiques auxquelles ils ont été exposés, peut aider à adapter le nouveau dispositif pour qu'il soit complémentaire et efficace.

Le troisième correspond à la motivation personnelle et aux objectifs d'apprentissage et vise à comprendre les motivations personnelles des étudiants pour apprendre le français et leurs objectifs d'apprentissage spécifiques. Cela peut varier de l'intérêt culturel, aux opportunités de carrière, en passant par les exigences académiques. La motivation et les objectifs peuvent grandement influencer la manière dont un étudiant interagit avec et réagit au matériel pédagogique.

Ces critères nous aideront à cerner les besoins spécifiques des étudiants et à concevoir un dispositif pédagogique qui soit à la fois pertinent et efficace pour notre public cible.

À la suite de l'établissement des critères de construction de l'échantillon, nous avons lancé le processus d'identification des étudiants chinois susceptibles d'être intéressés à participer à notre étude.

Nous avons alors décidé d'effectuer notre recherche à l'université des langues étrangères de Tianjin, une classe de première année de licence de français qui comptait 27 étudiants a été sélectionnée. Ce choix a été fait conformément aux paramètres à considérer déterminés dans l'objectif. D'abord, l'admission dans les universités chinoises est déterminée par les résultats au *Gaokao*. Bien que les résultats ne disent pas tout, dans le système éducatif chinois, les étudiants entrant dans la même université et se spécialisant dans le même domaine d'études ont en principe un niveau d'apprentissage et des capacités d'apprentissage similaires (cf. 1.5.2.2.). Deuxièmement, en raison du système de sélection plus homogène de la

Chine, ces étudiants suivent le même parcours, c'est-à-dire qu'après neuf années d'enseignement obligatoire et trois années de lycée, ils sont sélectionnés par le biais des examens d'entrée à l'université *Gaokao* pour poursuivre leurs études dans des établissements d'enseignement supérieur et des universités (cf. 1.5.1. et 1.5.2.). Ils appartiennent à une tranche d'âge proche, ils suivent les cours de français dans des situations d'apprentissage similaires, c'est-à-dire, une formation de la langue française intensive dans le cadre universitaire. Troisièmement, bien que les buts et les motifs qui ont conduit à choisir d'étudier le français soient divers, les objectifs d'apprentissage sont souvent les mêmes pour la plupart de ces apprenants qui ont fait du français leur spécialité, de sorte qu'ils ont des motivations et des objectifs d'apprentissage relativement plus unifiés et plus forts. Enfin, nous avons choisi des étudiants de première année de licence, car après un semestre d'études en français, ils ont une certaine base en français et la différence de niveau est faible (selon le CECRL, ils sont tous au niveau A1). Ils sont aussi dans la phase active de l'apprentissage du français, et par rapport aux apprenants français seniors, ils ont une meilleure capacité à mobiliser leurs connaissances en anglais, et ils n'ont plus de pression pour trouver un emploi ou passer l'examen TFS-4 pour le moment, ils sont donc plus coopératifs avec notre enquête.

3.2.1.2. Conception du cours

Nous nous inspirons de l'ouvrage *En jeux* (Lemeunier *et al.*, 2010) qui rend service aux apprenants et aux enseignants du FLE et propose des pratiques ludiques pour ne pas ennuyer les apprenants. Selon Hourst (1997), l'expérience d'apprentissage est optimisée lorsque l'apprenant y trouve du plaisir. L'intégration de jeux éducatifs dans le processus d'enseignement peut contribuer significativement à l'éveil de ce plaisir et à la diminution du niveau d'anxiété chez les apprenants. Un concept clé de cet ouvrage, « pour parler comme on parle dans une communauté donnée » (Lemeunier *et al.*, 2010,) l'*En jeux* utilise des documents authentiques, cela correspond aussi au principe de la perspective actionnelle.

En fonction de l'avancement pédagogique, nous avons choisi le jeu d'Énigme. Les figures suivantes nous permettent d'avoir d'abord une connaissance préliminaire sur ce jeu.

ACTIVITÉ 17 - La famille Lemerrier

Type d'activité	Enigme
But de l'activité	Réaliser un arbre généalogique.
Préparation de l'activité	Photocopier et découper les différentes informations ci-dessous. Prévoir un jeu d'informations par équipe.
Manuela est l'enfant unique d'Alain et de Michèle	
Coline et Francine sont les belles-filles de Maurice	
Emma et Basile sont cousins	
Pascal est marié avec Magali mais ils n'ont pas d'enfant	
Annick est la fille unique de Jacques et de Paulette mais son père est décédé	
Valérie a trois petites filles dont Valentina	
Inès est la nièce de Pascal par alliance	
Olivier et Fabrice sont frères. Le premier n'est pas marié et n'a pas d'enfants	
Alain est le fils de Fabrice	
Josiane et Emma sont jumelles	
Basile est le fils de François et de Coline	
Mayra est la nièce de Pascal	
Jean est le neveu de Mayra et l'oncle de Manuela	
Marc est le mari de Francine	
Armand est le seul gendre de Jules	
Jules et Maude ont un fils et deux filles dont Margaud qui n'est pas mariée et n'a pas d'enfant	
Fabrice est le neveu de Margaud et de Pascal	
Maurice est le beau-frère d'Olivier	
Paulette est la mère d'Annick et de Mayra mais de deux pères différents	
Valérie est la grand-mère de Basile	
Déroulement de l'activité	(Cf. modalités « Enigme »).

Figure 15 - Jeu d'Énigme (Sujet).

Crédit photo : Lemeunier et al.

Objectifs communicatifs	Composante pragmatique Décrire quelqu'un.
	Composante sociolinguistique et socioculturelle Utiliser le registre neutre, adopter le comportement adéquat pour décrire quelqu'un.
	Composante linguistique - La négation - Les liens de parenté - Intonation affirmative

Figure 16 - Jeu d'Énigme (Objectif).

Crédit photo : Lemeunier et al.

Énigme

Nombre de participants	2 équipes ou plus de 8 personnes environ.
Durée	20 à 30 minutes.
Déroulement	Chaque équipe reçoit une enveloppe contenant des informations qui permettent de résoudre une énigme. Les informations sont réparties entre les différents membres du groupe. Le groupe doit mettre ces informations en commun pour résoudre l'énigme le plus rapidement possible. Les informations doivent être échangées oralement.
Références des activités concernées	Unité 4 : 17, 18 Unité 6 : 15 Unité 8 : 19

Figure 17 - Jeu d'Énigme (Description du déroulement).

Crédit photo : Lemeunier et al.

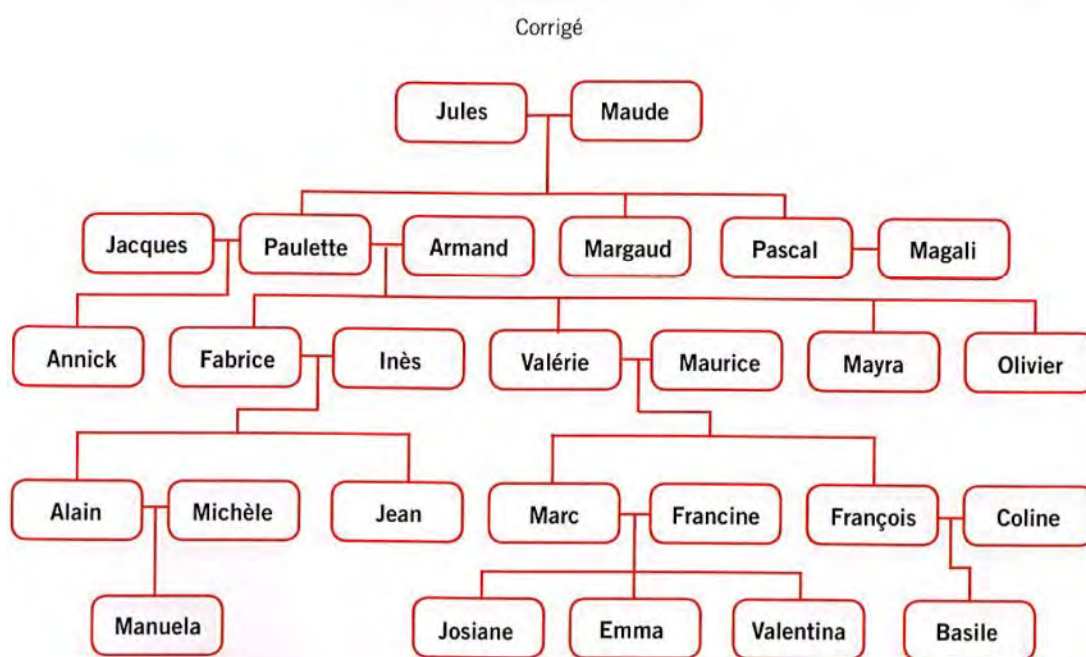


Figure 18 - Jeu d'Énigme (Corrigé).

Crédit photo : Lemeunier et al.

Selon Fu (2012), il est reconnu que le curriculum, par sa nature intrinsèque, se révèle être un projet d'une complexité notable, imprégné de problématiques diverses. Ces dernières englobent, entre autres, la détermination des objectifs généraux de formation ainsi que les exigences linguistiques et éducatives inhérentes,

l'élaboration du programme d'études institutionnel, l'organisation méticuleuse des contenus d'apprentissage, l'évaluation rigoureuse des apprenants, la conception innovante des manuels, et enfin, la formation spécialisée des enseignants. « Pour gérer cette complexité curriculaire, il convient d'adopter une stratégie souple qui permette une évolution progressive à partir de l'acquis. » Fu (2012) Quant au rôle de l'enseignant, comme décrit par Agaësse (2018), il s'étend au-delà de la simple transmission de connaissances. L'enseignant agit en tant qu'accompagnateur des apprenants, les guidant dans leur investissement au sein des activités éducatives. Il répond à leurs interrogations, se positionnant comme un médiateur essentiel entre le jeu pédagogique et les joueurs, entre les apprenants et la langue. De plus, il assure la sécurité affective et émotionnelle des participants au sein des dispositifs pédagogiques. Cette dimension est cruciale pour créer un environnement où les apprenants se sentent en confiance, favorisant ainsi leur interaction tant sur le plan physique que social.

Nous avons fait donc les ajustements suivants pour mieux adapter notre dispositif pédagogique aux besoins de notre public :

a) Introduction à la méthodologie innovante du cours

Avant le début du cours, il est primordial d'explicitier aux étudiants l'objectif de cette séance expérimentale. Une introduction détaillée concernant les méthodes pédagogiques innovantes qui seront employées est nécessaire afin de minimiser toute forme de désorientation ou de réticence due à l'inconnu. Nous solliciterons également la participation honnête des étudiants en les invitant à s'impliquer pleinement dans l'exercice. À l'issue de cette session, un questionnaire anonyme et succinct sera distribué pour recueillir leurs réactions et impressions.

b) Utilisation des connaissances en anglais pour faciliter l'apprentissage du français

Le cours sera structuré de manière à tirer parti des connaissances et compétences en anglais des étudiants pour faciliter l'acquisition de nouvelles compétences en français. Pour ce faire, des matériels pédagogiques en anglais seront intégrés aux ressources existantes, permettant aux étudiants de faire des parallèles avec leurs connaissances préalables en anglais. De plus, il leur sera demandé de privilégier l'utilisation de l'anglais ou du français lors des interactions en petits groupes.

c) Introduction de la compétitivité dans le jeu pour stimuler l'engagement

Afin de renforcer la motivation des étudiants, un élément compétitif sera intégré dans le jeu. Des récompenses seront attribuées aux groupes qui se distinguent soit par la rapidité d'exécution, soit par la précision de leurs réponses. Cette stratégie vise à stimuler une participation active et engagée de la part des étudiants.

d) Synthèse post-activité par l'enseignant

Après l'achèvement des tâches, l'enseignant procédera à une synthèse globale des travaux de groupe, en mettant l'accent sur les aspects linguistiques abordés. Cette démarche vise à équilibrer l'apprentissage autonome des étudiants avec la dépendance traditionnelle envers l'enseignant, caractéristique des salles de classe chinoises.

En nous basant sur ces directives, nous avons restructuré le plan de cette leçon de français, tel qu'illustré dans les tableaux suivants.

Tableau 21 – Plan d'enseignement

Tâche		Réaliser un arbre généalogique
Objectifs	Pragmatique	Exprimer une relation de parenté.
	Socio-culturel	Connaître les similitudes et les différences entre les titres de parenté chinois et occidentaux et les différences culturelles qui les sous-tendent.
	Linguistique	Les liens de parenté, chercher des similitudes et des différences linguistiques entre l'anglais et le français.
Durée		90min
Déroulement du cours		10min Introduire les objectifs et le déroulement.
		30min Jouer le jeu en groupe.
		30min Mettre en commun, repérer des points linguistiques et effectuer des exercices.
		20min Explorer la culture (française, anglaise et chinoise).
Déroulement du jeu		Chaque équipe reçoit un arbre généalogique vide à remplir et deux enveloppes contenant des informations sur les petits billets qui permettent de résoudre cette énigme. Les informations dans l'enveloppe A sont écrites en français et les informations dans l'enveloppe B sont écrites en anglais. Chaque membre de l'équipe choisit au hasard quelques billets dans chacune des enveloppes A et B (réparti également en fonction de la taille du groupe). Ils commencent par échanger les messages qu'ils avaient en main, choisis au hasard, et les transformer en contenus anglais-français correspondant à un message unifié. Le groupe doit ensuite remplir l'arbre généalogique vide le plus rapidement possible en mettant ces informations en commun. Les informations et les échanges doivent être échangés oralement le plus possible en français ou en anglais.

Pour préparer l'activité, nous photocopions et découpons les différentes informations ci-dessous et les mettons dans les enveloppes (voir la Figure 19 et le Tableau 22).

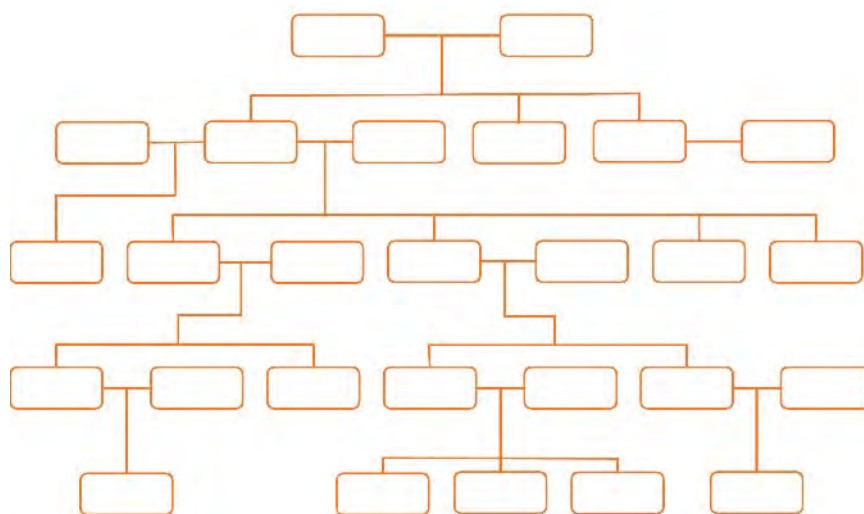


Figure 19 - Jeu d'Énigme (Arbre généalogique blanc).

Tableau 22 – Jeu d'Énigme (Matériel pédagogique)

Enveloppe A	Enveloppe B
Manueia est l'enfant unique d'Alain et de Michèle.	Manueia is the only child of Alain and Michèle.
Coline et Francine sont les belles-filles de Maurice.	Coline and Francine are Maurice's daughters-in-law.
Emma et Basile sont cousins.	Emma and Basile are cousins.
Pascal est marié avec Magali, mais ils n'ont pas d'enfant.	Pascal is married to Magali but they have no children.
Annick est la fille unique de Jacques et de Paulette, mais son père est décédé.	Annick is the only daughter of Jacques and Paulette but her father died.
Valérie a trois petites filles, dont Valentina.	Valérie has three little daughters, including Valentina.
Inès est la nièce de Pascal par alliance.	Inès is Pascal's niece by marriage.
Olivier et Fabrice sont frères. Le premier n'est pas marié et n'a pas d'enfants.	Olivier and Fabrice are brothers. The former is unmarried and has no children.
Alain est le fils de Fabrice.	Alain is the son of Fabrice. / Alain is Fabrice's son.
Josiane et Emma sont jumelles.	Josiane and Emma are twins.
Basile est le fils de François et de Coline.	Basile is the son of François and Coline.
Mayra est la nièce de Pascal.	Mayra is Pascal's niece.
Jean est le neveu de Mayra et l'oncle de Manuela.	Jean is Mayra's nephew and Manuela's uncle.
Marc est le mari de Francine.	Marc is Francine's husband.
Armand est le seul gendre de Jules.	Armand is Jules' only son-in-law.

Enveloppe A	Enveloppe B
Jules et Maude ont un fils et deux filles, dont Margaud qui n'est pas mariée et n'a pas d'enfant.	Jules and Maude have a son and two daughters including Margaud who is not married and has no children.
Fabrice est le neveu de Margaud et de Pascal.	Fabrice is the nephew of Margaud and Pascal.
Maurice est le beau-frère d'Olivier.	Maurice is Olivier's brother-in-law.
Paulette est la mère d'Annick et de Mayra, mais de deux pères différents.	Paulette is the mother of Annick and Mayra, but from two different fathers.
Valérie est la grand-mère de Basile.	Valérie is Basile's grandmother.

3.2.2. Organisation et déroulement du projet

Nous avons contacté Shuting CHEN (ci-après dénommé T), une enseignante de français à l'Université de langues étrangères de Tianjin, et avons convenu qu'elle mettrait en œuvre le cours pour l'auteur. Après avoir contacté T, l'auteur et l'enseignante ont communiqué à plusieurs reprises via WeChat²⁴⁷ et par courriel au sujet de la mise en œuvre du cours. L'auteur a observé cette classe et a rempli la grille d'observation avec l'aide de deux étudiants en Master.

Un questionnaire anonyme a ensuite été distribué aux étudiants qui ont participé au cours afin de recueillir leurs commentaires. 26 étudiants ont participé au cours et 26 questionnaires ont été recueillis.

Enfin, l'auteur a mené un entretien semi-directif avec l'enseignante T. Avec le consentement de l'enseignant T, nous avons enregistré cet entretien et réalisé la transcription pour l'analyse ultérieure.

3.3. CHOIX DE L'OUTIL DE RECUEIL DE DONNÉES

Nous présenterons dans cette partie les différents outils méthodologiques choisis et mis en œuvre pour comprendre l'applicabilité de notre nouveau dispositif pédagogique dans le contexte chinois.

3.3.1. Observation et la grille d'observation

²⁴⁷ Une application mobile de messagerie textuelle et vocale, comme WhatsApp.

L'utilisation de l'observation dans le cadre éducatif est primordiale pour la collecte de données, qui sont ensuite soumises à une analyse approfondie. Cette démarche analytique est essentielle pour formuler des stratégies d'amélioration de l'apprentissage. Dans cette section, en prenant la définition de l'observation comme point de départ, nous allons tenter de trouver une démarche pour mener notre observation en classe.

Selon Marshall et Rossman (1989, p. 79), l'observation est définie comme une description méthodique des événements, comportements et objets présents dans l'environnement social spécifiquement choisi pour l'étude. D'autre part, Bunge (1984, p. 47) insiste sur le caractère intentionnel et informé de l'observation, l'observation est intentionnelle, car elle est menée avec un objectif spécifique, et que l'observation est informée, car elle est orientée, de manière directe ou indirecte, par un ensemble de connaissances préalables. Il est essentiel, lors de l'observation en classe, de préciser les points sur lesquels se concentrera notre attention, afin d'établir une ligne directrice et de conserver un cadre de référence adapté. Dans notre étude, nous avons choisi la méthode de l'observation en classe aussi pour un but spécifique : pour tester notre hypothèse, ce qui nous a permis d'approfondir notre analyse d'un point de vue externe en repérant certains indices liés à nos préoccupations. Afin de mieux analyser la classe de langues et ses éléments ciblés, nous nous appuierons sur des instruments scientifiques qui nous aideront à mieux mesurer et quantifier nos observations, notamment grâce à l'utilisation de grilles d'observation, définies ainsi :

Une grille d'observation est un système d'observation : systématique, attributive, *allospective* [pour observer les autres], visant à recueillir des faits et non des représentations, menée par un ou plusieurs observateurs indépendants et dans laquelle les procédures de sélection, de provocation, d'enregistrement et de codage des « attributs » à observer sont déterminées le plus rigoureusement possible (Dessus, 2007, pp. 104-105).

En résumé, la grille d'observation est un outil technique essentiel, conçu pour soutenir le processus d'observation de manière flexible, adaptée aux objectifs spécifiques prédéterminés. Selon les étapes proposées par Philippe Dessus (2007), qui se réfèrent à l'ouvrage *Systèmes d'observation de classes et prise en compte de la complexité des événements scolaires*, la construction de notre grille d'observation inclut :

- La « segmentation spatiale et temporelle des événements » : cette étape permet une analyse structurée et ciblée des différentes activités observées.

- Le « filtrage des événements » : il s'agit de distinguer les événements pertinents des non pertinents, garantissant ainsi la concentration sur des données significatives.
- Le « codage des données perçues » : cette méthode consiste à enregistrer systématiquement les observations pertinentes, ce qui facilite l'analyse ultérieure.
- La « réduction des données » : cette étape est cruciale pour synthétiser les informations et faciliter une interprétation claire.

Dans notre étude, nous avons décidé de nous concentrer principalement sur quatre aspects liés à notre objectif d'observation, afin de segmenter les diverses activités et procédures. Ces aspects comprennent :

- L'utilisation des aspects linguistiques de l'anglais et du français. Par exemple, nous examinerons si la maîtrise de l'anglais par les élèves influence positivement ou négativement leur apprentissage du français.
- Les interactions culturelles liées à l'anglais et au français. Nous observerons les dynamiques culturelles en jeu dans le contexte linguistique.
- Le rôle modérateur de l'enseignant. L'influence de l'enseignant sur ces interactions linguistiques et culturelles sera un point focal.
- L'engagement des élèves et la rétroaction. Cela inclut l'analyse des sous-textes et des informations non verbales, telles que le langage corporel, les expressions faciales, et les interactions entre les élèves.

Ces quatre points ont été codés comme A, B, C, et D pour faciliter leur traitement ultérieur. Ensuite, nous procéderons à un filtrage, à une catégorisation, et à un codage plus approfondi des données pour une analyse détaillée lors de l'étape d'analyse des données.

3.3.2. Conception du questionnaire

Par le biais d'observations en classe, nous avons mené une enquête préliminaire sur la mise en œuvre de la nouvelle méthode flexible d'enseignement, à la suite, nous avons distribué un questionnaire aux étudiants qui ont participé au cours, cela nous a permis de recueillir leurs points de vue et de voir si les réponses des étudiants confirment un peu l'impression que nous avons eue.

Un questionnaire est un instrument de recherche à des fins de mesure pour collecter des données fiables et valides. Le questionnaire se définit ainsi, « *Questionnaires are any written instruments that present respondents with a series of questions or statements to which they are to react either by writing out their answers or selecting from among existing answers.* »²⁴⁸ (Brown, 2001, p. 6)

Après la mise en œuvre du cours, nous avons distribué des questionnaires à 26 étudiants qui ont participé au cours. Les données collectées par les questionnaires concernaient les informations de base des étudiants, les points de vue des étudiants sur l'approche actionnelle, les points de vue des étudiants sur l'utilisation de l'anglais pour apprendre le français et ceux-ci sur ce cours d'expérimentation. Concernant la mise en œuvre des méthodes pédagogiques, nous avons recueilli des informations, des attitudes et des opinions des étudiants à travers différentes méthodes telles que les questions fermées, les échelles de Likert et les questions ouvertes. (voir en Annexe 13, Questionnaire étudiant).

Compte tenu du fait que les étudiants sont en première année de licence, leur niveau de français peut être insuffisant pour bien comprendre le questionnaire, c'est pourquoi nous avons choisi leur langue initiale, le chinois, comme langue des items du questionnaire.

3.3.3. Entretien semi-directif

L'approche de l'entretien se révèle particulièrement efficace pour la collecte de données inattendues, non anticipées par le chercheur en amont. Cette méthode permet souvent de dévoiler des informations qui seraient probablement restées inaperçues au cours d'autres formes d'enquêtes, comme le soulignent Romainville (1993) et Goulet (2017). Cette flexibilité inhérente à l'entretien ouvre donc des perspectives de découvertes et d'*insights* qui dépassent souvent les attentes initiales de la recherche. Dans notre recherche, l'objectif pour utiliser l'entretien était de nous permettre d'avoir également une vision d'enseignant distincte de la vision des apprenants. En se basant sur un véritable échange, l'entretien permet à notre enseignant d'exprimer « ses perceptions d'un événement ou d'une situation, ses interprétations ou ses expériences » (Quivy et Van Campenhoudt, 2006, p.173), c'est-à-dire son point de vue en tant qu'enseignant.

²⁴⁸ Traduction : Les questionnaires sont des instruments écrits qui présentent aux répondants une série de questions ou de déclarations auxquelles ils doivent réagir soit en écrivant leurs réponses, soit en choisissant parmi les réponses existantes.

Nous allons présenter dans cette section d'abord la méthode d'entretien semi-directif que nous avons utilisée pour recueillir les données. Par la suite, nous allons présenter la construction du guide d'entretien. Nous allons à la fin présenter le travail de la transcription.

D'abord, nous avons choisi l'entretien semi-directif comme outil de recueil d'information qui « n'est ni entièrement ouvert ni canalisé par un grand nombre de questions précises » (Quivy et Van Campenhout, 2006, p.174). Cela donne plus de liberté aux enquêtés de parler plus ouvertement et d'aller plus loin et permet à l'intervieweur de faire ressortir de nouvelles données auxquelles qu'il n'avait pas pensé au début par rapport à l'entretien directif avec un guide de questions très précis. D'un autre côté, l'entretien semi-directif permet à l'intervieweur de dérouler son enquête d'une façon plus organisée, de préciser certains thèmes et d'obtenir les informations qu'il juge importantes (Goulet, 2017).

Selon Goulet (2017), un guide d'entretien nous aide à mieux lancer notre entretien, car même si l'ordre dans lequel les questions sont posées peut-être différent pour diverses raisons, et que l'approche et le contenu peuvent changer, un guide d'entretien assure la plus grande rigueur et cohérence possible.

Ensuite, notre guide d'entretien est rédigé d'abord en commençant par une présentation générale de l'étude avec des consignes introductives. Puis arrivent les questions à propos de l'approche actionnelle et le rôle de l'anglais. Ces questions ont, pour but d'une part, de recueillir l'impression générale initiale de l'enseignant sur la mise en œuvre de la nouvelle pédagogie. Nous posons ensuite des questions spécifiques sur le processus de mise en œuvre, telles que les aspects actifs ou les difficultés rencontrées au cours de la mise en œuvre, qui peuvent compléter des aspects qui sont facilement négligés au cours de l'observation. Nous poserons à la fin des questions sur les changements à apporter à l'avenir, ce qui nous permettra de recueillir des informations supplémentaires sur les stratégies d'adaptation possibles dans la pratique interculturelle.

Dans notre recherche, les lecteurs peuvent trouver le guide d'entretien dans son intégralité en annexe (voir en Annexe 14, Guide d'entretien avec l'enseignante).

Enfin et surtout, selon Boukous (1999, p. 20), « le questionnaire doit être rédigé dans une langue parfaitement maîtrisée par les sujets ». Même si les étudiants et l'enseignant enquêtés sont spécialisés en français, nous avons finalement décidé de mener les questionnaires et l'entretien entièrement en chinois, ils sont enregistrés puis transcrits pour être traduits en français.

Enfin, après avoir collecté les données, nous avons entrepris la transcription et la traduction de l'enregistrement de l'entretien.

Comme l'énonce Cicurel (2011 :325), « La transcription reste une image de l'oral, aussi fidèle que possible, mais intrinsèquement imparfaite ». Un des enjeux

majeurs de la transcription réside dans sa fidélité. Les conventions de transcription que nous avons adoptées (voir en Annexe 15, Conventions de transcription) visent à répondre à ce défi, tout en fournissant une transcription aussi claire et lisible que possible, facilitant ainsi diverses formes d'annotations et d'analyses.

Le travail subséquent consiste à traduire le texte transcrit en chinois en français, la langue cible de notre recherche. Cette étape de traduction implique une seconde transformation du texte, afin de préserver la fidélité au texte source, nous avons opté pour un registre de langue familier, dans le but de coller au plus près à la réalité du langage parlé

4.

RÉSULTATS ET ANALYSE DES DONNÉES

Dans cette partie, nous présentons et analysons d'abord les résultats de l'expérimentation en classe menée par l'enseignante T, puis les résultats des questionnaires distribués aux étudiants, suivis de la présentation et de commentaires à l'entretien avec l'enseignante à la phase finale de la collecte des données. Enfin, nous combinerons une brève revue du travail antérieur pour approfondir la discussion sur les hypothèses proposées au début, en vérifiant leur efficacité, tout en soulignant les limitations de la recherche et en proposant des suggestions de la faisabilité pour poursuivre cette étude.

4.1. GRILLE D'OBSERVATION ET ANALYSE

Dans cette section, nous nous concentrons sur trois aspects principaux : l'interaction entre l'utilisation de l'anglais et du français (4.1.1.), l'interaction culturelle derrière l'anglais et le français (4.1.2.), le rôle médiateur de l'enseignant (4.1.3.).

À travers des observations en classe et des analyses portant sur ces thèmes, nous visons à explorer l'impact de l'utilisation de l'anglais et des stratégies d'enseignement adoptées par l'enseignant sur les processus d'apprentissage des étudiants en classe de français au sein de l'université chinoise.

4.1.1. Interaction entre le français et l'anglais au niveau linguistique

La manière, dont les étudiants utilisent leur LA1 pour apprendre leur LA2 dans un environnement d'enseignement et d'apprentissage plurilingue, est un sujet important de préoccupation. L'objectif de notre analyse est d'explorer l'impact de l'anglais sur les apprenants de français, et plus particulièrement de comprendre comment l'anglais peut être utilisé comme un outil de support pour aider les étudiants à apprendre le français et dans quelles circonstances il peut constituer des obstacles à cet apprentissage.

Après avoir compilé les notes d'observation en classe, nous avons résumé 13 phénomènes dans lesquels les étudiants utilisent l'anglais pour comprendre le français, que nous avons codés de A1 à A13, comme le montre le tableau ci-dessous.

Tableau 23 – Observation des réactions des étudiants

Code	Les similarités repérées par les étudiants	0 ²⁴⁹	+ ²⁵⁰	- ²⁵¹	Remarques
A1	niece, what is niece ? ...	✓			(D1 - Pas de réponse, les étudiants continuent leur énigme)
A2	-“gendre”, what does it mean ? -I don’t know... maybe it means son-in-law ?	✓			
A3	-...is the mother... ah, la mère de Annick ! -oui oui oui, mère et mother, père et father		✓		(D2 - Les étudiants hochent fréquemment la tête)
A4	décédé is died		✓		
A5	here “is married to” in French is “est marié avec”		✓		(D3 - Voix en hausse)
A6	“jumelles” - ohh “twins”		✓		(D4 - Tapent la table)
A7	uncle is oncle		✓		
A8	- I think “neveu” is nephew, but I don’t know what does nephew mean... - (personne dans le groupe ne le connaît et ils demandent à l’enseignante) l’enseignante leur explique en Chinois : “nephew”和“neveu”的意思是侄子	✓			
A9	cousins-cousins		✓		(D5 - Un étudiant s’émerveille en chinois, “Ces deux mots sont exactement les mêmes”)
A10	le fils de -the son of		✓		
A11	beau-frère - brother-in-law		✓		

²⁴⁹ 0 : L’anglais ne joue aucun rôle dans la compréhension du français par les étudiants.

²⁵⁰ + : La connaissance de l’anglais joue un rôle positif dans la compréhension du français par les étudiants.

²⁵¹ - : La connaissance de l’anglais joue un rôle négatif dans la compréhension du français par les étudiants.

Code	Les similarités repérées par les étudiants	0 ²⁴⁹	+ ²⁵⁰	- ²⁵¹	Remarques
A12	différent- different		✓		
A13	En général, les étudiants ont tendance à utiliser l'anglais pour communiquer, surtout lorsqu'ils sont confrontés à des situations d'incertitude ou à des obstacles à la communication.		✓	✓	

4.1.1.1. Importance de la médiation linguistique

Parmi les 13 observations (codées de A1 à A13) liées à l'interaction linguistique entre l'anglais et le français, 10 observations ont été identifiées comme positives, montrant l'importance de l'anglais dans le soutien de l'apprentissage du français. Par exemple, les étudiants utilisaient l'anglais pour clarifier le sens de mots français comme *oncle* (A7) ou *décédé* (A4), démontrant une stratégie d'auto-assistance en traduisant des termes inconnus pour mieux les comprendre. Cette approche proactive révèle un engagement actif des étudiants dans le processus d'apprentissage, soulignant l'utilité de la médiation linguistique pour faciliter la compréhension.

La médiation, discutée dans le cadre du plurilinguisme (Schädlich, 2016), joue un rôle crucial dans l'apprentissage d'une langue étrangère, en aidant les étudiants à naviguer entre différentes structures linguistiques. Elle aide « les apprenants à progresser sur le niveau communicatif ainsi que sur le niveau méta réflexif concernant le fonctionnement de deux (ou plusieurs systèmes langagiers) » (Schädlich, 2016). Dans notre observation, la médiation s'est manifestée lorsque les étudiants traduisaient activement des termes liés à la famille (A3, A6, A9). Nous avons également observé qu'en plus de ces phénomènes de médiation, les étudiants présentaient des comportements tels que hocher fréquemment la tête (D2), taper sur la table (D4) et s'émerveiller dans leur langue maternelle (D5). Nous estimons que cela est dû au fait que cette connexion est non seulement une aide à la compréhension, mais a également renforcé les liens cognitifs entre les deux langues.

4.1.1.2. Analyse des points négatifs

Malgré les effets positifs de l'anglais sur l'apprentissage du français dans la plupart des cas, il existe certains points négatifs. En particulier dans une situation incertaine ou difficile (A13), les étudiants ont tendance à communiquer en anglais, un choix qui peut limiter leur apprentissage plus approfondi du français. Ce phénomène souligne la nécessité pour l'enseignant d'adopter des stratégies visant à encourager les étudiants à utiliser plus souvent la langue cible dans un environnement d'enseignement et d'apprentissage plurilingue.

En outre, les étudiants ont montré des confusions dans la compréhension de certains termes spécifiques de la parenté (par exemple, A1, A2), ce qui peut être dû au manque de familiarité avec le vocabulaire anglais de la parenté et aux différences dans la façon dont les parents sont désignés en anglais et en français. Cela met en évidence les défis que pose le passage d'une langue à l'autre et, dans notre observation, lorsque les étudiants ont posé la question, l'enseignant est intervenu activement pour expliquer la signification du mot en chinois, facilitant ainsi la poursuite des tâches au sein du groupe (A8). Nous croyons que l'enseignant peut intervenir activement dans ce processus, en se déplaçant entre les groupes pour suivre les progrès des étudiants, dans le but de les aider à passer d'une langue à l'autre de manière flexible, d'engager activement le répertoire linguistique des étudiants au cours des activités d'apprentissage et puis d'accomplir la tâche en groupe.

En conclusion, cette analyse met en évidence la dynamique complexe de l'utilisation de l'anglais et du français dans un cadre éducatif plurilingue. Alors que l'utilisation de l'anglais sert de soutien significatif dans l'apprentissage du français, elle peut aussi constituer, dans certains cas, un obstacle à l'immersion linguistique totale. Il est donc essentiel d'équilibrer l'utilisation des deux langues en classe, en encourageant la médiation linguistique tout en promouvant une immersion plus profonde dans la langue cible. Les enseignants devraient être conscients de ces dynamiques et intégrer des stratégies d'enseignement qui favorisent une meilleure compréhension inter-linguistique et interculturelle.

4.1.2. Interaction culturelle entre l'anglais et le français

Comme nous avons discuté auparavant (cf. 2.4.5.2.), la culture joue également un rôle important dans un environnement d'enseignement et d'apprentissage

plurilingue, et cette section vise à analyser la compréhension culturelle par les étudiants derrière l'anglais et le français, ainsi que leurs interactions dans le cadre d'observations en classe.

4.1.2.1. Manque d'interaction culturelle

Dans la partie de jeu en groupe, les interactions culturelles des étudiants sur l'anglais et le français n'ont pas été observées, ce qui peut s'expliquer par le fait que les étudiants chinois ont appris l'anglais dans le contexte de l'Enseignement pour l'examen (cf. 1.3. et 1.9.1.2.). L'anglais étant une matière obligatoire, les étudiants le considèrent simplement comme des connaissances qu'ils devaient maîtriser et comme une matière dans laquelle ils devaient fournir des efforts pour obtenir de bonnes notes, au lieu d'un vecteur culturel qui les intéresse. Dans le cadre de l'enseignement de l'anglais en Chine, l'enseignant accorde également plus d'attention au développement des compétences liées à l'examen, telles que la mémorisation du vocabulaire, la compréhension écrite, la compréhension orale, l'écriture. Cette tendance à privilégier l'examen ne tient pas compte de l'importance du contexte culturel dans l'enseignement de la langue et de la nécessité de cultiver l'intérêt des étudiants pour l'apprentissage. Par conséquent, bien que les étudiants aient une solide fondation de connaissances en anglais, ils ne connaissent pas grand-chose à la culture anglaise, ce qui rend difficile le transfert actif de la culture anglaise pour les aider à comprendre la culture française dans le processus d'apprentissage du français.

4.1.2.2. Découverte de la culture avec l'aide de l'enseignant

Cependant, les étudiants ont manifesté un intérêt significatif lorsque l'enseignant a introduit la partie d'exploration culturelle en classe. Par exemple, lorsque l'enseignant a comparé les différences entre les cultures chinoise et occidentale, les étudiants y ont participé activement, comme nous l'avons observé : ils ont fréquemment hoché la tête, pris des notes et posé des questions.

À notre avis, cela est également dû au fait que les étudiants, en tant qu'apprenants plurilingues, ont déjà implicitement appris à accepter une autre langue et sa culture dans le processus d'apprentissage de l'anglais (cf. 2.4.5.2), même s'ils n'ont pas eu de contact réel avec des locuteurs ou la communauté dont l'anglais est la langue maternelle. Lorsqu'ils apprennent une autre langue additionnelle, cela

devient plus facile pour eux, car les apprenants ont renforcé inconsciemment leur ouverture à la nouveauté et leur tolérance à la diversité (*cf.* 2.4.). Dans le même temps, le processus d'apprentissage de la culture française donne aux étudiants l'occasion de revisiter la culture qu'ils ont auparavant acceptée et qui est devenue implicite, ce qui favorise la compréhension culturelle et contribue à la capacité de vivre des étudiants dans un monde plurilingue et pluriculturel.

Enfin, la compréhension et l'interaction culturelles sont indispensables et font partie intégrante du processus d'apprentissage plurilingue. Grâce à des méthodes et stratégies d'enseignement efficaces, la compréhension et le respect des différentes cultures par les étudiants peuvent être grandement favorisés, ce qui permet de jeter des bases solides pour leur communication et leur interaction à l'ère de la mondialisation.

4.1.3. Rôle de médiateur de l'enseignant

Tableau 24 – Stratégie de médiation de l'enseignant en classe

Enco dage	Situation initiale	Stratégies adoptées par l'enseignant	Changements en classe	Remarqu e	Analyse
C1	Lors du regroupement, les étudiants hésitent et agissent de manière timide.	L'enseignant conseille aux étudiants de se regrouper au plus près l'un de l'autre.	Les étudiants situés aux premiers rangs prennent l'initiative de commencer le regroupement et les autres étudiants se regroupent après.	Favoriser le travail en équipe.	L'enseignant en tant que coordinateur.
C2	Des groupes situés au fond de la classe ont progressé lentement, deux étudiants n'ont pas participé activement à la discussion.	L'enseignant conseille des groupes de choisir un leader qui répartira les tâches.	Les étudiants acceptent le conseil de l'enseignant et poursuivent la tâche.	Améliorer l'efficacité des équipes.	L'enseignant en tant qu'animateur de la collaboration.

Enco- dage	Situation initiale	Stratégies adoptées par l'enseignant	Changements en classe	Remar- que	Analyse
C3	Des étudiants sont bloqués avec le mot "neveu" au milieu de la « résolution de l'énigme » et ne peuvent pas continuer.	L'enseignant explique en chinois.	Les étudiants continuent la discussion.	Éliminer l'obstacle linguistique.	L'enseignant en tant que dirigeant.
C4	L'ambiance en classe s'est affaiblie au cours de la seconde moitié de la discussion.	L'enseignant passe des groupes à l'estrade, indique aux étudiants qu'il reste 5 minutes pour la discussion et suggère aux groupes qui n'ont pas terminé d'accélérer et à ceux qui ont terminé de réfléchir et de discuter des similitudes et des différences entre les cultures chinoise, anglaise et française en matière de liens de parenté.	La discussion s'intensifie et l'ambiance est revitalisée.	Dynamiser la discussion.	L'enseignant en tant que coordinateur et gestionnaire des progrès.
C5	Deux groupes n'ont pas terminé la tâche après 5 minutes au-	L'enseignant distribue les réponses et demande aux étudiants de terminer la	L'enseignant met fin à la discussion de groupe et passe au cours magistral.	Flexible à la gestion du temps.	L'enseignant en tant que gestionnaire du temps.

Enco dage	Situation initiale	Stratégies adoptées par l'enseignant	Changements en classe	Remarqu e	Analyse
	delà du temps prévu.	tâche après le cours.			

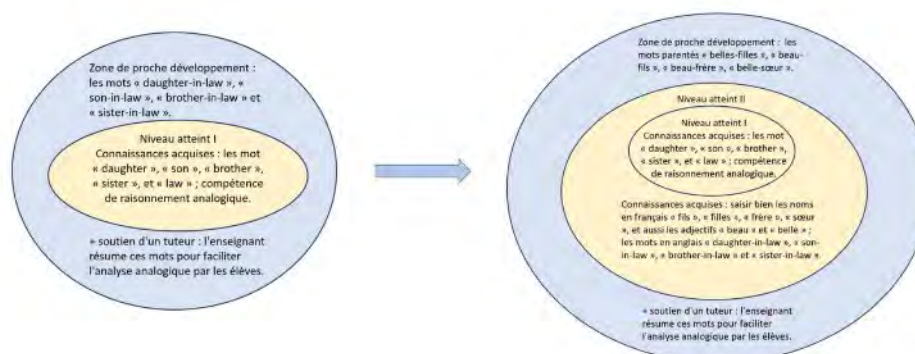


Figure 20 – Théorie de Zone proximale de développement.

L'enseignant joue un rôle clé de médiation au sein de la classe de langue, notamment en gérant les interactions entre les étudiants et en favorisant le processus d'apprentissage. L'analyse suivante, basée sur des observations en classe, vise à explorer les stratégies modératrices de l'enseignant et leur impact sur l'ambiance en classe et l'apprentissage des étudiants.

Lors du regroupement (C1) et de la discussion (C4, C5), l'enseignant a favorisé la communication et la coopération entre les étudiants grâce à des stratégies de guidage et de gestion efficaces. Par exemple, les étudiants semblaient hésitants et hésitantes dans les premières étapes de la formation du groupe. L'enseignant a efficacement fait avancer le processus de regroupement et réduit l'hésitation des étudiants en leur suggérant de former des groupes proches les uns des autres. De même, dans la seconde moitié de la discussion (C4), l'enseignant a réactivé l'ambiance en classe et a favorisé les interactions entre les étudiants en rappelant l'heure et en encourageant la discussion. Ces stratégies ont démontré le rôle important de l'enseignant pour encourager la collaboration entre les étudiants et maintenir l'ordre en classe.

Lorsqu'un groupe progressait plus lentement et que certains étudiants ne participaient pas activement (C2), l'enseignant a efficacement motivé les étudiants à prendre part au groupe en suggérant la sélection d'un leader de groupe qui assignerait les tâches. Cette stratégie a non seulement amélioré l'efficacité du travail

en groupe, mais a également renforcé le sens de la participation et de la responsabilité des étudiants.

Lors de l'activité de résolution de puzzles, les étudiants étaient confus lorsqu'ils rencontraient des mots de vocabulaire inconnus (C3). L'enseignant les a aidés à comprendre et à poursuivre la discussion en leur donnant des explications en chinois. Cette stratégie démontre le rôle clé de l'enseignant pour aider les étudiants à surmonter les obstacles linguistiques.

Les observations ci-dessus révèlent les rôles multiples de l'enseignant dans un environnement d'enseignement et d'apprentissage plurilingue. L'enseignant n'est pas seulement le transmetteur de connaissances linguistiques, mais aussi le guide et le coordinateur des interactions au sein de la classe. Dans l'intérêt d'un enseignement et d'un apprentissage de qualité, on peut recommander aux enseignants de continuer à utiliser des stratégies flexibles et variées pour motiver les étudiants à participer, tout en effectuant des interventions appropriées si nécessaire pour s'assurer que les étudiants peuvent apprendre efficacement dans un environnement plurilingue. En outre, les enseignants devraient continuer à prêter attention aux obstacles que les étudiants rencontrent dans le processus d'apprentissage et fournir un soutien et des conseils appropriés afin de promouvoir le développement global des étudiants.

4.1.4. Conclusion

L'analyse des observations en classe révèle des dynamiques complexes dans un environnement d'enseignement et d'apprentissage plurilingue. Tout d'abord, dans la section 4.1.1., nous avons observé que les étudiants ont démontré leur capacité à faire le lien entre les langues en appliquant leur connaissance de l'anglais à l'étude du français. Cependant, nous avons également remarqué une tendance à trop s'appuyer sur l'anglais lorsqu'ils sont confrontés à des difficultés. Deuxièmement, la section 4.1.2. indique que même si les interactions culturelles des étudiants n'étaient pas assez actives au début du cours, les conseils de l'enseignant ont été efficaces pour stimuler l'intérêt des étudiants à l'égard de l'apprentissage culturel. Enfin, dans la section 4.1.3., nous avons observé que les stratégies de médiation prises par l'enseignant ont largement contribué à faciliter la coopération entre les étudiants, à surmonter les obstacles linguistiques et à dynamiser la salle de classe.

En conclusion, les résultats de l'observation soulignent la nécessité pour les enseignants d'adopter des méthodes d'enseignement flexibles et diversifiées dans un environnement d'enseignement et d'apprentissage plurilingue afin de répondre

aux différents besoins des étudiants en termes d'apprentissage de la langue et d'adaptation à la culture. Afin d'améliorer l'efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage plurilingues, il est recommandé que les futures pratiques d'enseignement accordent plus d'attention à l'intégration d'éléments culturels et améliorent les compétences de médiation de l'enseignant en matière de gestion de la classe et d'interaction avec les étudiants. Grâce à ces efforts, nous pourrions mieux développer les compétences linguistiques des étudiants tout en améliorant leur compréhension des différentes cultures et leur assimilation de celles-ci.

4.2. ANALYSE DES RÉSULTATS DES QUESTIONNAIRES

Cette section décrit d'abord la gestion et l'analyse des données du questionnaire, puis discute des résultats statistiques. Les attitudes et les retours des étudiants à l'égard de la combinaison de l'approche actionnelle et de l'utilisation de l'anglais pour l'apprentissage du français sont explorés plus en détail avec la description des résultats statistiques. Des synthèses et discussions pertinentes sont également présentées pour chaque point.

Dans un premier temps, nous présentons le public étudié en fournissant une série de descriptions et d'analyses portant sur le profil des étudiants, notamment les informations personnelles, leurs biographies langagières et leurs histoires en matière d'apprentissage de l'anglais. Ensuite, nous présentons les résultats de statistiques descriptifs pour chacun des trois champs que sont l'approche actionnelle, l'apprentissage du français en utilisant l'anglais et notre nouvelle méthode adaptée. Enfin, nous allons effectuer une analyse sur les questions ouvertes.

Enfin, 26 questionnaires ont été rassemblés, dont 25 étaient valables. Le taux de récupération du questionnaire valable est de 96,2 %, représentant un bon échantillon expérimental. Nous analyserons ensuite chacune des trois séries de questions du questionnaire.

4.2.1. Profils des participants

Le public de participants du questionnaire et ceux qui ont été pris comme panel valide sont composés de 25 étudiants en première année de l'Université de langues étrangères de Tianjin (N=25), parmi lesquels trois sont des redoublants. Quelques informations essentielles sont d'abord présentées dans le tableau suivant.

Tableau 25 – Profils des participants

Question		Nombre(N)
Âge (ans) (Q1)	18	22
	19	2
	20	1
Expérience d'apprentissage du français (ans) (Q4)	0.5	22
	1	3
Lieu de naissance (Q3)	Tianjin	7
	Sichuan	2
	Hubei	2
	Ningxia	1
	Jiangxi	1
	Guangdong	1
	Heilongjiang	1
	Guizhou	1
	Jiangsu	1
	Anhui	1
	Hebei	1
	Shanxi	1
	Xinjiang	1
	Chongqing	1
	Gansu	1
	Fujian	1
	Guangxi	1

La répartition de l'âge des étudiants se situe dans la tranche des 18-19 ans et elle ne varie pas beaucoup (Q1). Tous ces étudiants sont admis à la formation de Français de l'Université de langues étrangères de Tianjin via la sélection de *Gaokao* (Q2). À l'exception de trois étudiants redoublants, tous les autres étudiants ont commencé à apprendre le français lors de la rentrée scolaire en septembre (Q4). Les informations sur l'âge suggèrent que cela est conforme au parcours d'études en Chine, qui est uniforme et unique, selon lequel les élèves entrent à l'école primaire à l'âge de six ans (ou un peu plus tard dans certains cas), ce qui constitue le début de la scolarisation obligatoire de neuf ans, puis à la fin du collège, ils entrent au lycée par la sélection en passant *Zhongkao*²⁵², et après trois ans de lycée,

²⁵² Le Zhongkao est un examen national qui sert deux objectifs : il s'agit d'une part d'un examen de niveau permettant de vérifier si les élèves du collège ont atteint le niveau académique du collège, et d'autre part d'un examen de sélection pour l'entrée au lycée, sur la base de la scolarisation obligatoire de neuf ans.

ils entrent à l'université grâce à *Gaokao* (cf. 1.5.1. et 1.5.2.). Par ailleurs, nous avons également recueilli des informations sur le lieu de naissance des étudiants (Q3) et, en général, les étudiants viennent de différentes provinces, parce que le *Gaokao* est un processus de sélection national pour les élèves qui ont fini des études secondaires, même si certains étudiants et leurs parents ont tendance à choisir des universités proches de leur domicile. La figure ci-dessous nous permet de mieux visualiser les informations relatives au lieu de naissance des étudiants.

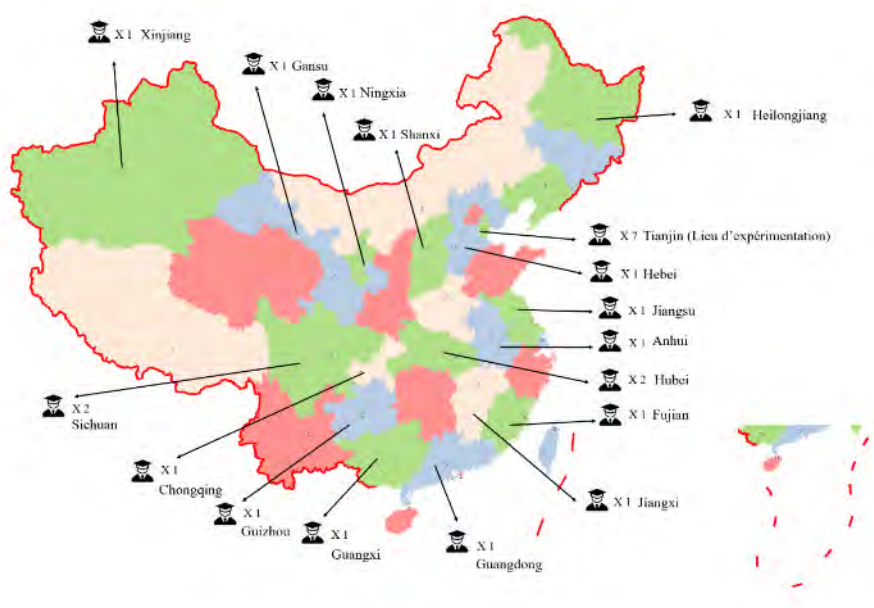


Figure 21 – Lieu de naissance des participants.

Le tableau ci-dessous illustre la langue initiale et les langues additionnelles des participants. Comme le montre ce tableau, la langue initiale des étudiants est le chinois (N=25), et ils parlent tous l'anglais (N=25), quelques-uns entre eux parlent le japonais (N=2), le coréen (N=1), et l'allemand (N=1). Ce résultat montre également que les étudiants sont potentiellement plurilingues.

Tableau 26 – Biographie langagière des participants (1)

Question	Langue	Nombre	Pourcentage
Langue initiale (Q5)	Chinois	25	100%
Langue additionnelle (Q6)	Anglais	25	100%
	Japonais	2	8%
	Coréen	1	4%
	Allemand	1	4%

Nous avons ensuite étudié plus en détail l'expérience d'apprentissage de l'anglais des étudiants, et les résultats sont présentés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 27 – Biographie langagière des participants (2)

Question		Nombre	Pourcentage
Niveau scolaire commençant l'apprentissage de l'anglais (Q7)	Pré-primaire	2	8%
	École primaire	22	88%
	Collège	1	4%
Voie principale d'apprentissage de l'anglais(Q8)	À l'école	25	100%
	J'apprends par moi-même	8	32%
	Formation parascolaire	12	48%

Les données indiquent que les étudiants disposent d'un profil similaire en langues étrangères. La majorité d'entre eux ont commencé à apprendre l'anglais à l'école primaire (N=24, soit 96%) et que l'apprentissage formel à l'école est le moyen le plus important pour les étudiants (N=25). Cela constitue sans aucun doute une bonne base pour que les étudiants puissent utiliser leur connaissance et leur expérience d'apprentissage de l'anglais pour apprendre le français par la suite.

Nous avons résumé les points suivants basant les profils des participants :

- La différence d'âge entre les étudiants est très faible : il y a 18 étudiants qui ont 18 ans et les 7 autres qui ont 19 ans, ce qui fait une différence de moins de deux ans.
- Les étudiants ont un parcours scolaire identique, puisqu'ils sont tous entrés au lycée après neuf ans de scolarisation obligatoire, et puis ils ont été admis à la formation de Français à l'université par la sélection du *Gaokao*.
- L'Université de langues étrangères de Tianjin ouvre ses portes aux étudiants de tout le pays, bien qu'il y ait une certaine tendance à choisir l'établissement proche de son domicile pour certains étudiants locaux, la classe est toujours peuplée d'étudiants de toutes les régions de Chine. C'est-à-dire que l'on peut considérer que l'échantillon sélectionné est géographiquement représentatif.
- Les étudiants ont un niveau de français similaire et, à l'exception de redoublants, ils sont tous des débutants qui ont commencé leurs

études de français à la rentrée universitaire en septembre. De plus, les étudiants ont des profils linguistiques et culturels similaires.

- Tous les étudiants parlent au moins deux langues et ils parlent tous l'anglais (N=25).
- Les étudiants ont une expérience similaire de l'apprentissage de l'anglais, la majorité d'entre eux (N=24) ont commencé à apprendre l'anglais dès l'école primaire.
- Presque tous les étudiants prennent la voie principale pour apprendre l'anglais en suivant des cours formels et traditionnels à l'école, mais certains d'entre eux renforcent leur apprentissage de l'anglais par des études indépendantes en temps libre (N=8) ou par une formation parascolaire (N=12).

Les étudiants qui ont participé à cette expérimentation ont un âge, une expérience d'apprentissage et un contexte linguistique et culturel similaires, et ils ont une expérience d'apprentissage de l'anglais similaire et des compétences en français équivalentes, ce qui répond aux besoins de notre expérimentation. Ils viennent de différentes provinces de Chine, ce qui est représentatif du public d'apprenants de français dans les universités chinoises. Cependant, notre échantillon expérimental présente également des limites : l'échantillon est réduit et les niveaux de français des étudiants impliqués sont concentrés au niveau élémentaire.

4.2.2. Questions sur l'échelle de Likert

Le Coefficient de l'alpha (Coefficient alpha de Cronbach) concernant le questionnaire sur l'échelle de Likert dans cette étude est de 0.84 (réponses allant de « 1 (Pas du tout d'accord) » à « 5 (Tout à fait d'accord) »), ce qui indique une fiabilité satisfaisante.

Ensuite, nous discuterons des données recueillies au sujet de l'approche actionnelle, de l'anglais en tant que langue supplémentaire pour l'apprentissage du français, de la mise en œuvre de la nouvelle approche d'enseignement et du rôle de l'enseignant, respectivement.

4.2.2.1. Approche actionnelle

Comme nous l'avons évoqué précédemment, dans la société mondialisée d'aujourd'hui, la langue constitue un élément important de la vie professionnelle de la société, et l'enseignement des langues additionnelles devrait être en phase avec les tendances de celle-ci. Dans ce contexte, le Conseil de l'Europe propose l'approche actionnelle (*cf.* 2.1.), qui affirme que les utilisateurs de langues sont également des acteurs de la société. L'auteur considère que la Chine devrait également s'inspirer des théories avancées de l'Occident pour s'en servir dans son interaction avec le monde et pour former des apprenants qui correspondent mieux au développement et aux besoins de la société d'aujourd'hui. Cependant, dans le processus de localisation des théories occidentales, nous ne devrions pas chercher à tout occidentaliser, mais plutôt à prendre en compte le contexte et les caractéristiques de l'enseignement et de son apprentissage, et ainsi procéder aux ajustements appropriés. Dans ce contexte, nous avons tout d'abord tenté de déterminer si nos participants avaient des connaissances sur l'approche actionnelle (Q9), ainsi que leurs attitudes et leur acceptation de cette méthode d'enseignement (Q10, Q11, Q12, Q13). Ensuite, de Q14 à Q18, nous avons tenté d'explorer la question du rôle des ajustements effectués par l'enseignant dans cette expérimentation pour la localisation de l'approche actionnelle en Chine, et enfin, les Q19 et Q20 ont permis d'étudier les attitudes des étudiants face à ce changement.

Le tableau ci-dessous présente les données recueillies selon l'échelle de Likert, où N représente le nombre d'échantillons, puis le nombre de fois où chaque option a été sélectionnée ainsi que la moyenne et l'écart-type pour chaque question, leurs choix indiquent l'attitude (d'une valeur minimale de 1 à une valeur maximale de 5).

Tableau 28 – Questions 9-20²⁵³

Item		1	2	3	4	5	Moyenne	Écart-type
Q9	Est-ce que cette séance est votre première expérience avec l'approche actionnelle ?	1	1	5	3	15	4.2	1.13

²⁵³ a. le nombre total de participant est de 25 ; b. les options : 1= Pas du tout d'accord, 2= Pas d'accord, 3= Ni en désaccord ni d'accord, 4= D'accord, 5= Tout à fait d'accord.

Item		1	2	3	4	5	Moyenne	Écart-type
Q10	L'enseignement du français avec l'approche actionnelle vous donne-t-il le sentiment d'être plus proche de la vie réelle ?	0	2	3	10	10	4.12	0.91
Q11	L'approche actionnelle, la méthode d'enseignement axée sur les tâches, vous incite-t-elle à participer à la classe, à explorer les connaissances de manière autonome ?	0	2	7	9	7	3.84	0.92
Q12	Pensez-vous que le mode d'apprentissage en groupe contribue à l'acquisition de compétences en matière de travail en équipe ?	0	2	5	14	4	3.8	0.8
Q13	Aimez-vous l'apprentissage en groupe et en collaboration ?	0	7	10	3	5	3.24	1.07
Q14	Pensez-vous que l'intervention et les conseils de l'enseignant pendant le travail de groupe vous ont aidé à mieux réaliser la tâche ?	0	0	5	9	11	4.24	0.76
Q15	Pensez-vous qu'il est nécessaire de s'adapter aux caractéristiques contextuelles propres à l'enseignement en Chine lors de la mise en œuvre de l'approche actionnelle ?	0	2	2	10	11	4.2	0.89
Q16	L'inclusion par l'enseignant des éléments de compétition dans le travail de groupe vous a-t-elle incité à participer plus activement aux discussions en groupe ?	0	7	7	6	5	3.36	1.09

Item		1	2	3	4	5	Moyenne	Écart-type
Q17	Pensez-vous qu'il est nécessaire pour l'enseignant d'intégrer des stratégies telles que l'apprentissage par cœur ou la résolution par répétition dans l'enseignement traditionnel lors de la mise en œuvre de l'approche actionnelle ?	0	2	6	9	8	3.92	0.93
Q18	Pensez-vous que le résumé par l'enseignant des connaissances linguistiques avant et après le travail en groupe était nécessaire ?	0	1	2	9	13	4.36	0.79
Q19	Souhaitez-vous que la classe française passe de l'enseignement traditionnel à l'approche actionnelle ?	0	1	5	12	7	4	0.8
Q20	Souhaitez-vous que l'approche actionnelle continue à être utilisée dans les cours de français à l'avenir ?	0	1	8	10	6	3.84	0.83

Concernant la question « Est-ce que cette séance est votre première expérience avec l'approche actionnelle ? » (Q9), la moyenne est de 4,2, ce qui indique que pour la majorité des étudiants, il s'agit leur première expérience avec cette approche, et le graphique suivant (voir la Figure 22) nous montre mieux le niveau de connaissance de l'approche actionnelle par les étudiants, seulement 28 % (qui ont choisi 1, 2 ou 3) ont eu différents degrés de connaissance avec l'approche actionnelle, tandis que 72 % ont rarement ou même seulement pris connaissance de ce mode d'enseignement pour la première fois dans cette séance expérimentale. Cela demande plus de patience de la part de l'enseignant dans le processus de pratique, par exemple pour présenter aux étudiants ce qu'est l'approche actionnelle et pourquoi nous l'avons choisie, afin que les étudiants aient une meilleure compréhension de cette nouvelle approche pour minimiser l'anxiété ou le rejet dus à la méconnaissance de celle-ci (*cf.* 2.5.).

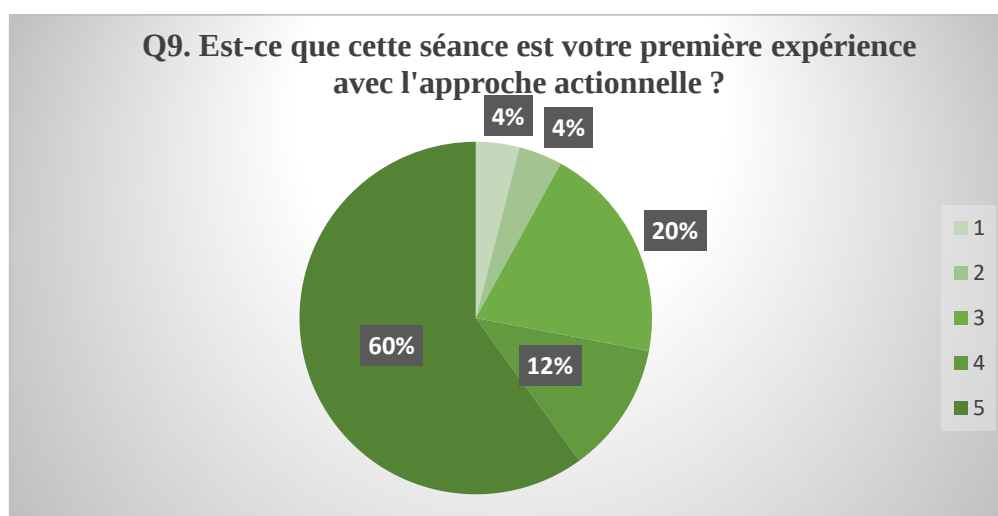


Figure 22 – Graphique à secteurs Q9.

La question « L'enseignement du français avec l'approche actionnelle vous donne-t-il le sentiment d'être plus proche de la vie réelle ? » (Q10), a démontré que les étudiants acceptent que la pédagogie actionnelle soit un changement vers plus de pragmatisme (moyenne = 4,12, entre l'option « D'accord » et « Tout à fait d'accord »). Cette constatation confirme les fondements théoriques de l'approche actionnelle (cf. 2.6.) selon lesquels, grâce à des activités pratiques et axées sur les tâches, les étudiants peuvent apprendre et utiliser la nouvelle langue de manière plus efficace. En outre, le résultat est également conforme à la théorie cognitive, qui souligne que l'apprentissage est renforcé par l'utilisation pratique de la langue (cf. 2.4.2.).

En ce qui concerne la question « L'approche actionnelle, la méthode d'enseignement axée sur les tâches, vous incite-t-elle à participer à la classe, à explorer les connaissances de manière autonome ? » (Q11), dont les résultats sont présentés dans le graphique ci-dessous (voir la Figure 23), la moyenne est de 3,84 (entre les options « Ni en désaccord ni d'accord » et « D'accord »), 64 % d'entre eux ayant choisi « D'accord » ou « Tout à fait d'accord », ce qui montre également que la plupart des étudiants ont une attitude positive à l'égard de l'approche actionnelle visant à favoriser l'exploration autonome des connaissances. Le résultat est également en accord avec la théorie du constructivisme (cf. 2.4.2.), qui suggère que le système de connaissance d'une personne devrait être un processus continu de construction par l'interaction avec le monde extérieur, mais il faut également noter que 7 personnes étaient dans une position neutre et 2 en désaccord, ce qui, selon l'auteur, est lié au fait que les étudiants ont été scolarisés dans la classe traditionnelle pendant longtemps et sont habitués à accepter passivement la connaissance (cf. 1.3. et 1.7.).

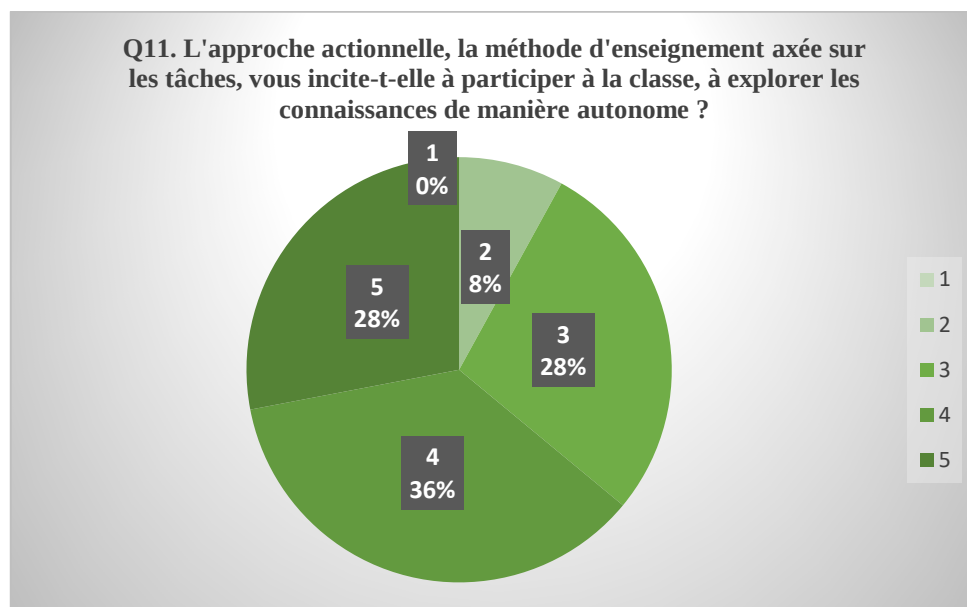


Figure 23 – Graphique à secteurs Q11.

Quoi qu'il en soit, même si c'était la première fois pour la plupart des étudiants qu'ils étaient exposés à l'approche actionnelle, ils ont reconnu le changement amené par cette approche que les étudiants, en tant qu'acteurs sociaux, doivent être le centre de l'apprentissage, ce qui a encore validé la faisabilité de notre expérience.

Ensuite, nous avons exploré les attitudes des étudiants à l'égard du travail en groupe à travers les questions « Pensez-vous que le mode d'apprentissage en groupe contribue à l'acquisition de compétences en matière de travail en équipe ? » (Q12) et « Aimez-vous l'apprentissage en groupe et en collaboration ? » (Q13). Le résultat de Q12 montre que la plupart des étudiants sont d'accord pour dire que le mode d'apprentissage en groupe est plus utile pour améliorer les compétences de travail en équipe (moyenne de 3,8), ce qui soutient notre position sur l'importance de la coopération dans la société d'aujourd'hui (*cf.* 2.6.3.). Cependant, nous constatons que la valeur moyenne de Q13 n'est que de 3,2, ce qui est légèrement supérieur à l'attitude neutre ni pas d'accord ni d'accord, mais aussi beaucoup plus bas que la valeur moyenne de 3,8 de Q12, et la valeur de l'écart-type pour Q13 qui est de 1,14 est aussi plus grande que la valeur de l'écart-type pour Q12 qui est de 0,64, ce qui suggère qu'il y a une plus grande différence dans le degré de faveur des étudiants pour le mode de travail en groupe, et nous pouvons mieux voir les opinions des étudiants sur les deux questions à travers le tableau ci-dessous. Le tableau ci-dessous montre la différence d'attitude des étudiants à l'égard de ces deux questions.

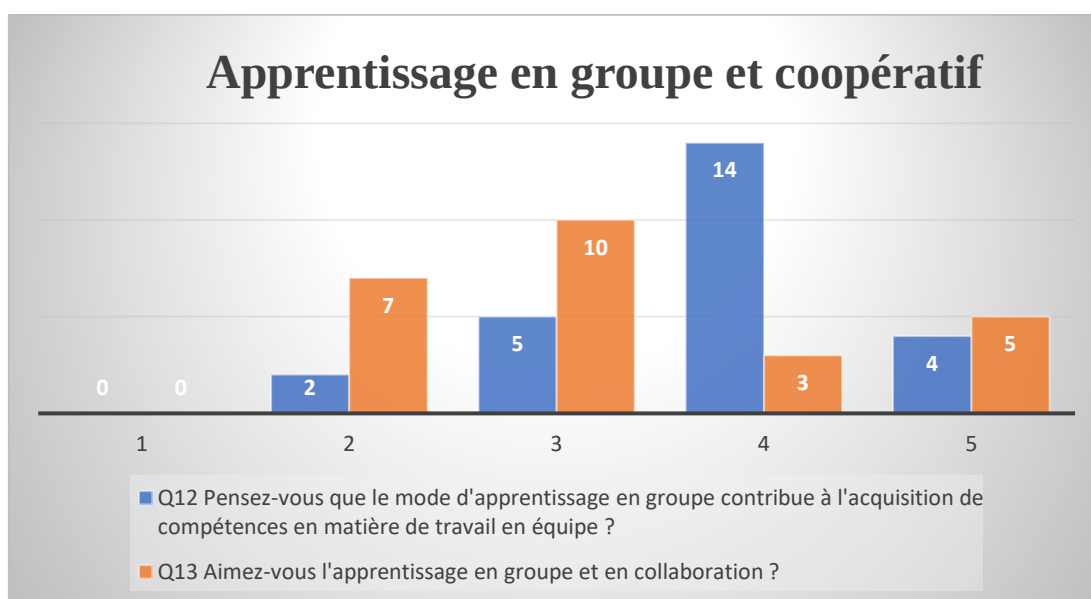


Figure 24 – Comparaison Q12-Q13.

Selon le graphique ci-dessus (voir la Figure 24), nous observons, bien que la plupart des étudiants reconnaissent les avantages du travail de groupe dans le développement des compétences de travail en équipe (Q12, 14 ont choisi « D'accord », 4 ont choisi « Tout à fait d'accord »), ils sont moins nombreux à préférer cette façon d'apprentissage (Q13, 3 ont choisi « D'accord », 5 ont choisi « Tout à fait d'accord »). L'auteur affirme que ce phénomène est dû au poids du système éducatif chinois (cf. 1.3.), qui, en raison de la culture d'examen existant depuis longtemps dans le pays, a progressivement développé un phénomène de « l'unilatéralisme des notes ». Afin d'obtenir de meilleures notes, les étudiants et les enseignants se concentrent de plus en plus sur les connaissances qui n'apparaissent qu'aux examens, et consacrent plus de temps et d'énergie à mémoriser des points de connaissance et à ne faire que des questions d'entraînement pour obtention de meilleures notes à l'examen, tout en négligeant le développement de compétences telles que les compétences de coopération et de communication, qui sont difficilement mesurables à l'examen. De plus, en raison de l'omniprésence du classement, la relation de compétition entre les étudiants devient plus importante que la relation de coopération. Par conséquent, bien que les étudiants aient réalisé que le travail de groupe était bénéfique pour améliorer les compétences de coopération et de communication, ils ont encore adopté une attitude attentiste à l'égard d'un tel changement. Tout cela est dû à leurs propres habitudes d'étude en vue des résultats d'examen (Q13, 7 ont choisi « Pas d'accord » et 10 ont choisi d'être neutres, ce qui représente un total de 68%). Cependant, dans une perspective de développement à long terme, à mesure que la mondialisation s'intensifie et que la communication et la coopération entre les pays du monde entier deviennent de

plus en plus étroites, la coopération ainsi que les compétences en communication seront une capacité importante pour un étudiant d'agir en tant qu'acteur social. C'est également une partie du processus que nous, en tant qu'enseignants de langues étrangères, ne devons pas ignorer dans le processus de former des apprenants internationalisés dotés de compétences en communication interculturelle. Cela nous oblige à faire des ajustements dans la conception des activités de groupe afin de mieux équilibrer l'objectif à court terme de l'apprentissage pour les notes avec la nécessité du développement global des étudiants.

La question suivante, « Pensez-vous que l'intervention et les conseils de l'enseignant pendant le travail de groupe vous ont aidé à mieux réaliser la tâche ? » (Q14), a confirmé cette conclusion. La majorité des étudiants a reconnu que l'intervention et les conseils de l'enseignant pendant le travail de groupe les ont aidés à mieux accomplir la tâche (moyenne = 4,24, entre les options « D'accord » et « Tout à fait d'accord »). Non seulement pour le travail en groupe, le rôle de l'enseignant en tant que modérateur dans le processus d'enseignement et d'apprentissage (*cf.* 2.6.4.) joue un rôle important dans l'amélioration de la mise en œuvre de l'approche actionnelle dans le contexte chinois.

Les résultats de la question « Pensez-vous qu'il est nécessaire de s'adapter aux caractéristiques contextuelles propres à l'enseignement en Chine lors de la mise en œuvre de l'approche actionnelle ? » (Q15) ont également confirmé cette hypothèse. La plupart des étudiants ont convenu qu'il était nécessaire de s'adapter aux caractéristiques contextuelles propres à la Chine lors de la mise en œuvre de l'approche actionnelle (moyenne = 4,20, entre les options « D'accord » et « Tout à fait d'accord »).

Au cours de notre expérimentation, nous avons également procédé à quelques ajustements préliminaires de la méthodologie d'enseignement de l'approche actionnelle en tenant compte du contexte culturel chinois. Les trois questions suivantes, Q16, Q17 et Q18, ont été conçues pour explorer si ces stratégies d'ajustement spécifiques ont facilité la mise en œuvre de cette approche, comme l'inclusion du facteur de compétition (Q16), l'inclusion appropriée de la mémorisation par cœur ou de la stratégie d'apprentissage par exercices répétitifs de l'enseignement traditionnel (Q17), ainsi le fait que l'enseignant joue toujours un rôle de guide en classe pour aider les étudiants à construire leurs systèmes de connaissances (Q18).

Les résultats sont présentés par le tableau ci-dessous.

Tableau 29 – Questions 16-18

	1	2	3	4	5	Moyenne	Écart type
Q16	0	7	7	6	5	3.36	1.09
Q17	0	2	6	9	8	3.92	0.93
Q18	0	1	2	9	13	4.36	0.79

Les trois stratégies d'ajustement proposées ont toutes un effet positif (la moyenne des trois questions est supérieure à 3), ce qui valide notre hypothèse 2, bien que dans une mesure différente (la valeur moyenne de Q18 (4.36) est supérieure à Q17 (3.92), aussi supérieure à Q16 (3.36), et l'écart-type de Q18 (0.63) est inférieur à Q17 (0.87) et à Q16 (1.19) respectivement). Le graphique ci-dessous (Voir la Figure 25) peut nous aider à mieux mettre en évidence ces différences.

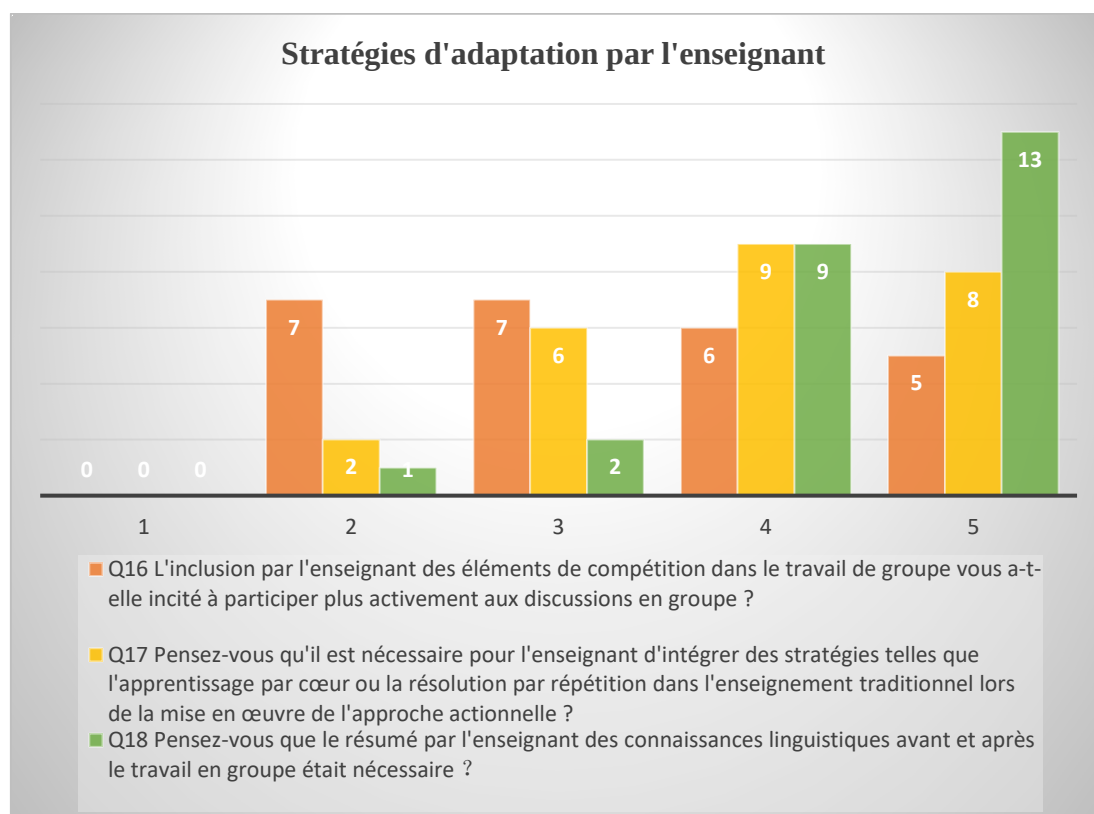


Figure 25 – Comparaison Q16-Q18.

En analysant les données graphiques, nous avons observé que les points de vue sur la mise en place des éléments de compétition dans le travail de groupe pour motiver les étudiants à participer divergeaient considérablement. En effet, 7 étudiants se sont opposés à cette démarche, arguant qu'elle n'augmentait pas leur motivation à participer aux discussions en groupe, ce qui contredit une de nos

hypothèses préalables selon laquelle la compétition peut motiver les étudiants. Cependant, il est intéressant de noter que les théories sur l'émotion et la motivation que nous avons mentionnées dans le même chapitre semblent fournir une explication à ce phénomène. Par exemple, le retour peut refléter un échec à se conformer au point de vue socio-constructiviste selon lequel les interactions ne devraient pas être conflictuelles, mais collaboratives. En outre, il se peut que la compétition n'ait pas réussi à établir un environnement affectif sécurisé et positif en ayant au contraire déclenché de l'anxiété chez les étudiants. Cela suggère que ceux-ci ne se considèrent plus comme des acteurs actifs capables de gérer leur motivation à apprendre, mais plutôt comme des manipulateurs passifs dans une certaine mesure, en raison du facteur externe de la compétition entraînant des émotions négatives ou de la résistance. Par conséquent, bien que nous ayons essayé d'atténuer les émotions négatives des étudiants face à un nouvel environnement linguistique et à l'accomplissement des tâches en adaptant l'approche actionnelle, l'introduction de l'élément de compétition peut présenter des risques. De toute façon, il y a également des étudiants qui pensent que la compétition renforce leur motivation, ce qui confirme les différences individuelles que nous avons mentionnées au début de la partie théorique (*cf.* 2.5.1.). L'hétérogénéité des étudiants est toujours présente dans une classe, ce qui rend difficile pour une stratégie d'enseignement unique, de répondre aux besoins ou aux attentes de tous les étudiants au fil du temps. Pour cette raison, l'enseignant doit faire preuve d'une plus grande souplesse pour s'adapter aux profils et aux réactions des étudiants en classe et mettre en œuvre des stratégies à un niveau pédagogique plus large afin de parvenir à un équilibre pédagogique dynamique.

En ce qui concerne la stratégie d'adaptation consistant à intercaler certains éléments de l'enseignement de la méthode grammaire-traduction avec le contexte chinois dans la mise en œuvre de l'approche actionnelle, que nous avons proposée (*cf.* 2.6.), les résultats des questions Q17 et Q18 ont fait l'objet d'un retour plus positif. Par exemple, seules 2 personnes, soit 8 % du nombre total, ont choisi de ne pas être d'accord avec l'idée de combiner l'apprentissage par cœur et la résolution de problèmes par exercices répétitifs avec l'approche actionnelle (*cf.* 1.7.), tandis qu'une seule personne, soit 4 % du nombre total de participants, n'a pas été d'accord avec l'idée que l'enseignant résume les connaissances linguistiques avant ou après la mise en œuvre du travail en groupe. Ce résultat confirme ce que nous avons appris dans la partie sur le contexte (*cf.* 1.7.) à propos des caractéristiques d'apprentissage des étudiants chinois, à savoir qu'ils ont tendance à être des apprenants plus passifs et à accepter l'inculcation de connaissances par l'enseignant comme principale méthode d'apprentissage. Afin de faire face aux examens et d'obtenir de meilleures notes, les étudiants ont souvent recours à la mémorisation

par cœur ou à l'apprentissage par exercices répétitifs, ce qui a créé au fil du temps une certaine dépendance à l'égard de la méthode. Bien que nous reconnaissons que ce modèle n'est pas propice à l'amélioration des compétences d'apprentissage et au développement global à long terme et que nous aimerions le corriger, car la plupart des étudiants ont du mal à renoncer à leur quête de meilleurs résultats en raison du système de sélection des talents en Chine. En outre, les étudiants ont développé leurs propres méthodes d'apprentissage dans cet environnement, et si un changement radical est opéré, il peut, au contraire, provoquer de l'insécurité et de la confusion pour eux. Par conséquent, dans le processus de changement du mode d'enseignement, il est particulièrement important de conserver le mode d'apprentissage d'origine de manière appropriée. Nous pouvons adopter une approche graduelle et ordonnée pour mener à bien la réforme d'une manière plus modérée, aidant ainsi les étudiants à trouver un équilibre dynamique entre la recherche de notes et l'amélioration de qualité personnelle.

Enfin, sur la question de la volonté des étudiants d'accepter le passage de la méthode d'enseignement traditionnelle à l'approche actionnelle en classe de français (Q19), la majorité des étudiants était prête à accepter ce changement (moyenne de 4, « D'accord »), et le graphique suivant (voir la Figure 26) nous montre les résultats de manière plus claire, avec 76% des étudiants qui ont choisi d'être tout à fait d'accord ou d'accord, 20% qui sont restés neutres, et seulement 4% qui ont eu une attitude négative. Cela prouve que les étudiants ont compris que l'approche actionnelle est plus bénéfique pour le développement de leurs compétences à long terme et qu'ils sont prêts à accepter un tel changement. Cela prouve également que notre conception de la mise en œuvre de l'approche actionnelle en classes de français dans les universités chinoises peut être mise en pratique.

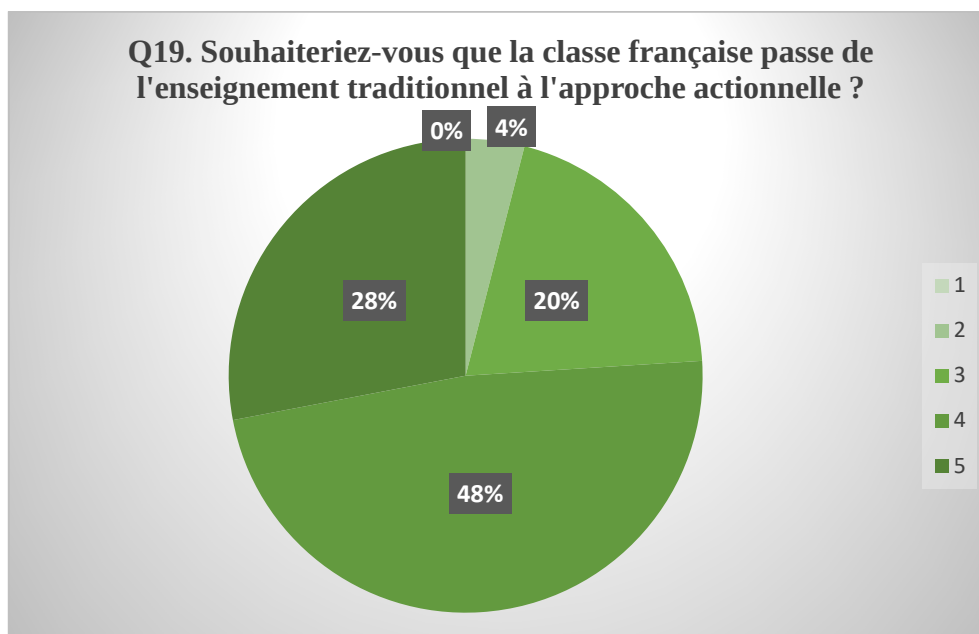


Figure 26 – Graphique à secteurs Q19.

Ensuite, pour la question « Souhaiteriez-vous que l'approche actionnelle continue à être utilisée dans les cours de français à l'avenir ? » (Q20), les résultats ont été tout aussi positifs (moyenne de 3,84, entre l'option neutre et « D'accord » plutôt proche de « D'accord »). Comme le montre le graphique ci-dessous (voir la Figure 27), 64 % des étudiants se sont déclarés « Tout à fait d'accord » ou « D'accord », 32 % se sont montrés neutres et seulement 4 % ont eu une opinion négative sur ce changement. Cela confirme notre position de mettre en œuvre l'approche actionnelle dans l'enseignement de français dans les universités chinoises.

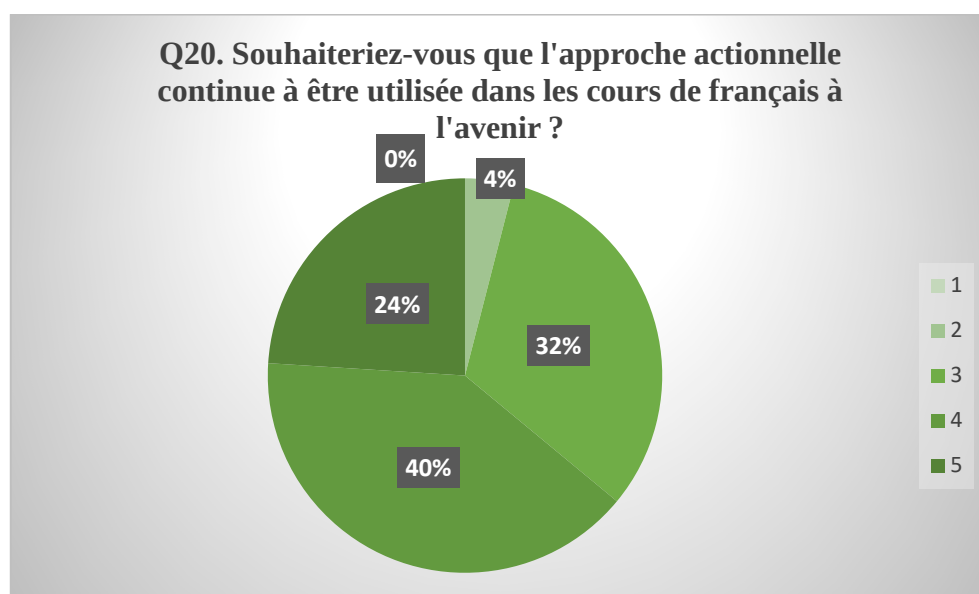


Figure 27 – Graphique à secteurs Q20.

Cependant, il est intéressant de noter que les résultats pour les questions Q19 et Q20 montrent quelques différences : la moyenne de 4 pour Q19 est supérieure à la moyenne de 3,84 pour Q20, et l'écart-type de 0,64 pour Q19 est inférieur à l'écart-type de 0,69 pour Q20, ce qui suggère que bien qu'il y ait une volonté d'accepter la transition de l'enseignement traditionnel vers l'approche actionnelle, il y a un certain désaccord sur la question « Souhaiteriez-vous que l'approche actionnelle continue à être utilisée dans les cours de français à l'avenir ? » (Q20), avec une volonté plus faible qu'à la Q19. Le diagramme à barres ci-dessous (voir la Figure 28) nous donne une image plus claire des différences entre les deux questions. Il y a une personne qui a choisi de ne pas être d'accord pour les deux questions, et 5 ont choisi le niveau 3 (ni pas d'accord ni d'accord) pour Q19, 8 choix pour Q20, alors que pour les niveaux 4 et 5 (d'accord et tout à fait d'accord), il y a un total de 19 choix pour Q19 et de 16 choix pour Q20. Cela suggère que trois des étudiants, tout en croyant que la transition de l'enseignement par la méthode de grammaire-traduction à l'approche actionnelle était positive et qu'ils étaient prêts à l'essayer, ont hésité lorsqu'ils y ont été confrontés. L'auteur estime que cette hésitation peut être due à des préoccupations concernant les notes (*cf.* 1.3.1) ou à l'insécurité due à l'incertitude (*cf.* 2.5.). L'enseignant doit faire preuve de plus de patience et d'adaptation pendant le processus de transition, en encourageant les étudiants à sortir de leur zone de confort.

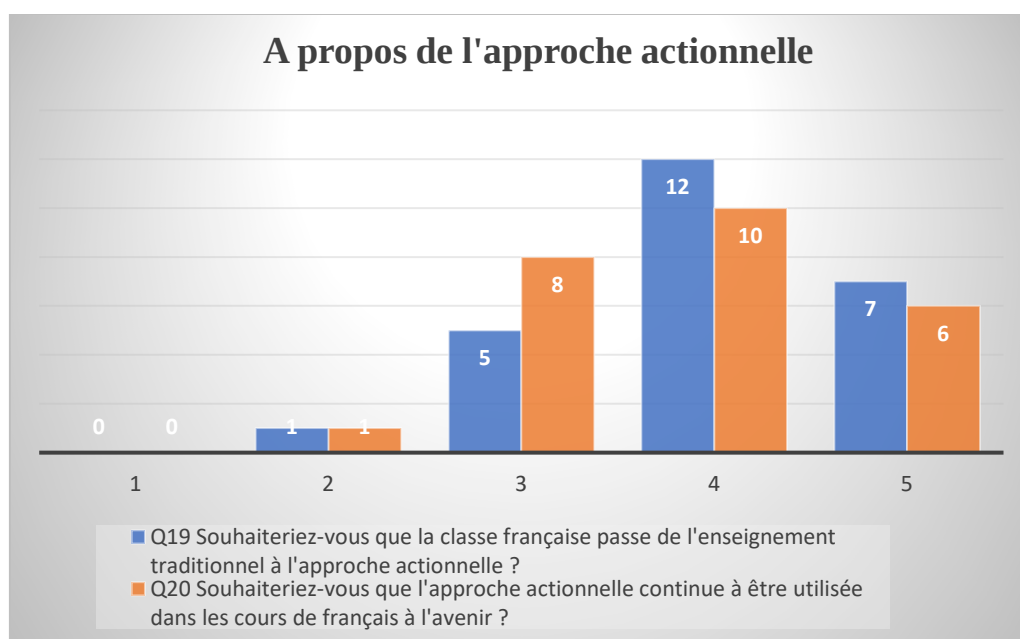


Figure 28 – Comparaison Q19-Q20.

Nous résumons par les points suivants :

- La plupart des étudiants en formation de français dans les universités chinoises ne connaissent pas l'approche actionnelle.
- La plupart des étudiants pensent que l'approche actionnelle rend l'apprentissage du français plus proche de la vie réelle.
- La plupart des étudiants pensent que l'approche actionnelle les rend plus enclins à participer en classe et à construire leurs propres connaissances.
- La majorité des étudiants pensent que l'activité du travail en groupe a contribué à améliorer leurs compétences à travailler en équipe, mais certains d'entre eux ne sont toujours pas à l'aise avec ce mode d'apprentissage.
- Bien que la plupart des étudiants reconnaissent les avantages de l'approche actionnelle en tant que nouvelle méthode d'enseignement plus conforme à l'évolution de la société actuelle, ils espèrent que le processus de mise en œuvre sera adapté au contexte d'apprentissage chinois.
- Les étudiants ont des points de vue dispersés concernant la compétition au sein du travail de groupe visant à renforcer leur motivation à participer en classe. L'enseignant devrait procéder à des ajustements flexibles en fonction des conditions spécifiques de la classe et de la situation de l'enseignement.
- Les étudiants ont des opinions plus négatives sur l'ajout de compétition en classe que sur d'autres méthodes d'adaptation.
- La plupart des étudiants estiment qu'il est nécessaire que l'enseignant conserve les stratégies traditionnelles telles que la mémorisation par cœur ou l'apprentissage par exercices réplétifs lors de la mise en œuvre de l'approche actionnelle.
- Les étudiants pensent qu'il est nécessaire que l'enseignant résume les connaissances linguistiques avant et après le travail en groupe.
- La majorité des étudiants est prête à accepter le passage de l'enseignement par la méthode traditionnelle à l'approche actionnelle en classe de français.
- Bien que cette transition soit réalisable, elle nécessite plus d'attention et de conseils de la part de l'enseignant pour équilibrer la tension entre l'accent mis sur les notes et le développement des compétences globales dans le système d'enseignement chinois. Cela nécessite des efforts de la

part de l'enseignant pour un atterrissage en souplesse de l'approche actionnelle en classe de français en Chine.

4.2.2.2. À propos de l'anglais

En plus de l'approche actionnelle, le rôle d'échafaudage joué par l'anglais est également un élément important de notre étude. Aux yeux de l'auteur, l'utilisation de l'anglais comme première langue additionnelle pour les étudiants chinois dans l'enseignement peut aider les étudiants et l'enseignant à mieux réaliser cette transition en atténuant l'inconfort face l'approche actionnelle grâce à la familiarité des étudiants avec ce qu'ils savent déjà en anglais (*cf.* 2.4.5.). Par ailleurs, l'apprentissage du français en utilisant l'anglais peut également aider les étudiants à développer des compétences plurilingues et pluriculturelles, ce qui correspond aux besoins de la Chine et du monde en matière (*cf.* 2.1. et 2.2.). Par conséquent, dans le cadre de notre expérimentation, nous avons également essayé d'explorer le rôle de l'anglais dans l'enseignement du français, et cette partie du questionnaire nous a permis de mieux comprendre les opinions des étudiants.

Les résultats sont présentés dans le tableau ci-dessous :

Tableau 30 – Question 21-27

	Item	1	2	3	4	5	Moyen ne	ÉCART- TYPE
Q21	Pensez-vous que l'anglais vous a aidé à apprendre le vocabulaire français ?	0	0	6	4	15	4.36	0.84
Q22	Pensez-vous que l'anglais vous aidera à apprendre la grammaire française ?	0	2	9	7	7	3.76	0.95
Q23	L'apprentissage de l'anglais vous a-t-il ouvert les portes d'une nouvelle culture ? A-t-il joué un rôle positif dans votre compréhension de la culture française ?	0	1	5	9	10	4.12	0.86
Q24	Pensez-vous que l'expérience de l'apprentissage de l'anglais est utile à l'apprentissage du français ?	0	0	6	5	14	4.32	0.84

Q25	L'intégration de l'anglais dans la classe de français par l'enseignant a-t-elle atténué votre sentiment de méconnaissance de cette nouvelle langue ?	1	1	6	9	8	3.88	1.03
Q26	Lorsque vous apprenez une langue, êtes-vous plus enclin à la parler aussi bien qu'un locuteur natif, ou êtes-vous plus enclin à l'intégrer à votre répertoire linguistique existant en tant qu'outil de communication avec le monde ? (Choisissez de 1 à 5 pour indiquer votre préférence, de la première option à la dernière.)	1	5	10	6	3	3.2	1.02
Q27	Voulez-vous que les enseignants continuent à utiliser l'anglais pour enseigner le français ?	1	4	9	6	5	3.5	1.10

A la question portant sur l'utilité de l'anglais pour l'apprentissage du vocabulaire français (Q21), les réponses des étudiants se situent entre « D'accord » et « Tout à fait d'accord » ($4 < \text{moyenne (4,34)} < 5$). Ce résultat valide notre perception sur la similitude linguistique entre l'anglais et le français (*cf.* 2.4.5.).

À la question portant sur l'utilité de l'anglais dans l'apprentissage de la grammaire française (Q22), les réponses des étudiants se situent entre neutre et d'accord, proche de d'accord ($3 < \text{moyenne (3.76)} < 4$). Ce résultat valide également notre argument dans la section 2.4.5., selon lequel l'anglais et le français offrent des similitudes en termes de langue pour des sinophones.

En examinant les résultats des questions 21 et 22, on peut affirmer que l'anglais joue un rôle de médiateur linguistique important dans le processus d'apprentissage du français. Cependant, une analyse comparative de ces résultats révèle des différences notables. Bien que les deux résultats soient positifs (avec des valeurs moyennes supérieures à 3), la valeur moyenne de la Q21 est supérieure de 0,6 point à celui de la Q22. Cela nous amène à nous poser la question suivante : pourquoi l'impact positif de l'anglais sur l'apprentissage de la grammaire française est-il moins connu que celui du vocabulaire ? Le cadre théorique proposé par Praradi, notamment la distinction entre mémoire procédurale et mémoire déclarative (*cf.* 2.4.3.), offre une explication à cette disparité.

Comme l'illustre notre étude avec des exemples tels que cousin(e)-*cousin*, nièce-*niece*, et d'autres, le transfert de vocabulaire, qui fait appel à la mémoire déclarative, est plus simple entre des langues ayant des lexiques similaires que le transfert de la compréhension grammaticale, qui s'appuie sur des processus de mémoire procédurale.

Les recherches menées par Tagarelli *et al.* (2019 ; voir aussi Ruiz *et al.*, 2018 ; Janacsek *et al.*, 2020) soutiennent ce point de vue, en constatant que l'apprentissage du lexique et de la grammaire fait appel à des structures cérébrales différentes. Par exemple, l'apprentissage du lexique provoque l'activation dans la région ventrale occipito-temporale (*ventral stream*), tandis que l'apprentissage de la grammaire a rapport aux ganglions basaux (*basal ganglia*), tels que le caudé/putamen antérieur (*anterior caudate/putamen*).

D'un autre côté, la perspective de la neuro-imagerie révèle que les mémoires déclaratives et procédurales s'appuient sur des cortex cérébraux différents (Ullman, 2001a ; voir aussi Ofen *et al.*, 2007). La mémoire déclarative implique principalement des zones telles que les lobes frontaux et temporaux, tandis que la mémoire procédurale repose sur des structures sous-corticales telles que les ganglions basaux. Non seulement cela, le modèle déclaratif-procédural (*declarative/procedural model*) de l'apprentissage des langues proposé par des psychologues comme Ullman (s. d., 2001a, 2001b, 2004) suggère également que différents aspects de l'apprentissage des langues dépendent de manière variable de ces systèmes de mémoire. L'acquisition du vocabulaire dépend principalement du système de mémoire déclarative, tandis que l'apprentissage de la grammaire dépend davantage du système de mémoire procédurale. Ce modèle indique également que le cortex cérébral impliqué dans l'apprentissage de la grammaire varie en fonction de la méthode d'apprentissage (Ullman, s. d., 2001a, 2001b, 2004).

Lorsque l'acquisition de la grammaire se fait par le biais de la mémoire explicite, elle nécessite l'implication du système de mémoire déclarative, y compris des régions comme l'hippocampe. En revanche, l'apprentissage implicite, comme celui des règles de grammaire, dépend du système de mémoire procédurale et implique des régions comme le noyau caudé et le putamen. D'un point de vue linguistique, la grammaire constitue des règles spécifiques d'expression du langage. Cependant, du point de vue de la psychologie ou des neurosciences cognitives, l'apprentissage de ces règles a souvent un caractère implicite et relève du domaine de l'apprentissage implicite (Morgan-Short *et al.*, 2010 ; voir aussi Morgan-Short *et al.*, 2012).

En ce qui concerne l'enseignement de la grammaire des langues étrangères en Chine, en prenant l'anglais comme exemple, une grande partie de l'apprentissage de la grammaire est malheureusement acquise par la mémorisation par cœur, une

forme explicite d'apprentissage. Cette méthode est souvent contre-productive, car elle va à l'encontre de la préférence du cerveau pour les méthodes d'apprentissage cohérentes. Cette incohérence peut expliquer en partie pourquoi de nombreux apprenants d'une deuxième langue, bien qu'ils aient mémorisé les règles grammaticales et les temps de manière approfondie, commettent encore diverses erreurs dans la pratique.

Compte tenu des schémas d'apprentissage du cerveau, la grammaire, qui est les règles spécifiques d'utilisation de la langue, ne devrait pas être acquise par mémorisation explicite dans un cas idéal. D'un point de vue psychologique, l'apprentissage des règles étant souvent de nature implicite, il est plus efficace d'acquérir la grammaire par l'usage, en formant subtilement une conscience automatique des règles.

Par conséquent, nous soutenons que l'enseignant n'a pas besoin de comparer dogmatiquement les règles grammaticales de l'anglais et du français en classe, pour que les étudiants mémorisent mieux la grammaire française en comparant les similitudes et les différences entre les règles grammaticales de l'anglais et du français, car même la grammaire acquise de cette manière est principalement déclarative et ne correspond pas au mode d'apprentissage du cerveau. En classe, lorsque les étudiants s'expriment en français et accomplissent leurs tâches, s'ils rencontrent des obstacles, l'enseignant peut les encourager à continuer en anglais, afin qu'ils puissent progressivement intégrer et achever la construction de la base de connaissances implicites de leur répertoire plurilingue.

Dans notre discussion, l'anglais peut être un médiateur linguistique, mais aussi un médiateur culturel (*cf.* 2.4.5.). Par conséquent, nous avons ensuite exploré les points de vue des étudiants sur la question de savoir si l'anglais peut également jouer un rôle positif sur le plan culturel (Q23). Les résultats ont montré, pour la plupart des étudiants, que le processus d'apprentissage de l'anglais les a ouverts à de nouvelles cultures et les a aidés à comprendre la culture française (moyenne (4,1) entre options « D'accord » et « Tout à fait d'accord »).

Ensuite, concernant la question de savoir si l'expérience d'apprentissage de l'anglais est utile pour l'apprentissage du français (Q24), les résultats sont également positifs. Par exemple, ce sont toutes deux des langues étrangères (typologie linguistique) et elles appartiennent toutes deux à l'apprentissage formel (L2 statut), ce qui explique pourquoi l'anglais est plus enclin aux phénomènes de transfert dans l'apprentissage du français que le chinois. L'auteur soutient qu'en tant qu'enseignants, nous devrions réduire la limite des stratégies monolingues de l'enseignement chinois sur ce transfert, promouvoir un transfert positif entre l'anglais et le français (*cf.* 2.4.4.), et que nous pouvons mobiliser pleinement les connaissances linguistiques, les stratégies linguistiques et la conscience méta-

linguistique existantes de nos étudiants pour faciliter l'apprentissage des langues (*cf.* 2.4.5.).

En plus des aspects linguistiques et culturels, la plupart des étudiants croient également que l'intégration de l'anglais par l'enseignant dans le cours de français peut réduire leur manque de familiarité avec le français en tant que nouvelle langue (Q25, moyenne (3,9) entre les options « Ni pas d'accord ni d'accord » et « D'accord »). Cette familiarité avec l'anglais peut aider les étudiants à développer des émotions sécuritaires et positives et à réduire l'anxiété plus propice à l'apprentissage du français (*cf.* 2.5.2.).

Chacune de ces questions examinait différents aspects de la perception qu'ont les étudiants de l'utilisation de l'anglais pour apprendre le français. Les résultats positifs valident notre cadre théorique (la moyenne générale des cinq questions était de 4,1, ce qui se situe entre les options « D'accord » et « Tout à fait d'accord »). L'anglais et le français sont plus proches l'un de l'autre que le chinois, tant sur le plan linguistique et historique que culturel. Les étudiants développent également une conscience méta-linguistique similaire grâce à des expériences d'apprentissage formel similaires (*cf.* 2.4.5). En outre, la familiarité avec l'anglais peut également aider les étudiants à développer des émotions positives sécurisantes (*cf.* 2.5.1. et 2.5.2.). Le graphique suivant (voir la Figure 29) nous aide à mieux visualiser les attitudes des étudiants.

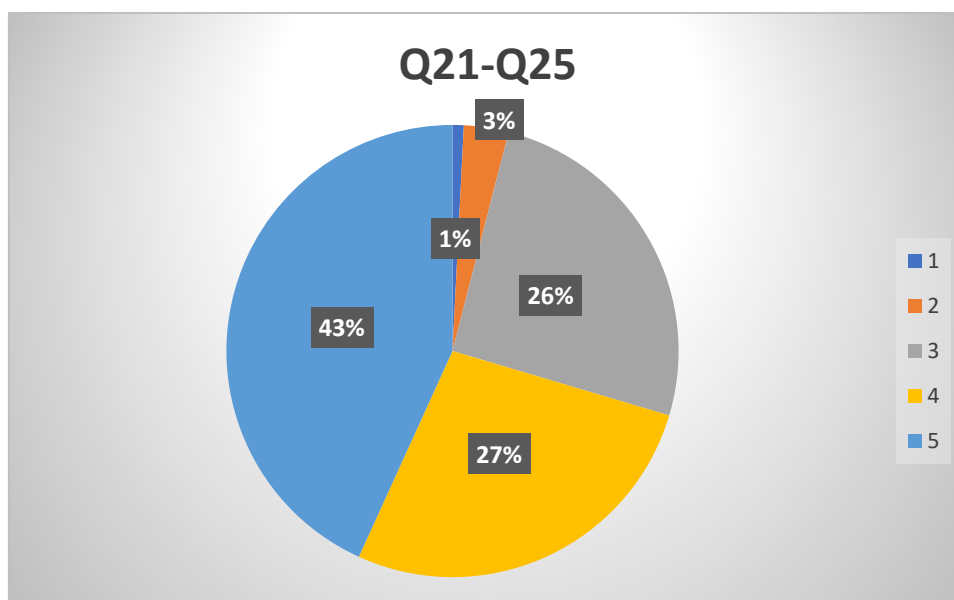


Figure 29 – Graphique à secteurs Q21-25.

Ce résultat confirme notre hypothèse selon laquelle l'anglais peut être utilisé comme médiateur d'apprentissage du français par les étudiants chinois, en modérant les conflits linguistiques et culturels (*cf.* 2.4.5.).

Cependant, lorsque nous avons demandé aux étudiants s'ils souhaitaient que l'enseignant continue à utiliser l'anglais dans la classe de français (Q27), les réponses étaient plus divergentes (écart-type = 1,10). Bien qu'il y ait toujours plus d'étudiants qui sont d'accord avec l'utilisation de l'anglais en classe de français que ceux qui ne sont pas d'accord (moyenne (3,5) entre les options « Ni pas d'accord ni d'accord » et « D'accord »), la motivation a beaucoup diminué par rapport aux questions Q21-Q25.

L'auteur suppose que cela peut être dû au fait que les étudiants sont psychologiquement plus enclins à penser de manière monolingue lorsqu'ils apprennent une langue (*cf.* 2.2.), et craignent donc que l'anglais n'interfère avec le français ou ne crée une confusion.

Nous avons observé que les résultats de la question 26 présentaient également un niveau de dispersion similaire (écart-type = 1,02) en ce qui concerne la tendance des étudiants à être monolingues ou plurilingues lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue (Q26). Pour explorer plus en profondeur la relation, nous essayons d'effectuer une analyse croisée des questions Q26 et Q27 et nous trouvons la valeur de la fonction Correl qui est de 0,75 dans *Excel*, ce qui indique qu'il y a effectivement une forte corrélation, c'est-à-dire que plus les étudiants ont un penchant pour être plurilingues, plus ils sont enclins à utiliser l'anglais pour apprendre le français. En tant qu'enseignants de français dans les établissements d'enseignement supérieur, nous devons veiller à éviter les sentiments nationalistes binaires, à créer des environnements d'apprentissage ouverts à tous et à aider nos étudiants à développer une identité plurielle en tant qu'apprenants de langues étrangères (*cf.* 2.2.).

Nous pouvons résumer les questions par les points suivants :

- La majorité des étudiants ont trouvé l'anglais utile pour apprendre le vocabulaire français.
- La majorité des étudiants trouvent que l'anglais est utile pour apprendre la grammaire française, mais moins bien que pour le vocabulaire.
- Les étudiants sont également positifs quant aux avantages culturels apportés par l'anglais en français.
- Les étudiants ont trouvé que l'expérience de l'apprentissage de l'anglais était utile à l'apprentissage du français.
- La majorité des étudiants ont convenu que l'intégration de l'anglais dans le cours de français les aiderait à se sentir moins isolés par une nouvelle langue.

- Les étudiants ont une certaine tendance à être plurilingues, mais la pensée monolingue existe toujours.
- Les opinions des étudiants sur l'utilisation de l'anglais dans la classe de français sont diversifiées, avec un pourcentage légèrement plus élevé en faveur de l'anglais.

4.2.2.3. À propos de la nouvelle méthode d'enseignement flexible

Les deux dernières questions du questionnaire étaient une évaluation générale sur la nouvelle méthode d'enseignement que nous avons mise en œuvre cette fois-ci, et les résultats sont les suivants :

Tableau 31 – Question 28-29

	Item	1	2	3	4	5	Moyenne	ÉCART-TYPE
Q28	Pensez-vous que cette nouvelle méthode d'enseignement basée sur l'approche actionnelle avec des ajustements appropriés et l'incorporation d'éléments de l'anglais est un changement positif ?	0	0	6	8	11	4.2	0.8
Q29	Souhaiteriez-vous continuer à apprendre le français avec cette méthode d'enseignement ?	0	3	5	8	9	3.92	1.02

D'abord, pour cette nouvelle méthode d'enseignement adaptée au contexte chinois basée sur l'approche actionnelle et dans laquelle l'anglais joue également un rôle d'échafaudage, les étudiants ont perçu cela comme un changement positif (Q28, la moyenne est de 4,2, entre les options « D'accord » et « Tout à fait d'accord »), comme le montre le tableau ci-dessous.

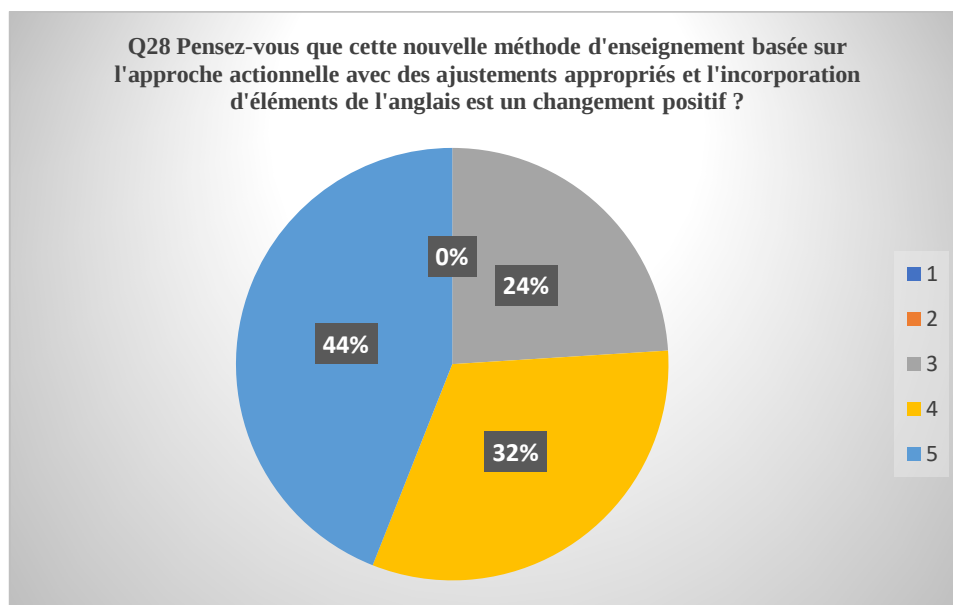


Figure 30 – Graphique à secteurs Q28.

44 % des étudiants ont choisi « Tout à fait d'accord », 32 % ont choisi « D'accord », 24 % sont restés neutres et aucun étudiant n'est en désaccord. Cela indique que notre nouvelle méthode d'enseignement a reçu un bon retour et qu'elle est tout à fait applicable. Cependant, lorsque nous avons demandé aux étudiants s'ils souhaitent continuer avec cette méthode d'enseignement (Q29), les résultats ont été différents. D'abord, les résultats de cette question restent positifs (la moyenne de 3,92, proche de l'option « D'accord »), ce qui indique que la majorité des étudiants accepte que l'enseignant continue d'utiliser la nouvelle approche d'enseignement en classe de français. Cependant, par rapport à la question Q28, les opinions des étudiants n'étaient pas aussi identiques (l'écart-type de 1,02 pour Q29 était supérieur à l'écart-type de 0,8 pour Q28) et la volonté était faible (moyenne de 3,92 en dessous de 4,2). L'auteur explique cette différence par l'influence du contexte culturel (*cf.* 1.3.), comme les préoccupations des étudiants en matière de leurs notes aux examens.

Nous retenons deux points suivants :

- Les étudiants considèrent la nouvelle méthode d'enseignement basée sur l'approche actionnelle avec des ajustements appropriés et l'intégration d'éléments anglais comme un changement positif.
- La majorité des étudiants acceptent le changement, mais certains hésitent en raison du contexte culturel chinois et ils ont besoin de plus de patience de la part de l'enseignant.

4.2.3. Questions ouvertes

En ce qui concerne le questionnaire à questions ouvertes, trois questions ont été posées, portant sur le choix de stratégies de chaque étudiant en matière d'apprentissage, l'évaluation de leur adaptation à la nouvelle méthode d'enseignement et l'enquête sur leur expérience d'apprentissage dans la classe expérimentale en général ainsi que dans les activités pédagogiques. Ces questions servent non seulement à compléter des aspects que les questions fermées ne parviennent pas à aborder, mais elles tentent également de révéler les attitudes des étudiants à l'égard de la classe expérimentale, ainsi que les raisons profondes et les réflexions qui les sous-tendent, ce qui peut aussi fournir des orientations clés pour l'amélioration de la méthode d'enseignement et le renforcement de l'efficacité de l'apprentissage chez les étudiants.

La première question porte sur les stratégies adoptées par les étudiants dans le cadre de l'apprentissage individuel et du travail en groupe. D'une part, pour chaque individu, la question est posée dans le but d'amener les étudiants à réfléchir sur leurs comportements et leurs préférences dans le processus d'apprentissage, par exemple, « Y a-t-il une préférence à l'apprentissage autonome ou à la collaboration avec d'autres étudiants ? » et « Comment réagissent-ils habituellement lorsqu'ils sont confrontés à des difficultés ? » D'autre part, en ce qui concerne le travail en groupe, l'objectif est d'étudier les meilleures stratégies que les étudiants chinois considèrent comme appropriées pour le travail en groupe et les stratégies qui, selon eux, aideraient l'équipe à accomplir la tâche lorsqu'elle doit travailler avec d'autres étudiants.

Après avoir classé et organisé les réponses recueillies, il se trouve que la majorité des étudiants a tendance à étudier de manière indépendante et qu'ils soulignent l'importance de la gestion du temps et de l'auto-motivation, comme l'extrait suivant des réponses :

- En général, je prends des cours d'auto-formation et j'utilise des applications associées pour m'aider dans mon apprentissage. Je trouve que je peux résoudre les problèmes linguistiques plus rapidement de cette manière ²⁵⁴.

²⁵⁴ Extrait de la réponse originale en chinois : 我通常通过在线课程和应用程序来辅助学习。我发现通过这种方式可以更快地解决语言问题。

- Je préfère m'améliorer en lisant de la littérature française. Cela m'aide non seulement à comprendre la langue, mais me permet également d'en apprendre davantage sur la culture française²⁵⁵.
- J'essaie d'abord de travailler seul et si cela ne marche pas, je demande de l'aide à mes camarades ou au professeur²⁵⁶.
- Après le cours, j'ai l'habitude de réviser mes notes que j'ai prises en classe et d'améliorer ma compréhension orale en regardant des vidéos en français²⁵⁷.

L'analyse nous permet de constater que les étudiants ont leur propre expérience et méthode d'apprentissage. D'une part, ils pensent que les explications de l'enseignant et la prise de notes en classe sont importantes pour eux, et d'autre part, beaucoup d'entre eux chercheront des méthodes d'apprentissage appropriées après la classe pour consolider leurs connaissances. Cela nous donne une nouvelle perspective : si, dans le processus d'apprentissage collaboratif, les étudiants peuvent communiquer entre eux et apprendre de différentes façons, cela peut leur permettre de s'encourager mutuellement dans l'adoption de stratégies d'apprentissage.

Lorsqu'ils évoquent le travail en groupe, les étudiants sont largement d'accord sur le fait que la communication et la précision du rôle de chacun au sein de l'équipe sont cruciales. Par exemple, un étudiant a déclaré : « La communication efficace est essentielle. Au sein de l'Union des étudiants, notre équipe se réunit chaque semaine pour faire le point sur les progrès accomplis, ce qui nous aide à rester synchronisés et efficaces. »²⁵⁸ Un autre étudiant a souligné que, « Le plus important dans une équipe, c'est de respecter et d'écouter tout le monde. »²⁵⁹ Ces réponses montrent que les étudiants ont plus ou moins fait l'expérience du travail en groupe à l'intérieur et à l'extérieur de la salle de classe et qu'ils ont leur propre compréhension sur les facteurs importants, tels que la communication, le respect pour chacun et la répartition efficace des rôles dans un travail en groupe. Nous

²⁵⁵ Extrait de la réponse originale en chinois : 我倾向于通过阅读额外的法语文学作品来提升自己。这不仅帮助我理解语言, 还让我了解更多文化背景。

²⁵⁶ Extrait de la réponse originale en chinois : 我倾向于先尝试自己解决, 如果不行, 我会向同学或老师求助。

²⁵⁷ Extrait de la réponse originale en chinois : 我通常会在课后复习笔记, 并通过看额外的法语视频来提高听力。

²⁵⁸ Extrait de la réponse originale en chinois : 有效沟通是关键。在学生会我们的团队每周会开会讨论进展, 这帮助我们保持同步和高效。

²⁵⁹ Extrait de la réponse originale en chinois : 在团队中最重要的是尊重和倾听每个人的意见。

pensons que ces étudiants peuvent jouer un rôle d'animateur au sein d'une équipe dans le cadre de futures activités du travail en groupe.

Ensuite, la deuxième question vise à analyser les changements apportés par la nouvelle méthode d'enseignement pour les étudiants et l'impact de ces changements sur leurs manières d'apprendre et leurs attitudes. La question posée est la suivante : Comment vous positionnez-vous vis-à-vis des transformations introduites par cette nouvelle méthode d'enseignement ?

La majorité des étudiants a accueilli favorablement la nouvelle méthode d'enseignement, estimant qu'elle offrait davantage de possibilités d'interaction et de pratique. Un étudiant a déclaré : « Cette méthode d'enseignement me permet de participer plus activement à l'apprentissage plutôt que de recevoir passivement des connaissances. »²⁶⁰ Des étudiants ont également indiqué que la méthode renforçait « l'interaction entre l'enseignant et l'étudiant »²⁶¹ et que « c'était amusant d'enseigner en intégrant des éléments d'anglais »²⁶². Ces commentaires positifs reflètent le potentiel de la pédagogie basée sur l'action pour promouvoir l'apprentissage actif des étudiants et le rôle facilitateur de l'anglais dans le développement de leurs compétences plurilingues.

Cependant, un certain nombre d'étudiants ont également signalé les défis posés par la nouvelle méthode, notamment en termes d'efficacité en classe, par exemple :

- Il risque de prendre plus de temps et de ralentir le rythme de l'enseignement²⁶³.
- Je pense que parfois le temps consacré à l'interaction en groupe serait plus efficace s'il était utilisé pour un apprentissage indépendant ou s'il était donné à l'enseignant pour une transmission massive de connaissances²⁶⁴.

Il y a également plusieurs étudiants qui sont soucieux du travail en groupe, comme indiqué dans les réponses suivantes :

²⁶⁰ Extrait de la réponse originale en chinois : 这种教学方式让我更主动地参与学习，而不是被动接受知识.

²⁶¹ Extrait de la réponse originale en chinois : 增强了师生的互动.

²⁶² Extrait de la réponse originale en chinois : 融入英语元素教学很有趣.

²⁶³ Extrait de la réponse originale en chinois : 可能耗时较长，教学进度变慢.

²⁶⁴ Extrait de la réponse originale en chinois : 有时小组交流所花费的时间用来自己学习或用来老师大量的输出会更有效率.

- Ça peut me gêner d'être dans le même groupe avec des camarades de dortoirs différents²⁶⁵.
- Il est difficile pour moi de communiquer avec des étudiants que je ne connais pas très bien²⁶⁶.
- Certains étudiants introvertis sont réticents à exprimer leur opinion dans les discussions de groupe²⁶⁷.
- Si les membres du groupe ne se connaissent pas bien, il ne sera pas possible de répartir raisonnablement les tâches entre chacun²⁶⁸.

En outre, d'autres étudiants ont fait remarquer « Je pense qu'il est mieux de ne pas avoir de compétition. »²⁶⁹ Ces inquiétudes des étudiants peuvent provenir de l'influence du système éducatif chinois traditionnel, qui met l'accent sur la transmission efficace des connaissances et l'enseignement sous la direction de l'enseignant. Par conséquent, l'adaptation des étudiants à la nouvelle méthode d'enseignement ne se limite pas à un changement de stratégies d'apprentissage, mais représente également un processus d'adaptation à la culture de l'enseignement. Les commentaires des étudiants en témoignent, par exemple : « Au début, j'étais un peu confus avec la nouvelle méthode, mais peu à peu, j'ai commencé à aimer cette approche »²⁷⁰, un autre étudiant a déclaré : « Personnellement, j'aime beaucoup la méthode et le rythme de l'enseignement actuel, et je suis certainement prêt à essayer de nouvelles méthodes si elles ont un effet positif. »²⁷¹

La troisième question posée est plus ouverte et plus libre, les étudiants sont encouragés à partager leur avis général sur l'ensemble de l'expérience d'apprentissage, ainsi que les aspects qu'ils jugent efficaces ou à améliorer, ou encore leurs propres idées ou suggestions créatives. Les étudiants ont

²⁶⁵ Extrait de la réponse originale en chinois : 分小组的话如果不同宿舍可能会有些不方便.

²⁶⁶ Extrait de la réponse originale en chinois : 与不太熟悉的同学交流沟通对于我很困难.

²⁶⁷ Extrait de la réponse originale en chinois : 有些性格内向的同学不愿意在小组讨论中表达自己的见解.

²⁶⁸ Extrait de la réponse originale en chinois : 小组成员之间不够了解, 不能按照优劣势来分配任务.

²⁶⁹ Extrait de la réponse originale en chinois : 我认为不要有竞争更好.

²⁷⁰ Extrait de la réponse originale en chinois : 刚开始时我对新模式感到有些困惑, 但慢慢地我开始欣赏这种方法.

²⁷¹ Extrait de la réponse originale en chinois : 个人认为, 目前这样的教学方法和节奏我真的很爱, 如果新的方法会有积极作用, 我当然也愿意尝试.

effectivement formulé des suggestions et des réflexions perspicaces à partir de plusieurs points de vue.

Plusieurs réponses des étudiants pointent directement le problème du système éducatif actuel en Chine, le concept « tout pour les notes », et là encore, il s'agit également d'un signe d'insatisfaction à l'égard du *statu quo* et d'un désir de changement. Par exemple, un étudiant a demandé : « Comment peut-on s'éloigner radicalement de l'enseignement où il n'y a que des notes ? »²⁷² Cette question témoigne de l'esprit critique des étudiants à l'égard du système d'évaluation actuel. Un autre étudiant a réfléchi plus en profondeur : « Nous devrions changer l'idée dans notre tête que l'apprentissage est uniquement lié aux notes et aux résultats. »²⁷³ Ces commentaires soulignent l'urgence de la réforme de l'éducation et remettent en question le concept traditionnel de l'éducation.

De plus, les étudiants ont fait des suggestions spécifiques par rapport à la relation entre le contenu de l'enseignement et l'application pratique. Par exemple, un étudiant a proposé : « Personnellement, je pense que dans la suite de l'enseignement, l'enseignant devrait faire plus d'efforts pour que les connaissances enseignées soient plus pratiques et proches de la vie, ce que l'on peut utiliser, comme pour l'examen à la poursuite d'études en Master et dans le travail. (Mais je sais que ce n'est pas au professeur de décider, donc cette suggestion ne s'adresse à aucun professeur). »²⁷⁴ Un tel commentaire n'exprime pas seulement une attente quant au lien entre le contenu de l'enseignement et la vie pratique, mais reflète également une prise de conscience des limites potentielles de la méthode d'enseignement actuelle en termes d'application pratique. Des suggestions concrètes ont également été formulées par les étudiants, tels que « améliorer la compréhension entre les membres du groupe »²⁷⁵ et « introduire davantage de contenus culturels »²⁷⁶, qui non seulement fournissent des orientations spécifiques pour l'amélioration de la méthode d'enseignement, mais reflètent également la profonde compréhension qu'ont les étudiants de l'interaction entre la méthode d'enseignement et le contexte culturel. Leurs commentaires expriment une

²⁷² Extrait de la réponse originale en chinois : 唯分数论的情况下如何彻底转变?

²⁷³ Extrait de la réponse originale en chinois : 我们应该改变脑海里学习就是为了成绩, 为了分数的观念.

²⁷⁴ Extrait de la réponse originale en chinois : 个人认为之后的教学可以更努力向现实生活中能用到的知识靠拢, 比如考研升学和工作 (但我知道这不是由老师决定的, 所以此建议不针对任何老师).

²⁷⁵ Extrait de la réponse originale en chinois : 增进组员间的了解.

²⁷⁶ Extrait de la réponse originale en chinois : 引入更多文化背景内容.

réflexion approfondie sur la méthode d'enseignement et les stratégies d'apprentissage, ainsi qu'une vision critique du système éducatif actuel.

En résumé, les réponses des étudiants à la troisième question démontrent une réflexion approfondie sur le système éducatif, les méthodes d'enseignement et les stratégies d'apprentissage, elles expriment des critiques à l'égard du système éducatif actuel et proposent des suggestions constructives pour relier le contenu de l'enseignement à la vie réelle. Ce retour fournit une perspective importante pour comprendre les attitudes et les comportements des étudiants à l'égard de l'apprentissage et leurs attentes en matière de réforme du système éducatif, et cela est important pour promouvoir la réforme et le développement des méthodes d'enseignement.

En conclusion, les commentaires des étudiants révèlent le processus d'adaptation et les défis rencontrés lors de la mise en œuvre de la nouvelle méthode d'enseignement dans un contexte culturel spécifique. En analysant en profondeur les réponses à ces questions ouvertes, nous pouvons non seulement mieux comprendre les attitudes et les comportements des étudiants en matière d'apprentissage, mais aussi obtenir des avis importants sur la manière d'améliorer cette méthode d'enseignement afin de garantir un apprentissage plus efficace.

À la première question, la majorité des étudiants préfèrent l'apprentissage autonome, en même temps, l'importance de la gestion du temps et de l'auto-motivation est soulignée, tout en reconnaissant l'importance critique d'une communication efficace et de la répartition efficace des rôles dans le travail en groupe. Cette constatation illustre non seulement la capacité d'adaptation des étudiants dans l'environnement d'apprentissage individuel ou en groupe, mais aussi la nécessité d'équilibrer l'importance de l'apprentissage individuel et de l'interaction au sein du groupe dans la conception des activités d'enseignement.

À la deuxième question, les étudiants ont généralement montré une attitude positive à l'égard de la nouvelle méthode d'enseignement, affirmant qu'elle offrait davantage d'opportunités d'interaction et de pratique. Toutefois, certains étudiants ont également souligné des problèmes liés à l'efficacité de l'apprentissage et au travail en groupe, ce qui montre que cette nouvelle méthode d'enseignement doit être mise en œuvre en tenant davantage compte des besoins individuels des étudiants et qu'elle a un processus d'adaptation au système éducatif chinois.

La troisième question met en évidence la compréhension profonde et les attentes des étudiants vis-à-vis de la réforme du système éducatif. Les suggestions des étudiants couvrent un large éventail de sujets allant du contenu de l'enseignement à l'application pratique, montrant leur attitude positive à l'égard du passage de l'apprentissage traditionnel centré sur les résultats à un apprentissage plus pratique et intégré.

Dans l'ensemble, le retour des étudiants a souligné l'importance du contexte culturel dans l'acceptation et de l'efficacité de la méthode d'enseignement. Cela a également révélé pendant le processus d'adaptation les défis rencontrés par les étudiants dans le nouvel environnement d'enseignement. Ces découvertes sont importantes pour comprendre et optimiser l'application de la nouvelle méthode d'enseignement à la formation de français dans les universités chinoises.

4.3. ANALYSE DE LA RETRANSCRIPTION DE L'ENTRETIEN AVEC L'ENSEIGNANTE

Ici, nous effectuerons une analyse thématique des données recueillies lors de l'entretien avec l'enseignante (voir en Annexe 16, Transcription de l'entretien traduite en français). L'objectif principal de l'entretien est d'explorer les perceptions de l'enseignante par rapport à l'expérimentation. Les questions couvrent divers aspects de la perception de l'enseignante au sujet de l'approche actionnelle, du rôle d'étayage de l'anglais et du rôle de médiation de l'enseignante. Les résultats seront présentés et analysés selon des thèmes. Conformément aux lignes directrices de Braun et Clarke (2006), une liste des thèmes et sous-thèmes est présentée dans le tableau ci-dessous.

Tableau 32 – Thèmes d'analyse

Les défis et les inquiétudes de l'enseignant face à la nouvelle méthode	Les contraintes/limites culturelles	L'enseignement traditionnel
		L'approche actionnelle
	Les dilemmes pratiques	La pensée monolingue
		Au niveau Macro
Reconnaissance des avantages de la nouvelle méthode malgré les défis	Au niveau Micro	
	Les perceptions positives sur l'approche actionnelle	
	Le point de vue favorable de l'anglais en tant qu'étayage	
Faisabilité de la nouvelle méthode	La reconnaissance du rôle de l'enseignant en tant que médiateur	
	La faisabilité de la nouvelle méthode	

et des suggestions critiques de l'enseignant	Suggestions critiques et conseils de l'enseignante
---	--

4.3.1. Défis et les inquiétudes de l'enseignant face à la nouvelle méthode

En explorant l'application de la nouvelle méthode d'enseignement dans l'enseignement des langues étrangères en Chine, il nous faut tenir compte des défis et des inquiétudes auxquels sont confrontés les enseignants.

4.3.1.1. *Contraintes/limites culturelles*

Ces défis sont souvent liés à des contraintes culturelles, telles que les habitudes d'enseignement traditionnel et les mentalités profondément enracinées dans le système éducatif chinois. Par exemple, l'enseignante T a décrit son approche habituelle de l'enseignement des langues étrangères : l'accent était mis sur l'explication des mots et des règles de grammaire, suivie d'une lecture attentive du texte et des exercices. Cette approche est une illustration de la méthode d'enseignement traditionnelle utilisée depuis longtemps dans les classes de langues étrangères en Chine, c'est-à-dire centrée sur l'explication de connaissances de l'enseignant et les exercices aux étudiants.

t6-I : Quelles sont les méthodes d'enseignement que vous utilisez habituellement ?

t6-E : En ce qui concerne notre classe expérimentale, ils sont étudiants en première année de Licence, j'organise le contenu du cours en fonction du manuel de notre département, ainsi que les objectifs pédagogiques et les heures données à ce module. Pour chaque séance, je commence généralement par expliquer aux étudiants les nouveaux mots et les points de grammaire impliqués dans la leçon, puis je les amène à lire attentivement le texte, et enfin on fait ensemble les exercices.

L'enseignante T et l'auteur ont appris le français par cette approche. Cela montre non seulement la généralité de la méthode traditionnelle, mais aussi son influence considérable au sein du système éducatif.

t7-I : (opinant de la tête et souriant) Oui, je comprends, parce que c'est de cette manière que j'ai appris le français au début.

t7-E : (Souriant) Oui, c'est vrai, c'est en gros le modèle des cours de langues étrangères que nous suivons en Chine, et j'appris le français aussi de cette façon.

Néanmoins, lorsqu'on lui a demandé si elle avait essayé d'autres méthodes d'enseignement, l'enseignante T a déclaré que l'orientation générale de l'enseignement n'avait toujours pas été changée, bien qu'il y ait eu quelques ajustements en vue d'amélioration.

t8-I : Alors, avez-vous déjà pensé à apporter des changements à votre apprentissage ou à votre enseignement avant ?

t8-E : Humm... Il arrive que j'ajuste certaines petites choses ... mais il n'y a pas de changement radical dans l'orientation générale.

t5-I : D'accord, ensuite je voudrais discuter avec vous concernant votre expérience avec l'approche actionnelle. Avez-vous déjà eu des contacts avec cette méthode d'enseignement avant ?

t5-E : (Hésitant) Eh bien, j'avais entendu parler de cette méthode, mais je n'étais pas très familière des détails avant cette expérience. Je ne l'avais jamais vraiment utilisée.

La vulgarisation de cette méthode d'enseignement traditionnelle a des racines culturelles profondes. L'enseignante T a souligné que cette approche était non seulement familière aux enseignants et aux étudiants, mais qu'elle était également considérée comme efficace. Elle a cité le vieux proverbe chinois « si vous lisez un livre plusieurs fois, vous en comprendrez naturellement le contenu et le sens » pour illustrer le fait que, bien que la méthode traditionnelle puisse être trop mécanique, l'acquisition de connaissances par les exercices répétés est un moyen d'apprentissage efficace.

t9-I : D'accord, je comprends. Je pense qu'il doit y avoir une raison pour la méthode d'enseignement traditionnelle qui existe depuis longtemps.

t9-E : Effectivement, c'est la méthode d'apprentissage et d'enseignement que les étudiants et les enseignants ont toujours connue et à laquelle ils se sont habitués, et elle fonctionne.

t10-I : Vous avez raison. Pouvez-vous en parler plus en détail ?

t10-E : OK. Comme le dit le vieux proverbe chinois, *shū-dú-bǎi-biàn, qí -yì-xì-xiàn*²⁷⁷. Bien qu'il soit dans une certaine mesure trop mécanique de juste mémoriser par cœur le vocabulaire, la grammaire et de faire beaucoup d'exercices, mémoriser d'abord puis le comprendre lentement par la suite, c'est aussi une façon d'apprendre selon les Chinois. De plus, les étudiants y sont habitués, ils ont développé des compétences d'apprentissage basées sur ce mode d'apprentissage pendant une longue période, et ils n'ont pas besoin de perdre de l'énergie pour s'adapter à une autre méthode. Par ailleurs, la plupart des enseignants ont été formés de cette façon, il existe une certaine compréhension tacite et coordonnée entre les enseignants et les étudiants.

Cette adhésion à la méthode d'enseignement traditionnelle est en partie ancrée dans l'accent que la culture confucianiste met sur « la mémorisation, la discipline, le respect envers l'enseignant et la moralité », ce qui montre la nécessité de notre discussion précédente sur le contexte culturel et la méthode d'enseignement traditionnelle en Chine (cf. 1.3. et 1.4.3). Du point de vue historique, la vulgarisation et la perpétuation de la méthode d'enseignement traditionnelle sont également liés au système de l'Examen Impérial de la Chine ancienne (cf. 1.4.). Et sur le plan de l'objectif éducatif, la méthode d'enseignement traditionnelle montre également son caractère pratique en mettant l'accent sur l'acquisition des connaissances basiques, les résultats aux examens et la réalisation académique. On peut affirmer que la méthode d'enseignement traditionnelle constitue un moyen efficace d'apprendre à faire face au système d'examen basé sur des épreuves écrites. Cela explique pourquoi l'enseignante T est satisfaite des compétences des étudiants et de l'accord tacite développé entre les étudiants et l'enseignant dans le cadre de cette méthode.

De plus, l'enseignante T s'est inquiétée de la capacité des étudiants à s'adapter à la nouvelle approche, en particulier ceux qui n'étaient pas suffisamment enthousiastes par rapport à l'apprentissage. Elle craignait que certains étudiants n'obtiennent pas de bons résultats en raison d'un malaise ou d'un manque d'intérêt lors du passage à une méthode d'enseignement reposant davantage sur l'autonomie des étudiants et le travail en groupe.

t12-E : ... Et pour être honnête, je suis très inquiète quant à l'adaptabilité des étudiants à cette approche. En effet, il ne manque pas d'étudiants qui ne sont pas vraiment intéressés par l'apprentissage du français et qui ont

²⁷⁷ Extrait de l'œuvre de Zhu Xi de la dynastie Song, « *xùn xué zhāi guī* (训学斋规) », la partie « *dú shū xiě wén zì* (读书写字) » (lecture et écriture). Zhu Xi (朱熹), 18 octobre 1130 - 23 avril 1200, est un représentant du Confucianisme après Confucius. Sens : si vous lisez un livre plusieurs fois, vous en comprendrez naturellement le contenu et le sens.

besoin d'être surveillés par l'enseignant. Je crains que des étudiants qui ne sont pas à l'aise, qui ne sont pas intéressés ou qui sont peu autonomes soient plus enclins à ne rien faire en classe, cela va créer un dilemme où les étudiants vont être polarisés.

Cette réponse suggère, dans l'environnement où la méthode d'enseignement traditionnelle constitue le principal mode d'enseignement depuis longtemps et où l'enseignant domine la classe, les étudiants ont pris l'habitude d'apprendre en suivant les instructions de l'enseignant. Si on leur demande soudainement de tout faire par eux-mêmes, ils risquent de perdre l'orientation d'apprendre et donc d'entraver leur apprentissage.

En comparant l'éducation chinoise et l'éducation occidentale, ainsi que les caractéristiques des étudiants, nous pouvons constater que les étudiants issus du système éducatif chinois sont en général plus introvertis, ils accordent plus d'importance à l'autorité et aux règles ; en revanche, l'éducation occidentale se concentre davantage sur le développement global des étudiants, y compris les compétences sociales et le travail en équipe. Cette différence culturelle en matière d'éducation peut se manifester dans un environnement d'apprentissage différent. Toutefois, lorsque la nouvelle méthode d'enseignement est introduite, les étudiants chinois peuvent rencontrer des difficultés dans les activités pédagogiques telles que le travail en groupe.

t19-E : ... Pour les difficultés, humm, il y en a certainement, par exemple, certains étudiants chinois sont naturellement plus réservés, ce qui a rendu la coopération en groupe un peu difficile. ...

t23-E : Emmm... En effet, je pense que les étudiants chinois sont généralement introvertis et qu'ils ont moins d'expériences pour travailler en groupe. Donc, c'est un défi de les amener à travailler tacitement avec leurs camarades de groupe dans un temps limité. ...

Lorsque nous discutons d'un pays comme la Chine, qui a été profondément influencé par la philosophie du Confucianisme pendant des milliers d'années, le concept central du *Zhōng-yōng*²⁷⁸ est obligatoirement à mentionner. Ce concept, qui constitue l'une des catégories les plus importantes du système de pensée de Confucius, met l'accent sur une attitude calme et modérée à l'égard de la vie. C'est probablement en raison de la profonde influence du *Zhōng-yōng* de Confucius que l'introversion est devenue un caractère commun chez les étudiants chinois (cf. 1.4.3.). En tant qu'enseignants de langues, lorsque nous introduisons une nouvelle méthode d'enseignement, nous ne cherchons pas à être complètement

²⁷⁸ 中庸.

occidentalisés, c'est-à-dire ignorer les caractéristiques particulières de nos étudiants chinois afin de les former pour qu'ils deviennent des modèles justes comme les étudiants occidentaux. Nous recherchons un équilibre entre l'efficacité des méthodes traditionnelles et les possibilités offertes par la nouvelle approche. Certes, l'introversion et le courage sont deux qualités dignes de reconnaissance. Chaque culture a son caractère unique et ses limites, et la meilleure pratique en matière d'éducation devrait être fondée sur le respect et l'intégration des différentes caractéristiques culturelles. Nous devrions reconnaître que les méthodes d'enseignement des différentes cultures ont leurs propres avantages, de sorte que nous puissions compléter l'un et l'autre dans la pratique de notre enseignement et favoriser le développement des étudiants par une approche appropriée et intégrale. Par conséquent, bien que l'introduction de nouvelles méthodes d'enseignement soit nécessaire, le contexte culturel et les caractéristiques des étudiants doivent être pris en compte afin de respecter les traditions tout en guidant les étudiants pour qu'ils s'adaptent progressivement à un mode d'apprentissage plus actif et interactif.

Dans la situation actuelle de l'enseignement des langues étrangères en Chine, il existe certaines limites. En prenant la classe du professeur T comme exemple, elle préfère utiliser la langue maternelle (le mandarin standard), estimant que c'est plus propice à la transmission des points de connaissance. Et lorsqu'il s'agit d'étudiants de niveau élevé, elle enseigne en mélangeant le français, mais elle utilise rarement l'anglais. Cette manière d'enseigner reflète un phénomène courant dans l'enseignement des langues étrangères en Chine.

t13-I : Merci d'avoir partagé vos observations, elles sont très complètes. J'aimerais maintenant discuter avec vous d'un autre élément clé de notre expérimentation, l'utilisation de l'anglais. Est-ce que vous utilisez habituellement l'anglais dans vos cours ?

t13-E : Occasionnellement, j'utilise l'anglais, mais c'est rare.

t14-I : Et en général, est-ce que vous utilisez le mandarin standard dans votre enseignement ?

t14-E : Oui, dans la plupart des cas, j'utilise le mandarin. L'école encourage également les enseignants à utiliser davantage le français en classe, mais je pense que cela n'aide pas les étudiants débutants à comprendre les connaissances en français. Donc, pour les étudiants en première et deuxième année, je préfère expliquer clairement les points en mandarin, alors que pour les étudiants en troisième et quatrième années, je mélangerais le chinois et le français pour expliquer.

Selon la description de l'enseignante T, nous pouvons constater que la méthode actuelle d'enseignement des langues étrangères se concentre sur le transfert de connaissances (savoir) et néglige relativement le développement de

compétences (savoir-faire) et d'attitudes (savoir-être). Cette modalité d'enseignement met l'accent sur la compréhension et la maîtrise des connaissances, mais elle ne permet pas toujours d'améliorer les compétences linguistiques des étudiants d'une manière intégrale. Par exemple, l'enseignante T a tendance à utiliser le mandarin standard dans la classe de niveau inférieur pour s'assurer que les points de connaissance soient bien compris, alors qu'au niveau supérieur, elle mélange le mandarin et le français. Bien que cette approche prenne en compte le niveau de compréhension des étudiants, elle peut également conduire à la formation d'une mentalité monolingue dans l'apprentissage des langues étrangères.

Par ailleurs, sachant que l'école encourage les enseignants à utiliser davantage le français en classe, cette pratique néglige dans une certaine mesure les ressources du répertoire langagier des étudiants et le développement de leurs compétences plurilingues. Pour les étudiants, l'apprentissage des langues ne consiste pas seulement à acquérir les connaissances, mais aussi à développer les capacités d'application et de communication interculturelle. À cet égard, le mode d'enseignement monolingue peut limiter la capacité des étudiants à s'adapter à des environnements linguistiques différents et leur compréhension pluriculturelle.

Par conséquent, afin d'améliorer l'efficacité de l'enseignement des langues étrangères, nous suggérons de trouver un équilibre entre le transfert de connaissances et l'acquisition de compétences linguistiques dans la pratique de l'enseignement, et d'encourager l'enseignement dans un environnement plurilingue afin de favoriser le développement intégral des compétences linguistiques des étudiants. Cela permettra non seulement d'améliorer les compétences linguistiques des étudiants, mais aussi de renforcer leur compréhension et leur communication interculturelles.

4.3.1.2. Dilemmes pratiques

Dans l'enseignement des langues étrangères en Chine, malgré la nécessité et la motivation de la réforme, nous sommes confrontés à une série de dilemmes réalistes dans le processus de mise en œuvre de la nouvelle approche d'enseignement. Ces dilemmes peuvent être analysés aux niveaux macro et micro à travers l'entretien avec l'enseignante T.

4.3.1.2.1. Défis au niveau macro

Avant tout, l'enseignante T a souligné que l'enseignement doit respecter les exigences du programme pédagogique, y compris les objectifs et le contenu de

l'enseignement déjà fixés. Dans ce cadre, la mise en œuvre de nouvelles méthodes d'enseignement, telle que l'approche actionnelle, peut se heurter à la difficulté de répondre aux exigences du programme pédagogique. L'enseignant craint que si la nouvelle méthode ne donne pas les résultats escomptés dans un court délai, cela puisse entraîner une baisse des notes des étudiants ou un retard dans le progrès du cours, ce qui accroîtrait la responsabilité et la pression ressentie par lui.

t12-I : D'accord. Pensez-vous que la mise en œuvre de l'approche actionnelle dans le contexte chinois présente des limites, et pouvez-vous nous en parler du point de vue d'un enseignant ?

t12-E : Oui, il y a effectivement des limites. Tout d'abord, sur le plan de l'environnement général, l'enseignement doit se conformer aux exigences de progression du programme pédagogique, et il existe des objectifs et des contenus d'enseignement établis à chaque étape. Donc, la pratique de l'approche actionnelle dans un emploi du temps relativement serré est compliquée, il est peut-être difficile de s'assurer de la progression de chaque séance pour atteindre les objectifs pédagogiques prescrits. Si elle fonctionne bien, il n'y a pas de problème. En revanche, si elle ne fonctionne pas aussi bien que prévu, c'est-à-dire pas assez efficace après une période de pratique, par exemple, les notes des étudiants baissent ou le progrès pédagogique est inférieur par rapport aux autres classes, c'est quelque chose que l'enseignant ne veut pas voir, et cela représentera sa responsabilité et une pression supplémentaire.

De plus, l'enseignante T a souligné qu'en Chine, les jeunes enseignants sont confrontés à la double pression de l'enseignement et de la recherche académique. Elle a posé une question clé : y aura-t-il des critères d'évaluation et des mesures appropriées pour soutenir ce changement de méthodologie d'enseignement et le maintenir en permanence ? Ce sont des facteurs inconnus qui doivent être pris en compte lors de la mise en œuvre de la nouvelle méthode d'enseignement.

t17-E : ...Cependant, comme vous le savez, les jeunes enseignants en Chine sont aujourd'hui sous une grande pression dans l'enseignement et dans la recherche académique. De même, les critères d'évaluation, par exemple, doivent également être modifiés en fonction de cette évolution, afin de constituer un bon système de soutien et de maintenir ainsi la durabilité de ce changement. Et est-ce que tout ça est réalisable ? On ne sait pas.

4.3.1.2.2. Défis au niveau micro

Dans la pratique de l'enseignement, la nouvelle approche impose des exigences plus élevées aux enseignants et aux étudiants. Les enseignants doivent

avoir suffisamment confiance en leurs propres compétences linguistiques et, en même temps, faire preuve de souplesse dans l'utilisation de différentes langues dans leur enseignement. L'enseignante T a mentionné que la flexibilité de l'intégration de l'anglais dans l'enseignement du français était un test majeur pour les compétences linguistiques en anglais des enseignants. En outre, le support d'enseignement traditionnel n'est souvent plus pertinent et les enseignants doivent consacrer plus de temps et d'efforts à la préparation de nouveaux contenus. Ce changement n'ajoute pas seulement au défi en termes de difficulté de préparation de cours, mais exige également des enseignants qu'ils équilibrent leurs engagements actuels en matière d'enseignement et de recherche académique durant l'introduction de la nouvelle méthode.

t16-E : ... Cependant, cela pose des exigences et des défis plus importants pour les enseignants et les étudiants.

t17-I : Pouvez-vous préciser quels sont les exigences et les défis ?

t17-E : Par exemple, il n'est pas certain que les enseignants aient confiance en leurs niveau d'anglais. Il faut également réfléchir à la manière d'intégrer l'anglais dans l'enseignement du français pour qu'il soit un outil de soutien efficace. En outre, ça signifie qu'une grande partie des supports pédagogiques disponibles ne sont plus utilisables, et qu'en tant qu'enseignant, il faudra consacrer plus d'efforts et de temps à la recherche de nouveaux supports pédagogiques et à la préparation du cours. Face à ce nouveau changement, comment pouvons-nous équilibrer l'enseignement et les tâches de recherche académique ?

Dans le même temps, la gestion du temps devient aussi un problème, en raison de la nécessité d'accomplir de nombreuses tâches d'enseignement dans un temps limité d'heures de cours.

t19-E : Il y a aussi la question de la gestion du temps en classe, car il y a pas mal de sujets pédagogiques à traiter et j'étais inquiète de ne pas pouvoir atteindre les objectifs prévus avec le manuel.

L'enseignante T a également évoqué la difficulté accrue de préparer les cours. Pour les enseignants habitués aux méthodes traditionnelles, l'adoption de la nouvelle approche signifie qu'il faut plus de temps pour comprendre les nouveaux concepts et trouver de nouveaux supports de cours. Donc, en raison de la quantité de travail nécessaire à la préparation des nouveaux contenus, cette tâche pourrait devenir un fardeau si elle était entièrement réalisée par des enseignants individuellement.

t20-E : D'abord, et le plus évident, la difficulté de préparer les cours a augmenté. J'ai de l'expérience dans la préparation d'un cours traditionnel, même s'il y a occasionnellement des changements et des mises à jour, mais

ce n'était pas trop compliqué. Cette fois-ci, cependant, j'ai pris plus de temps à la préparation, notamment à la compréhension de nouveaux concepts, à la recherche de nouveaux supports.

t23-E : De plus, c'est vous qui avez préparé le cours à l'avance et cela m'a fait gagner beaucoup de temps. Sinon, ce serait un fardeau de le faire par moi-même.

L'enseignante T a également mentionné des difficultés d'ordre technique, telles que la perte de contrôle de la classe. Dans une classe centrée sur les étudiants, il est difficile pour les enseignants d'anticiper les progrès des étudiants et les problèmes qu'ils peuvent rencontrer.

t12-E : Deuxièmement, dans la classe, nous, les enseignants, sommes également débutants dans cette nouvelle approche, je m'inquiète personnellement de ne pouvoir pas bien contrôler la classe, par exemple, quand on doit encourager les étudiants à explorer par eux-mêmes et quand intervenir.

t20-E : Ensuite, il y a aussi un sentiment de perte de contrôle dans la classe. J'avais l'habitude de bien contrôler le rythme d'enseignement en classe, mais maintenant l'enseignement est centré sur les étudiants, j'ai du mal à anticiper les progrès des étudiants et les situations que je pourrais rencontrer.

Ces dilemmes ne se reflètent pas seulement dans les aspects techniques de l'enseignement en classe, mais sont également liés à la notion hiérarchique du respect de l'enseignant en Chine. Lorsque la subjectivité des enseignants est remise en question, ils peuvent se sentir menacés, ce qui ajoute encore à la difficulté de mettre en œuvre la nouvelle méthode d'enseignement.

Dans l'ensemble, ces dilemmes réels révèlent la complexité de la mise en œuvre d'une nouvelle méthode d'enseignement des langues étrangères dans le contexte éducatif chinois. Ils impliquent non seulement les spécificités de la pratique de l'enseignement, mais aussi les tensions entre le système éducatif, les traditions culturelles et le développement professionnel individuel. La résolution de ces problèmes nécessite une prise en compte globale de tous les aspects de la réforme de l'éducation, du soutien politique à la formation des enseignants en passant par l'adaptation culturelle.

4.3.2. Reconnaissance et attitudes positives de l'enseignant à l'égard de la nouvelle méthode d'enseignement face aux défis

Malgré tous les défis, l'enseignante participant à l'expérimentation a pris conscience des avantages de la nouvelle méthode d'enseignement et elle a exprimé son approbation du changement. Les perceptions de l'enseignante T sur la nouvelle méthode d'enseignement sont présentées ci-dessous et elles seront analysées sous trois angles.

4.3.2.1. *Perceptions positives sur l'approche actionnelle*

L'enseignante T a fait l'éloge des avantages de l'approche actionnelle. Elle pense que cette approche peut mieux motiver les étudiants à apprendre, mettre l'accent sur la communication authentique et le travail d'équipe, et aider à développer les compétences des étudiants en matière de résolution de problèmes, tout en s'adaptant aux besoins de l'époque actuelle. Elle a particulièrement insisté sur le fait que l'approche actionnelle est une initiative significative dans la perspective à long terme du développement de l'étudiant.

t11-I : Tout à fait, je suis d'accord avec vous, et c'est pourquoi je voudrais intégrer des éléments de l'enseignement traditionnel dans la mise en œuvre de l'approche actionnelle. Alors, à votre avis, quels sont les avantages de l'approche actionnelle par rapport à l'enseignement traditionnel ?

t11-E : (Avec enthousiasme) Eh bien, je pense que l'approche actionnelle a un avantage majeur en ce qu'elle permet de mieux mobiliser l'enthousiasme des étudiants pour l'apprentissage. Elle met l'accent sur la communication réelle et la collaboration en groupe, ce qui est très engageant. De plus, elle favorise le développement de compétences en résolution de problèmes. Tout cela peut favoriser les compétences demandées dans notre époque. C'est une initiative significative, en particulier dans la perspective à long terme du développement des étudiants.

4.3.2.2. Point de vue favorable de l'anglais en tant qu'étayage

L'enseignante T porte également un regard positif sur l'utilisation de l'anglais comme outil de support (étayage) dans le processus d'enseignement. Elle estime que l'utilisation de l'anglais enrichit la classe et permet aux étudiants de mobiliser plus activement leur connaissance de l'anglais pour apprendre le français. Elle a observé que lorsque les étudiants apprenaient des mots français en comparant avec des mots anglais, leurs capacités de compréhension et de mémorisation s'amélioraient de manière significative. En outre, l'anglais a également joué un rôle positif dans la partie culturelle. Ceci est en accord avec notre cadre théorique sur le rôle modérateur de l'anglais (cf. 2.4.).

t15-I : Comment pensez-vous que l'utilisation de l'anglais dans cette expérimentation a impacté l'apprentissage des étudiants ?

t15-E : Je pense que c'était un essai intéressant et il a eu un impact positif. Dans cette classe expérimentale, je pense que l'utilisation de l'anglais a enrichi la classe, il a permis aux étudiants de profiter activement de leur connaissance de l'anglais pour apprendre le français. Par exemple, dans l'apprentissage des noms de parenté, en comparant les mots équivalents en anglais, les étudiants ont pu saisir les mots français similaires plus rapidement et de manière plus précise. Et dans la partie de la culture, les points communs de la culture anglaise et française ont permis à beaucoup d'étudiants de comprendre rapidement, c'était comme une sorte de résonance.

De plus, l'enseignante T a mentionné que cette méthode d'enseignement élargissait le choix du support pédagogique et des ressources d'enseignement du français à la disposition des enseignants. Elle a non seulement permis aux étudiants d'utiliser leur connaissance de l'anglais pour apprendre le français, mais aussi de renforcer leurs compétences en anglais.

t16-I : Alors, à votre avis, l'anglais est-il un catalyseur positif pour l'apprentissage du français ?

t16-E : Laissez-moi réfléchir un peu... Je pense que dans l'ensemble, les avantages l'emportent sur les inconvénients. À l'exception de la réaction des étudiants, comme je viens de le mentionner. Pour l'enseignant, cela élargit également la gamme des supports d'enseignement du français à notre disposition, c'est-à-dire que nous pouvons nous servir d'un plus grand nombre de supports d'enseignement provenant de sources anglophones. Idéalement, les étudiants pourraient utiliser leur connaissance de l'anglais et

leur expérience accumulée dans l'apprentissage des langues étrangères pour apprendre le français, de cette façon, cela pourrait également à son tour contribuer à leur maîtrise de l'anglais, et peut-être cela pourrait donner des résultats différents.

L'enseignante T estime que le passage de l'enseignement traditionnel à l'enseignement avec l'approche actionnelle peut être mieux réalisé en utilisant l'anglais comme une manière de véhicule. Cette combinaison ajoute non seulement de l'intérêt et de la variété à l'enseignement, mais elle contribue également au développement d'apprenants plurilingues avec des compétences équilibrées et plus élevées.

t22-I : Alors, pensez-vous que le passage de l'enseignement traditionnel à l'enseignement avec l'approche actionnelle se fasse mieux en utilisant l'anglais comme la langue de support ? Ou bien, la combinaison de l'anglais et l'approche actionnelle est-elle positive ?

t22-E : Oui, c'est une bonne proposition. Cette intégration de l'anglais peut permettre aux étudiants d'approfondir leur compréhension des différentes cultures et langues, et elle renforce l'intérêt et la diversité de l'enseignement. En particulier à long terme, ça peut favoriser le développement d'apprenants plurilingues plus équilibrés.

4.3.2.3. Reconnaissance du rôle de l'enseignant en tant que médiateur

L'enseignante T a également affirmé reconnaître le rôle médiateur de l'enseignante dans la mise en œuvre de la nouvelle méthode d'enseignement. Elle a constaté qu'elle avait également appris davantage de connaissances interculturelles en recherchant des bibliographies en anglais, ce qui a non seulement renforcé ses propres compétences, mais l'a également aidée à transmettre ces connaissances à ses étudiants. Cette expérience de co-progression lui a permis d'adhérer plus profondément à la nouvelle approche.

t20-E : ... Toutefois, j'ai aussi beaucoup appris de ce processus. Particulièrement dans le processus de recherche des supports en anglais, j'ai moi-même appris davantage sur les connaissances interculturelles, et tout de suite, je les ai transmises à mes étudiants, ça constitue une sorte de co-progression.

L'enseignante T a également souligné l'efficacité de stratégies d'adaptation spécifiques, par exemple : présenter clairement les buts et les objectifs avant de

commencer le cours, contrôler rigoureusement la durée de l'interaction en groupe et effectuer des exercices après l'accomplissement des tâches pédagogiques.

t21-I : Merci d'avoir pu partager cette première expérience. Ensuite, pouvez-vous nous parler un peu sur les adaptations spécifiques que nous avons apportées ? Pensez-vous qu'elles sont efficaces ?

t21-E : Oui, ces stratégies d'adaptation ont bien fonctionné.

Par exemple, je pense qu'il est très important de présenter le but et les objectifs de la séance avant de commencer l'enseignement, il peut largement réduire l'anxiété des étudiants. Ainsi, en tant qu'enseignant, il est nécessaire de contrôler strictement la durée de l'interaction et de suivre les progrès de chaque groupe. Cela a été efficace pour encourager la communication et la collaboration en groupe. De plus, à la fin des activités pédagogiques, il faut amener les étudiants à faire des exercices, c'est encore nécessaire, parce que nous sommes encore dans le contexte où les étudiants doivent passer des examens. Comme ça, non seulement les étudiants se sentiront moins inquiets, mais en tant qu'enseignante, je me sentirai également plus à l'aise.

En résumé, malgré les nombreux défis auxquels la nouvelle approche est confrontée, les enseignants ont perçu l'impact positif qu'elle a apporté. Cela suggère que, avec des ajustements et des améliorations appropriés, la nouvelle approche est faisable dans le contexte éducatif chinois. L'attitude positive des enseignants et la reconnaissance de ces changements seront la source d'espoir et de motivation pour la réforme de l'éducation à l'avenir.

4.3.3. Faisabilité de la nouvelle approche, commentaires critiques et suggestions de l'enseignant

Au cours de l'entretien, l'auteur a discuté de la faisabilité de la nouvelle méthode d'enseignement avec l'enseignante T, qui s'est montrée non seulement ouverte à cette nouvelle approche, mais qui a également formulé des remarques constructives.

4.3.3.1. Faisabilité de la nouvelle approche

Lors de l'entretien, l'enseignante T a démontré la faisabilité de la nouvelle méthode d'enseignement. D'abord, T elle-même est potentiellement plurilingue,

elle parle le chinois, l'anglais, le français et elle a même appris un peu de japonais. Cela montre qu'elle a une expérience de l'apprentissage et de l'utilisation de plusieurs langues, ce qui est crucial pour la mise en œuvre d'une telle approche impliquant l'enseignement plurilingue.

t2-I : OK, très bien et merci beaucoup. Tout d'abord, j'aimerais vous demander quelques informations essentielles. Quelles langues parlez-vous ?

t2-E : Je parle le chinois, l'anglais et le français.

t3-I : Quand avez-vous commencé à apprendre l'anglais et le français ?

t3-E : J'ai commencé à apprendre l'anglais à l'école primaire, pour le français, c'est depuis l'université.

t4-I : Quel dialecte parlez-vous ?

t4-E : Le Mandarin *Jianghuai*, c'est le dialecte de ma ville natale. Ah oui, j'ai aussi appris un peu de japonais, mais au niveau débutant.

Ensuite, l'enseignante T s'est montrée consciente de la nécessité de changer le modèle d'enseignement existant, puisqu'elle a essayé d'adapter sa méthode d'enseignement afin d'accroître la participation des étudiants en classe. Cette conscience du changement est essentielle pour l'adoption de la nouvelle méthode d'enseignement.

t8-I : Alors, avez-vous déjà pensé à apporter des changements à votre apprentissage ou à votre enseignement avant ?

t8-E : ... j'ajuste certaines petites choses, avec mes propres idées, pour augmenter le niveau de participation des étudiants en classe, ...

L'enseignante T a mentionné dans l'entretien qu'elle voulait bien essayer la nouvelle méthode d'enseignement et qu'elle a observé des résultats positifs pendant l'expérimentation : les étudiants se sont montrés plus enthousiastes à la participation aux activités d'enseignement et l'interaction dans la classe s'est intensifiée. Elle a également acquis de nouvelles connaissances au cours de ce processus, ce qui lui a permis d'envisager l'enseignement des langues étrangères sous un angle nouveau.

t5-E : J'étais curieuse de voir comment elle fonctionnerait avec nos étudiants.

t18-I : ... Comment évaluez-vous la réussite de la séance d'enseignement que nous avons mise en place ?

t18-E : Je dirais que la séance s'est globalement bien passée. Les étudiants semblaient engagés et impliqués.

t19-E : En ce qui concerne l'amélioration, le point le plus évident est que l'enthousiasme de participation des étudiants s'est largement élevé et qu'il y a plus d'interactions dans la classe. Personnellement, cette expérience m'a beaucoup impressionnée, elle m'a ouvert de nouvelles pistes de réflexion

sur l'enseignement des langues étrangères, et je pense que je vais continuer à essayer d'ajouter de tels éléments à mon enseignement par la suite.

Cela montre que même dans le système éducatif traditionnel, les enseignants et les étudiants ont la volonté et la capacité de s'adapter et d'adopter la nouvelle méthode d'enseignement.

4.3.3.2. Commentaires critiques et conseils donnés par l'enseignant

L'enseignante T a fait quelques commentaires critiques et suggestions sur la mise en œuvre de la nouvelle méthode d'enseignement. L'enseignante T a suggéré qu'il était important de comprendre les caractéristiques des étudiants afin de mieux mettre en œuvre la nouvelle méthode d'enseignement. Elle a également proposé que l'on désigne un leader ou un animateur dans chaque groupe pour aider à maintenir l'ordre et à coordonner les activités.

t23-E : ... De ce fait, il est important que les enseignants connaissent bien leurs étudiants. Il peut être utile de désigner un leader ou un médiateur au sein de chaque groupe pour aider à maintenir l'ordre et à coordonner les activités.

En outre, elle a proposé que, pour mieux mettre en œuvre la nouvelle méthode d'enseignement, les enseignants puissent travailler en collaboration. Cette collaboration aurait pour but de favoriser la communication et le partage d'expériences entre les enseignants, de faciliter la préparation des cours et pour une mise en place plus efficace de la nouvelle méthode.

t23-E : ... Pour mieux mettre en pratique cette nouvelle méthode d'enseignement, je suggérerais aux enseignants de coopérer et de travailler ensemble.

À la fin, elle considère que cette nouvelle approche est prometteuse, mais elle a également souligné l'importance de développer encore plus cette approche en fonction des caractéristiques culturelles des étudiants chinois. Cela pourrait nécessiter une formation spécialisée pour les enseignants et une adaptation continue des méthodes d'enseignement.

t24-I : Merci pour cette suggestion ! Souhaitez-vous ajouter quelque chose ?

t24-E : Je pense que c'est une approche prometteuse, mais il est important de la développer davantage pour tenir compte des particularités culturelles des étudiants chinois. Cela pourrait nécessiter une formation plus approfondie des enseignants et une adaptation continue des méthodes d'enseignement.

En conclusion, l'enseignante T a adopté une attitude positive à l'égard de la faisabilité de la nouvelle méthode d'enseignement et elle a formulé plusieurs commentaires et suggestions constructifs. Ces retours indiquent non seulement le potentiel de la nouvelle méthode, mais fournissent également des conseils importants pour son application dans un environnement d'enseignement et d'apprentissage réel. En tenant compte des besoins des enseignants et des étudiants et en ajustant et en optimisant continuellement la méthode d'enseignement, cette nouvelle méthode d'enseignement devrait permettre d'obtenir de meilleurs résultats dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères en Chine.

4.3.4. Conclusion

Dans notre analyse thématique de l'entretien, nous avons exploré l'application de la nouvelle méthode d'enseignement pour la formation des langues étrangères en Chine à plusieurs niveaux, tels que les défis rencontrés par l'enseignant dans la mise en œuvre de la nouvelle méthode, les avantages apportés par la méthode, ainsi que la faisabilité de l'application de cette méthode dans les universités chinoises et les conseils qui s'y rapportent.

Pour la mise en œuvre de la nouvelle méthode de l'enseignement, le plus grand défi réside sans doute dans les limites de la culture éducative chinoise. Par exemple, l'influence profondément ancrée chez les étudiants de la méthode d'enseignement traditionnelle les empêche d'accepter la nouvelle méthode d'enseignement et la mise en œuvre d'activités d'enseignement. Il y a également des dilemmes pratiques, par exemple, au niveau macroscopique, l'enseignement et l'apprentissage sont limités par le programme d'enseignement et le système d'évaluation, tandis qu'au niveau microscopique, pour les enseignants, les difficultés liées à la préparation du contenu des cours et à la gestion de la classe sont élevées.

Malgré les défis, l'enseignante a également reconnu les avantages de la nouvelle méthode d'enseignement en manifestant l'acceptation de ces changements, notamment l'impact positif de l'approche actionnelle et les bénéfices de l'utilisation de l'anglais comme une langue de support. L'enseignante a désormais de nouvelles perceptions de son rôle de médiation dans le processus d'enseignement, ce qui peut aider à réduire les contraintes culturelles et à promouvoir la participation des étudiants et l'apprentissage de manière plus efficace.

En ce qui concerne la faisabilité de la nouvelle méthode, l'enseignante T a une attitude positive. Sa compétence plurilingue ouvre la voie à la mise en place d'une approche visant l'enseignement plurilingue. Grâce à sa classe expérimentale, nous

arrivons à la conclusion que la nouvelle approche est faisable au sein de l'environnement de l'enseignement des langues étrangères en Chine et qu'elle peut y apporter des changements positifs. En même temps, l'enseignante T nous a fourni des commentaires critiques et des suggestions afin que l'enseignant et les étudiants travaillent ensemble pour relever les défis de la nouvelle approche, comme la nécessité de mieux connaître les étudiants, la désignation d'un leader ou d'un animateur lors du travail en groupe, et l'encouragement de la collaboration entre l'enseignant et les étudiants.

En résumé, l'entretien a révélé comment les enseignants peuvent faire face et répondre aux défis posés par la nouvelle méthode d'enseignement dans un contexte où les méthodes traditionnelles et modernes s'entrecroisent. Cet entretien nous permet de mieux comprendre la complexité de la mise en œuvre de la nouvelle méthode d'enseignement dans le contexte éducatif chinois. Bien qu'il existe un dilemme entre la culture éducative et la pratique de l'enseignement, l'attitude positive et la reconnaissance de la faisabilité à l'égard de cette nouvelle approche indiquent le potentiel de son application à long terme dans l'enseignement des langues étrangères en Chine. Les commentaires critiques et les suggestions de l'enseignant fournissent des stratégies et des orientations importantes pour la mise en œuvre de la nouvelle approche, et son expérience et ses observations fournissent des références et des réflexions importantes pour d'autres éducateurs dans l'adoption et l'adaptation de la nouvelle méthode d'enseignement.

On peut dire, bien que la nouvelle méthode d'enseignement ait rencontré des difficultés dans sa mise en œuvre, qu'elle a un potentiel important pour promouvoir l'enseignement des langues étrangères grâce à des explorations et à des adaptations continues. Cet entretien fournit non seulement des conseils sur l'optimisation de l'application de la nouvelle approche dans l'environnement éducatif chinois des langues étrangères, mais aussi une référence précieuse pour la mise en œuvre de la future réforme éducative.

4.4. DISCUSSION ET PERSPECTIVES DE RECHERCHE

Dans cette section finale, nous débiterons par un résumé succinct des travaux effectués. Ensuite, pour évaluer la pertinence de notre hypothèse initiale présentée au début de la section pratique (*cf.* 3.1.), nous procéderons à une analyse critique de sa validité. Par la suite, nous aborderons les contributions et les limites de notre approche théorique, ainsi que certains éléments méthodologiques clés.

Enfin, nous suggérerons des orientations futures pour la recherche dans le but d'approfondir cette étude.

4.4.1. Rappel

Dans cette étude qualitative, nous avons mené une étude de cas dans laquelle l'auteur, en tant que chercheuse non-intervenante, a observé la faisabilité de la nouvelle méthode d'enseignement que nous avons conçue afin d'étudier si l'approche actionnelle, adaptée au contexte éducatif chinois, peut améliorer l'enseignement du français en Chine.

Premièrement, nous avons élaboré et observé la mise en œuvre de la nouvelle méthode d'enseignement dans une classe destinée aux étudiants en formation de français d'une université chinoise (cf. 3.2., 3.3. et 4.1.).

Deuxièmement, nous avons mené une enquête par questionnaire auprès des étudiants qui ont participé à cette classe expérimentale dans le but de recueillir leurs attitudes et leurs retours sur cet enseignement (cf. 4.2.).

Troisièmement, nous avons organisé un entretien semi-directif avec l'enseignante T qui a réalisé cela dans le but de découvrir comment la mise en œuvre de cet enseignement et l'application de la nouvelle approche pédagogique ont été perçues du point de vue de l'enseignant (cf. 4.3.). Ainsi, il est nécessaire de synthétiser à la fin toutes les données analysées dans le but de vérifier la validité des hypothèses formulées avant l'expérimentation (cf. 3.1.).

4.4.2. Discussion de l'hypothèse et sa validation ou non

À la suite de la présentation du contexte de cette étude et à l'élaboration d'une réflexion théorique, nous avons formulé la problématique émanant de celle-ci : comment utiliser l'approche actionnelle pour enseigner le français à des apprenants chinois ayant déjà appris l'anglais, en prenant en compte les limites interculturelles dans l'enseignement supérieur en Chine ?

Pour répondre à cette question, nous avons proposé les trois hypothèses (H1, H2 et H3) et ce pour organiser nos observations et nos enquêtes (cf. 3.1.) :

- L'efficacité de la mise en œuvre de l'approche actionnelle dans l'enseignement supérieur du français en Chine est influencée par le contexte culturel des étudiants. (H1)

- Compte tenu des contraintes culturelles, le rôle de médiateur de l'enseignant constitue un élément très important dans la mise en œuvre de l'approche actionnelle dans l'enseignement supérieur du français en Chine. (H2)
- L'anglais en tant qu'étayage peut mieux réduire ces limites culturelles lors de la mise en œuvre de l'approche actionnelle dans l'enseignement supérieur du français en Chine. (H3)

Premièrement, en ce qui concerne l'hypothèse H1, selon laquelle l'efficacité de l'approche actionnelle dans l'enseignement du français dans les universités chinoises est affectée par le contexte culturel des étudiants, or, la pratique a montré que cette influence ne doit pas être ignorée et des études sont encore nécessaires pour optimiser cette méthode d'enseignement. L'environnement plurilingue et les caractéristiques du système éducatif en Chine (*cf.* 1.1. et 1.3.) ont eu un impact significatif sur les attitudes et les méthodes d'apprentissage des étudiants. Dans un contexte profondément influencé par le modèle d'éducation traditionnel, l'Enseignement pour l'examen, la capacité d'adaptation des étudiants à la nouvelle méthode de celui-ci présente des différences individuelles. En outre, dans la perspective théorique du plurilinguisme et de la compétence pluriculturelle (*cf.* 2.1.), les profils culturels et linguistiques des étudiants ont un impact profond sur leurs styles et leur motivation d'apprentissage. Le développement de compétences plurilingues et pluriculturelles ne fait pas seulement partie de l'apprentissage des langues, mais reflète également la capacité des étudiants à s'adapter à la nouvelle méthode d'enseignement. Par exemple, l'attitude des étudiants à l'égard de la collaboration en groupe et des interactions en classe reflète leur capacité d'adaptation dans les activités collectives et leur liberté d'expression individuelle. L'identité culturelle des étudiants, leurs expériences linguistiques et leurs schémas de développement cognitif se conjuguent pour façonner leurs réactions face à la nouvelle méthode d'enseignement. Nous considérons que H1 est partiellement validé et que le contexte culturel des étudiants a un impact sur l'efficacité de l'approche actionnelle, mais que cet impact peut être atténué par des stratégies d'enseignement et une gestion de la classe appropriée. Cette hypothèse est donc acceptée dans une certaine mesure, mais elle suggère également que nous devons accorder plus d'attention aux différences individuelles et au contexte culturel des étudiants lors de la mise en œuvre de la nouvelle méthode d'enseignement.

Deuxièmement, compte tenu des contraintes culturelles, l'hypothèse H2 souligne le rôle de médiateur de l'enseignant dans la mise en pratique de l'approche actionnelle. Dans le contexte éducatif chinois, l'enseignant n'est pas seulement le transmetteur de connaissances, il joue également un rôle clé en guidant les étudiants

pour qu'ils passent du modèle d'enseignement traditionnel à la nouvelle approche. Leur rôle de médiateur est particulièrement évident dans la manière dont ils comprennent et répondent aux défis posés par les différences culturelles des étudiants. En outre, selon la théorie socio-constructiviste (cf. 2.4.2.), l'enseignant joue encore ce rôle dans la création d'environnements de classe qui favorisent la communication plurilingue et pluriculturelle, ce qui souligne encore leur importance pour faciliter l'adaptation des étudiants à cette nouvelle méthode. Notre étude expérimentale montre également que l'enseignant joue un rôle important dans la compréhension et la modération par rapport aux différences culturelles des étudiants, en particulier dans la gestion de la classe et l'utilisation flexible des méthodes d'enseignement, mais aussi un médiateur de la diversité des contextes culturels et langagiers (cf. 2.5.1. et 2.6.4.). Le fait expérimental que l'enseignant s'assure de la participation et de l'efficacité de l'apprentissage de tous les étudiants en adaptant ses stratégies d'enseignement et ses interactions en classe, notamment en termes de gestion et de flexibilité des méthodes d'enseignement, valide pleinement cette hypothèse.

Nous avons appris que les enseignants jouent un rôle clé dans l'adaptation et l'intégration de la complexité des étudiants, et que le rôle de médiateur de l'enseignant est essentiel à la mise en pratique de l'approche actionnelle, en particulier dans un environnement pluriculturel d'enseignement et d'apprentissage.

Enfin, en ce qui concerne le rôle de l'anglais en tant qu'étayage pour réduire les contraintes culturelles, comme le propose l'hypothèse H3, nos analyses montrent également qu'elle est validée dans une certaine mesure. Le fait que les étudiants chinois possèdent en général des connaissances de base en anglais (cf. 1.9.1.) permet de l'utiliser comme une langue intermédiaire importante pour aider les étudiants à apprendre le français. Ce rôle de pont inter linguistique contribue à réduire les obstacles à l'apprentissage d'une nouvelle langue. Parallèlement, d'un point de vue cognitif plurilingue (cf. 2.1. et 2.2.), nous constatons que grâce à l'anglais en tant qu'étayage, les étudiants sont en mesure de construire plus facilement leur compréhension du français, ce qui facilite le processus de réflexion du *translanguaging*. Les résultats de l'expérimentation ont également confirmé ce point de vue, la majorité des étudiants estimaient que l'anglais apportait un soutien important à l'apprentissage du français, notamment en termes d'acquisition de vocabulaire et de grammaire, ce qui valide l'accent mis par le cadre théorique sur l'importance de l'anglais en tant que langue de transition lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue dans un environnement plurilingue (cf. 2.4.5.). L'anglais sert non seulement d'outil cognitif, mais aussi de médiation culturelle et linguistique. La dépendance des étudiants à l'égard de l'anglais démontre non seulement son rôle d'aide à l'apprentissage du vocabulaire et de la grammaire, mais reflète

également l'importance de l'anglais pour faciliter la compréhension et la communication interculturelles. Cependant, nos résultats reflètent également les défis posés par l'intégration d'éléments de l'anglais dans la classe de français. Par conséquent, l'hypothèse H3 est partiellement vérifiée, selon l'auteur.

L'anglais en tant qu'étayage a joué un rôle positif en aidant les étudiants à surmonter les obstacles culturels et a permis de réduire ces contraintes culturelles, d'aider les étudiants à s'adapter à la nouvelle méthode d'enseignement, mais son efficacité peut varier en fonction du profil de ceux-ci et des enseignants, et elle doit être validée dans un contexte plus large. Il est nécessaire de poursuivre une étude plus approfondie pour trouver la manière de l'intégrer plus efficacement dans l'enseignement.

En résumé, la validation de ces hypothèses révèle la nécessité de prendre en compte le contexte culturel des étudiants, le rôle de médiateur des enseignants et les avantages des environnements plurilingues lors de la mise en pratique de l'approche actionnelle dans l'enseignement supérieur du français en Chine. Ces facteurs combinés influencent l'efficacité de cette approche et l'expérience d'apprentissage des étudiants. Ces résultats permettent non seulement de mieux comprendre le fonctionnement de l'approche actionnelle dans ce type d'environnement, mais ils fournissent également des indications précieuses pour les stratégies et les pratiques d'enseignement futur. Grâce à cette exploration méthodologique, nous sommes en mesure de mieux comprendre et de mieux répondre à la complexité, la diversité dans l'enseignement et l'apprentissage des langues. Les pratiques d'enseignement et les recherches futures devraient accorder plus d'attention à ces dynamiques afin d'optimiser les méthodes d'enseignement et améliorer l'efficacité de celles-ci.

4.4.3. Leçons tirées de la première expérimentation et de son échec

Au cours du trajet de recherche doctorale de l'auteur, la première expérimentation a posé des défis inattendus. Au début, l'auteur a dispensé un enseignement expérimental aux étudiants chinois basé sur l'approche actionnelle ; mais les résultats obtenus n'ont pas répondu aux attentes et n'étaient pas satisfaisants pour notre recherche, ce qui a provoqué de la frustration et de la confusion. Cependant, c'est cet échec qui a incité l'auteur à réfléchir en profondeur et à revoir la façon dont l'expérimentation avait été menée. En se renseignant et réfléchissant à plusieurs reprises, l'auteur a déconstruit le problème et proposé la

solution, ce qui a conduit à des résultats très différents dans la deuxième expérimentation.

Cet échec n'a pas marqué la fin de l'histoire. Il a suscité une profonde réflexion et a constitué une leçon importante dans le parcours de recherche de l'auteur. Ce dernier reconnaît que l'échec ne fait pas seulement partie du parcours de la recherche, aussi en tant qu'étape cruciale, il se pose de nouvelles questions sources d'améliorations.

Selon l'auteur, c'est précisément grâce à cet échec issu de l'expérience de l'éducation chinoise, que ce parcours difficile peut montrer l'impact de la culture éducative sur l'individu. Cette réflexion d'un point de vue de la culture éducative fournit également un point de départ essentiel pour comprendre la méthode d'enseignement et le retour de l'étudiant. De l'échec personnel, l'auteur a appris à motiver les étudiants, à rester positifs face à lui. En même temps, il s'agit aussi de l'interaction entre l'enseignant et ses étudiants, et l'auteur comprend particulièrement bien que l'enseignement soit un processus de croissance à double sens. L'enseignant ne se contente pas de transmettre des connaissances, il apprend et se développe également dans ses interactions avec les étudiants.

L'auteur insiste sur l'importance de l'évolution personnelle en tant qu'enseignant et sur le fait que l'enseignement et la recherche ne font pas seulement partie du parcours académique, mais aussi du parcours de vie. Apprendre à partir de l'échec est un signe de sagesse dans la vie. La capacité à penser de manière critique et à apprendre de l'échec est importante dans l'enseignement et la recherche, et il en va de même dans la vie quotidienne. Notre vie est un processus évolutif, les attitudes et les choix que nous faisons face aux résultats sont plus importants que chaque succès ou échec.

En résumé, les expériences et les réflexions de l'auteur soulignent l'importance du courage face aux défis et à l'inconnu, ainsi que l'importance d'apprendre et de grandir à partir de l'échec dans les domaines de l'enseignement et de la recherche. Cette attitude vraie et transparente est essentielle pour le développement personnel de l'auteur et, avec un peu de chance, elle permettra à d'autres chercheurs et étudiants d'en tirer des bénéfices.

4.4.4. Inspirations et propositions issues de la recherche

Le but de cette recherche n'est pas de faire des critiques ou des suggestions directes, mais d'explorer les meilleures façons d'appliquer l'approche actionnelle à

travers une compréhension approfondie de sa mise en pratique dans les classes de français au sein des universités chinoises. Nous présentons ci-dessous quelques suggestions qui pourraient être utiles pour enrichir l'enseignement du français comme langue additionnelle à ceux qui sont impliqués dans l'enseignement de celui-ci en Chine.

4.4.4.1. *Changement de mentalité*

D'abord, nous proposons que les enseignants doivent changer les mentalités dans l'enseignement.

4.4.4.1.1. *Abandonner la pensée d'opposition binaire et établir une orientation éducative pluraliste*

Enseignement traditionnel ou approche actionnelle, classe centrée sur l'enseignant ou sur les étudiants ? L'accent de l'enseignement doit-il être mis sur le développement des compétences ou sur la transmission des connaissances linguistiques ?

Il n'existe pas de réponse uniforme à ces questions. Tout en reconnaissant pleinement la diversité du monde et des êtres humains, nous devrions également abandonner la pensée d'opposition binaire, soit noir soit blanc, et établir une perspective et des valeurs en matière d'éducation qui soient plus souples, plus ouvertes et pluralistes, en intégrant méthodes d'enseignement traditionnelles et innovantes.

Nous devrions reconnaître la diversité des relations et des interactions entre l'enseignant et les étudiants en classe, afin de répondre aux différents types de contextes et d'objectifs. Bien que le rôle de l'enseignant dans la nouvelle ère de la pédagogie ait évolué vers un rôle de facilitateur d'acquisition avec une faible intervention en classe, cela contraste, mais n'est pas contradictoire, avec le rôle plus directif adopté par l'enseignant dans l'enseignement de base traditionnel. En classe, ils sont libres d'adapter leurs stratégies d'enseignement, combinant le cours magistral et les activités participatives, afin de répondre aux besoins et aux styles d'apprentissage des différents étudiants.

De même, les apprenants sont susceptibles d'endosser des rôles différents en fonction de l'évolution des objectifs généraux, des besoins individuels, des normes culturelles et de l'importance accordée au programme d'études : passer du statut de sujets passifs à celui d'apprenants de plus en plus autonomes. Il est clair que la

vision trop simplifiée de « l'apprentissage centré sur l'apprenant » n'est, par ailleurs, pas cohérente avec la rhétorique du pluralisme.

En ce qui concerne l'authenticité des supports d'enseignement, dans le cadre de l'apprentissage, le manuel est le texte authentique, alors que l'enseignant et les étudiants en sont ses utilisateurs, dont la pratique et la culture ne sont pas moins importantes que celles d'autres moyens de pratique sociale. La communauté de classe elle-même peut être considérée comme authentique, efficace et précieuse. Leurs choix particuliers (y compris le vocabulaire, la grammaire, l'accent et les caractéristiques du discours) ne sont pas défectueux, mais constituent des caractéristiques dynamiques de leurs identités actuelles et de leur moi émergents.

En matière d'évaluation des langues étrangères, les méthodes devraient être plus diversifiées. Il est important de reconnaître une variété d'objectifs tels que le développement des compétences de médiation, de traduction et de méta-linguistique. Il est également essentiel de prendre en compte la conscience du *translanguaging* et du *transculturating*. Cette approche vise à lutter contre la tendance actuelle des tests de langue qui se concentrent uniquement sur une seule langue et des compétences spécifiques.

Bien que la langue cible, c'est-à-dire la langue additionnelle principalement enseignée dans un cours (par exemple le français), soit souvent le focus principal, les autres langues déjà acquises par l'apprenant devraient aussi être valorisées. Ces langues antérieures constituent un corpus linguistique qui sert de base à l'apprentissage de la langue cible.

Dans cette perspective, le répertoire discursif complet de la communauté de classe peut être valorisé. Il devrait être utilisé de manière appropriée pour faciliter le travail des apprenants et des enseignants, en tant que praticiens inter linguistiques. Ces derniers peuvent passer d'un champ de discours à un autre, prendre conscience des différentes variétés de langues et les utiliser selon les besoins. Les usages possibles incluent la réalisation des objectifs pédagogiques, la communication authentique et l'exploration des identités individuelles et collectives.

4.4.4.1.2. Ouverture à la réflexion interculturelle

La perspective actionnelle et la vision plurilingue et pluriculturelle défendue par le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001) nous font prendre conscience de l'importance de l'ouverture à la pensée interculturelle. En Chine, de nombreux enseignants n'ont pas encore un niveau élevé d'acceptation des différentes cultures. Ils ont appris le français dans un environnement monoculturel en Chine et leur enseignement de langues additionnelles est basé sur une perspective monoculturelle. Par conséquent, en vue d'améliorer la situation, nous pensons que

les enseignants chinois de français doivent changer leur mode de pensée monolingue et leurs sentiments nationalistes. Une formation interculturelle pour un tel groupe d'enseignants de langues est nécessaire. Bien sûr, il est également bénéfique de travailler avec des collègues en provenance de différentes cultures. Dans ce cadre les enseignants formés peuvent ensuite jouer le rôle de transmetteurs. En matière d'apprentissage de la langue et de la culture, il est plus profitable d'accepter et de respecter les différences plutôt que de les considérer comme des obstacles et des conflits. Comme le suggère Narcy-Combes (2019), cela nous permettra de mieux comprendre les motivations des apprenants et des enseignants, d'étudier le contexte de manière approfondie et participative, ainsi que de mettre en œuvre une médiation plus sensible aux identités et aux comportements pluriels.

D'autre part, LINCDIRE (Linguistic and Cultural Diversity Reinvented) (Piccardo *et al.*, 2018), un projet de collaboration entre des institutions canadiennes, américaines et françaises, nous a inspiré une perspective différente. Ce projet répond à l'approche pédagogique occidentale d'une part et s'inspire de la philosophie pédagogique autochtone du Canada d'autre part. La Chine, en tant que grande puissance culturelle avec une longue histoire, possède un profond héritage culturel et de nombreuses écoles de pensée. Ceci offre une perspective unique et de riches ressources pour l'enseignement du français comme langue additionnelle. Nous suggérons aux enseignants de français en Chine d'utiliser ces ressources culturelles pour combiner les pensées traditionnelles chinoises avec les concepts éducatifs modernes afin d'enrichir le contenu et la forme de l'enseignement en classe.

La construction d'une pédagogie qui évite toute discrimination et embrasse la richesse des expériences diverses nécessite un effort concerté. Nous souhaitons également reconfigurer la coopération avec les chercheurs d'autres disciplines.

4.4.4.1.3. Ouverture à la coopération interdisciplinaire

Influencés par la structure départementale des universités, les échanges entre éducateurs et chercheurs de différentes disciplines sont difficiles. Ainsi, Chaplier et O'Connell (2015) remettent en question les lignes de démarcation traditionnelles entre les domaines académiques (littérature, civilisation, linguistique). Elles proposent le concept de « rhizome » décrit par Deleuze et Guattari (1980) comme moyen permettant de comprendre les éléments apparemment distinctifs du domaine général de la recherche didactique, en vue de favoriser l'émergence d'un nouveau domaine académique à travers différentes étapes de transformation. L'auteur propose de commencer par renforcer la collaboration entre les enseignants d'anglais et de français afin qu'ils puissent travailler ensemble pour

développer les compétences inter linguistiques et interculturelles des étudiants. Puis, de rechercher progressivement la collaboration entre différentes disciplines enrichissant le programme d'études et cultivant des talents holistiques et équilibrés. L'interdisciplinarité serait en effet fondée sur la coopération entre « une compréhension de situations complexes dans lesquelles les connaissances et l'expérience sont mélangées » et « des réponses à des questions du monde réel » (Dewey, 1938, p. 5).

4.4.4.2. Propositions

L'approche actionnelle ne résout pas seulement le problème de la division simple et générale des disciplines, mais elle offre aussi la possibilité d'un apprentissage interdisciplinaire et interculturel. Et de nos jours, les avancées technologiques offrent davantage de possibilités pour cette transformation. Dans ce contexte, nous tentons de formuler quelques conseils applicables en réponse à l'idée centrale mentionnée ci-dessus.

4.4.4.2.1. Au niveau microscopique

Compte tenu de la diversité et des origines pluriculturelles des étudiants, les enseignants peuvent faire preuve de plus de souplesse en utilisant toute une série de méthodes d'enseignement et de techniques pédagogiques (Cao, 2022 ; Wu *et al.*, 2020). Par exemple, ils peuvent combiner la méthode traditionnelle de l'enseignement magistral et l'approche actionnelle, ils peuvent aussi utiliser des outils multimédias et des plates-formes d'apprentissage interactives pour s'adapter aux styles et aux besoins des différents étudiants. Cette approche mixte permet non seulement de renforcer la motivation des étudiants pour apprendre, mais elle permet également d'améliorer l'efficacité de l'enseignement. Chaplier et Narcy-Combes (2021) ont proposé que des étudiants issus de milieux culturels différents puissent former un groupe en tant que partenaires à l'aide de tandems et de visioconférences, afin de créer un environnement interculturel leur permettant de communiquer et d'apprendre ensemble. Inspirés par cette idée, nous proposons également un projet de collaboration à distance, dans le cadre duquel nous pouvons utiliser un logiciel approprié pour permettre à différents apprenants de travailler ensemble sur des tâches d'apprentissage. Par exemple, les étudiants chinois en formation de français et les étudiants français en formation de chinois peuvent se mettre en relation. Chacun d'entre eux étant l'apprenant d'une langue additionnelle et l'expert de leur langue initiale, en utilisant leur corpus linguistique commun, ils

peuvent collaborer et accomplir ensemble des tâches pédagogiques (par exemple, se présenter mutuellement la culture de leur pays ou explorer les similitudes et les différences entre celles-ci). Cela permet non seulement de créer un environnement plus favorable aux apprenants qu'une formation entièrement monoculturelle. Il présente également des avantages supplémentaires pour développer les autres compétences en plus de celles linguistiques.

Parallèlement, nous devons renforcer la formation des enseignants. Des programmes de formation culturelle de courte ou de longue durée en France ou des échanges renforcés avec des enseignants d'autres disciplines et d'autres nationalités pourraient être envisagés. Cela leur permettrait un certain degré d'exposition à la culture française ainsi qu'aux cultures de différents pays et de différentes disciplines.

4.4.4.2.2. Au niveau macroscopique

La population de la Chine est immense, et quant à l'éducation traditionnelle, le fait qu'elle permette à une population aussi importante d'accéder à un niveau d'éducation supérieur universel, a sans aucun doute ses avantages. Même dans le contexte du monde actuel, où toutes les parties diversifiées peuvent se développer ensemble, la Chine est confrontée à de nouveaux défis en matière d'innovation qui peuvent difficilement être résolus par l'éducation standardisée du passé. La naissance de *ChatGPT* en 2023 a exacerbé la crise du système éducatif traditionnel axé sur les examens. Avec la disparition du « dividende démographique »²⁷⁹, il est encore plus urgent d'apporter des changements.

En effet, nous observons déjà l'émergence ainsi que leur succès d'un groupe de pionniers dans le domaine de l'ingénierie, tel que la Classe expérimentale de science et d'innovation de *Mingyue* à l'Université de Chongqing, le *Olin College of Engineering*. Les deux établissements mettent principalement en œuvre le *Project-based learning* (la pédagogie de projet), une méthode d'enseignement basée sur la réalisation des projets. En plus, la classe *Mingyue* accorde davantage d'attention à l'enseignement interdisciplinaire et augmente considérablement le temps extrascolaire pour encourager les étudiants à apprendre en fonction de leurs intérêts²⁸⁰. Dans cette perspective, bien qu'une réforme globale à grande échelle ne puisse être réalisée du jour au lendemain, nous pouvons néanmoins adopter une réforme expérimentale comme celle de la classe de *Mingyue* dans le domaine de

²⁷⁹ Une notion économique décrivant l'avantage transitoire dont dispose un pays en forte croissance de population jeune, durant une période avant la baisse de la natalité.

²⁸⁰ Source : <https://eie.cqu.edu.cn/Academics/MoonClass.htm>.

l'enseignement des langues étrangères. Nous sommes aujourd'hui dans une ère différente, nous nous trouvons au point de basculement d'une explosion technologique, le développement des technologies comme l'intelligence artificielle, l'informatique quantique, la supraconductivité à température ambiante, l'énergie de fusion nucléaire et l'apparition de robots humanoïdes, sont autant d'avancées significatives dans le domaine des technologies de pointe. Nous nous trouvons au début de la dernière grande vague de changements technologiques dans l'histoire de l'humanité. Avant qu'elle n'arrive, la Chine doit créer un système éducatif plus diversifié très rapidement, saisir l'opportunité de l'innovation éducative et mener des explorations de pointe (par exemple, la classe *Mingyue*). De sorte que davantage d'étudiants qui ne sont pas acceptés par le courant dominant puissent libérer leur nature et leur potentiel à l'avenir. Et grâce à la technologie de l'IA, le coût de l'éducation personnalisée peut être considérablement réduit, ce qui est exactement le levier qui permettra d'ouvrir l'écosystème mondial de l'éducation du futur.

4.4.4.3. Conclusion

En résumé, cette étude met en évidence la complexité et l'importance de l'enseignement dans un contexte pluriculturel et plurilingue. En encourageant le changement de mentalité, la coopération interculturelle et interdisciplinaire, et en combinant différentes méthodes d'enseignement, nous pouvons mieux nous adapter aux besoins éducatifs diversifiés des étudiants et de la mondialisation, promouvoir le développement intégral des étudiants et contribuer à la réforme de l'enseignement du français dans les universités chinoises.

4.4.5. Limites et perspectives de la recherche

Cette recherche, centrée sur l'application de l'approche actionnelle pour enseigner le français à des apprenants chinois ayant déjà appris l'anglais, présente néanmoins plusieurs limitations importantes qui doivent être prises en compte.

4.4.5.1. Limites de la Recherche

La taille et la représentativité de l'échantillon.

L'une des principales limites de cette étude réside dans la taille et la représentativité de l'échantillon. Bien que le choix d'une classe de 25 étudiants de

L'Université de langues étrangères de Tianjin ait offert un aperçu précieux de l'application de l'approche actionnelle pour l'enseignement du français, la portée de cette recherche est intrinsèquement limitée par le nombre restreint de participants et pose des questions sur la généralisation potentielle des résultats. Cette concentration sur un unique groupe d'étudiants peut ne pas refléter la diversité et les différentes dynamiques présentes dans d'autres contextes éducatifs.

La nature ponctuelle de l'étude.

Le caractère ponctuel de l'étude, se basant sur une seule session expérimentale, limite notre capacité à évaluer l'efficacité à long terme de la méthode pédagogique proposée. Cette approche ne permet pas de saisir pleinement les dynamiques évolutives de l'apprentissage des langues ni d'examiner l'impact durable de l'intégration des éléments de l'anglais et de l'approche actionnelle dans l'enseignement du français.

Les défis linguistiques et culturels.

En tant que chercheur non francophone, les défis liés à la rédaction académique et la traduction des données du chinois au français ont ajouté une couche de complexité, potentiellement influençant l'interprétation des données.

L'impact de la pandémie du Covid-19.

La pandémie a limité la possibilité d'une interaction en profondeur et d'une immersion culturelle, cruciales pour une étude de ce type. Les restrictions de voyage entre la Chine et la France ont également affecté la collecte et l'analyse des données.

4.4.5.2. Perspectives de la recherche

L'augmentation de la taille de l'échantillon et sa diversification.

Pour surmonter ces limitations, les recherches futures devraient envisager d'élargir l'échantillon à une variété de classes universitaires. Cela permettrait non seulement de valider les résultats à une échelle plus large, mais aussi de les affiner en considérant les diverses dynamiques pédagogiques et culturelles présentes dans différents établissements.

L'expérimentation et évaluation à long terme.

Il est impératif d'adopter une approche longitudinale, en réalisant plusieurs sessions de classe et en suivant les progrès des étudiants sur une période prolongée pour évaluer l'impact durable de cette nouvelle approche. Cela offrirait une perspective plus nuancée sur la manière dont les étudiants s'adaptent à cette méthodologie au fil du temps et cela offrirait également une compréhension plus approfondie de son efficacité et de son adaptabilité.

Le développement d'un cadre de recherche dynamique.

La recherche devrait débiter avec des études pilotes dans quelques classes sélectionnées, en intégrant les retours d'expériences pour affiner progressivement la méthode d'enseignement. Ce processus dynamique d'adaptation et d'amélioration continue serait essentiel pour répondre aux besoins spécifiques des apprenants chinois en français.

Le renforcement des compétences linguistiques et culturelles.

Enfin, le renforcement des compétences linguistiques et de la compréhension interculturelle des chercheurs est crucial pour surmonter les défis de traduction et d'analyse dans un contexte multilingue.

Ces perspectives ouvrent la voie à des recherches futures plus robustes et plus inclusives, contribuant ainsi au développement de l'enseignement des langues étrangères en Chine et à l'internationalisation de l'éducation.

5.

CONCLUSION

Dans cette thèse nous souhaitons interroger comment l'approche actionnelle pourrait être adaptée à l'enseignement du français aux étudiants chinois ayant des compétences préalables en anglais, en tenant compte des limites interculturelles propres au contexte éducatif chinois. Cette recherche ne se limite pas à améliorer les compétences linguistiques, mais cherche également à comprendre comment les interactions entre différentes cultures peuvent enrichir l'expérience d'apprentissage. En effet, apprendre une langue, c'est avant tout entrer en dialogue avec une culture. Ce dialogue des cultures constitue un point d'entrée privilégié pour l'étude de la langue cible, permettant de mieux saisir non seulement les aspects linguistiques, mais aussi les nuances culturelles qui y sont liées. La recherche a combiné des méthodes qualitatives, notamment l'observation en classe, des enquêtes auprès des étudiants et des entretiens avec des enseignants, afin d'évaluer l'efficacité de cette approche pédagogique.

Tout d'abord, les résultats confirment l'impact significatif du contexte éducatif et culturel chinois sur l'adaptabilité des étudiants à l'approche actionnelle. Les étudiants chinois, dont les habitudes d'apprentissage ont été façonnées par une méthode axée sur les examens, ont souvent du mal à s'adapter à une approche plus communicative et interactive. Cette difficulté est particulièrement visible dans la tension entre un apprentissage basé sur la mémorisation et les activités centrées sur l'apprenant, favorisées par l'approche actionnelle. En Chine, les élèves ont souvent été habitués à recevoir des instructions claires et à suivre des méthodes structurées, ce qui peut rendre la transition vers un apprentissage plus autonome et participatif complexe et exigeant. Cependant, en adaptant les stratégies pédagogiques et en insistant sur l'autonomie des étudiants, les enseignants peuvent atténuer ces différences culturelles, menant à des résultats d'apprentissage plus efficaces. Cela nécessite une compréhension approfondie de la culture éducative des étudiants et l'adoption de stratégies de médiation culturelle pour créer un environnement d'apprentissage plus inclusif. En intégrant des éléments de dialogue interculturel, il est possible de faciliter cette transition et d'aider les étudiants à développer des compétences non seulement linguistiques, mais également interculturelles.

Le rôle des enseignants est crucial dans ce contexte, car ils agissent non seulement comme facilitateurs linguistiques, mais aussi comme médiateurs culturels. Dans le système éducatif chinois, où l'autorité de l'enseignant est traditionnellement dominante, le passage à un modèle plus centré sur l'apprenant exige des enseignants qu'ils adaptent leurs méthodes et créent un environnement de classe plus collaboratif. Cette transition implique pour les enseignants de développer une compréhension approfondie non seulement des besoins pédagogiques, mais aussi des spécificités culturelles des étudiants. Ce changement demande une grande souplesse de la part des enseignants, qui doivent jongler entre leur rôle traditionnel d'autorité et celui de facilitateur, encourager l'autonomie tout en fournissant des structures de soutien adéquates. L'enseignant doit encourager un dialogue interculturel qui aide les étudiants à comprendre les valeurs et les

conceptions culturelles sous-tendant la langue cible. Les enseignants jouent également un rôle de facilitateur du « dialogue des cultures », en amenant les étudiants à réfléchir sur les similitudes et les différences entre la culture chinoise et les cultures occidentales, notamment en termes de valeurs et d'histoires partagées. Par exemple, en introduisant des textes ou des supports pédagogiques qui illustrent des concepts culturels communs ou contrastés, les enseignants peuvent encourager les étudiants à établir des liens significatifs entre ce qu'ils connaissent déjà et ce qu'ils découvrent en français. Cette approche permet non seulement de réduire les barrières culturelles, mais aussi de renforcer la motivation des étudiants à apprendre le français en leur montrant comment la langue cible est un vecteur de culture et d'identité partagée.

Cette recherche met en lumière l'importance de la réflexion et de la flexibilité des enseignants, ce qui permet des interactions en classe plus dynamiques et réactives. Les enseignants qui savent intégrer à la fois des pratiques pédagogiques occidentales et des pratiques issues du contexte éducatif chinois sont mieux placés pour soutenir leurs étudiants dans cette transition. Ils ne se contentent pas de transmettre des connaissances linguistiques, mais contribuent à construire un espace de dialogue culturel, où chaque étudiant peut se sentir impliqué et valorisé.

L'hypothèse concernant le rôle de l'anglais comme langue de médiation s'est également révélée partiellement valide.

D'abord, la familiarité des étudiants avec l'anglais, souvent leur première langue additionnelle, facilite leur compréhension du vocabulaire et de la grammaire française, servant de pont cognitif entre les deux langues. Par exemple, les similitudes structurelles entre l'anglais et le français, comme la syntaxe ou certains emprunts lexicaux, offrent des points d'appui importants pour les étudiants. Grâce à cette approche, les étudiants peuvent mieux appréhender des structures grammaticales complexes et enrichir leur répertoire lexical, en s'appuyant sur des similitudes linguistiques ou conceptuelles entre l'anglais et le français. En tant que langue déjà bien maîtrisée, l'anglais offre une base à partir de laquelle les étudiants peuvent établir des liens entre des concepts linguistiques et culturels, et cela est particulièrement pertinent dans la phase initiale de l'apprentissage du français.

De plus, l'utilisation de l'anglais en tant que langue de transition ne se limite pas à des aspects linguistiques. Elle joue également un rôle crucial dans la médiation culturelle. Dans le contexte chinois, où l'enseignement des langues repose traditionnellement sur une approche de mémorisation et de répétition, l'anglais sert non seulement de pont linguistique, mais aussi de moyen pour les étudiants d'acquérir une sensibilité interculturelle nécessaire à l'apprentissage du français. En tant que première langue occidentale apprise, l'anglais offre aux étudiants une base de comparaison pour comprendre des concepts culturels qui peuvent sembler éloignés de leur propre expérience. Cette médiation est particulièrement utile pour réduire la distance perçue entre les cultures chinoise et francophone, en facilitant l'accès à des notions culturelles et sociales plus abstraites qui sont souvent présentes dans les textes et contextes francophones. En outre, cette médiation

culturelle aide également à développer la compétence plurilingue et pluriculturelle des étudiants, un aspect essentiel de l'approche actionnelle, qui ne se concentre pas uniquement sur la maîtrise linguistique, mais aussi sur la capacité à agir efficacement dans des environnements internationaux variés où se rencontrent plusieurs cultures et langues. En utilisant l'anglais comme tremplin, les apprenants peuvent mieux comprendre les similarités et différences culturelles, renforçant ainsi leurs compétences de médiation et d'adaptation interculturelles. Cette réflexion interculturelle est essentielle pour surmonter les barrières qui existent entre la culture éducative chinoise et l'approche pédagogique française. En effet, en facilitant la compréhension des valeurs culturelles véhiculées par la langue française à travers une langue déjà familière comme l'anglais, cette approche permet de créer des ponts entre les cultures, contribuant ainsi à une meilleure intégration des méthodes pédagogiques occidentales dans le contexte éducatif chinois.

Cependant, la mesure dans laquelle l'anglais doit être intégré à l'enseignement du français fait encore débat. La clé réside dans un juste équilibre, où l'anglais est utilisé comme un outil de transition, tout en veillant à ce que l'immersion dans la langue cible soit maintenue. Ce point mérite d'être approfondi pour déterminer l'équilibre optimal entre l'anglais et le français en classe. De plus, il serait intéressant d'explorer comment l'anglais, en tant que langue internationale, peut servir non seulement de pont linguistique, mais aussi d'outil de dialogue interculturel, en aidant les étudiants à développer une compréhension plus large des cultures occidentales, tout en facilitant leur apprentissage du français.

Malgré les précieuses informations tirées de cette étude, plusieurs limites doivent être reconnues, et elles offrent des pistes pour de futures investigations. La taille relativement petite de l'échantillon, composé de 25 étudiants, limite la généralisation des résultats, car ce groupe n'est pas représentatif de la diversité des apprenants en Chine. Par conséquent, il est difficile de tirer des conclusions générales applicables à des contextes variés. Pour pallier cette limitation, des études futures devraient inclure un échantillon plus large, englobant des étudiants de différentes régions, niveaux socio-économiques et filières académiques, afin d'évaluer la pertinence et l'efficacité de l'approche actionnelle dans un éventail plus diversifié de contextes éducatifs.

La courte durée de l'expérience constitue une autre limite significative qui ne permet pas d'évaluer les effets à long terme de l'approche actionnelle sur l'acquisition des compétences linguistiques et interculturelles des étudiants. Une étude longitudinale qui suit les étudiants sur plusieurs années pourrait apporter des perspectives plus riches sur l'impact durable de cette méthode. Une telle recherche permettrait d'analyser non seulement la progression linguistique des étudiants, mais aussi leur développement de compétences telles que la pensée critique, la résolution de problèmes, et la capacité à collaborer, des éléments souvent valorisés dans des contextes éducatifs orientés action.

En outre, la pandémie de COVID-19 a présenté des défis imprévus dans la dynamique de la classe et la collecte des données, ce qui a pu influencer les résultats. Cette situation a souligné la nécessité de développer des stratégies pédagogiques plus résilientes, capables de s'adapter aux changements soudains dans l'environnement d'apprentissage. Par exemple, une exploration plus approfondie de l'enseignement hybride ou en ligne, en utilisant des technologies interactives, pourrait être envisagée pour compenser la perte d'interactions en face-à-face.

Un autre aspect qui mérite d'être discuté est la formation et la préparation des enseignants. L'implémentation réussie de l'approche actionnelle dépend fortement des compétences pédagogiques et de la flexibilité des enseignants. Or, dans le contexte éducatif chinois, où la méthode d'enseignement traditionnel reste dominante, beaucoup d'enseignants manquent de la formation nécessaire pour intégrer cette approche de manière efficace. Il serait donc utile que des programmes de formation continue soient mis en place pour aider les enseignants à développer des compétences interculturelles et à adopter des pratiques pédagogiques plus interactives et centrées sur l'étudiant. De tels programmes pourraient inclure des modules de formation sur l'utilisation de l'anglais comme langue de médiation, ainsi que des ateliers pratiques sur la création d'activités pédagogiques adaptées au contexte local.

De plus, les ressources matérielles disponibles dans les écoles et les universités en Chine varient considérablement, ce qui peut influencer la mise en œuvre de l'approche actionnelle. Certaines institutions disposent de technologies et de ressources pédagogiques modernes, tandis que d'autres ont des moyens plus limités. Cela crée une disparité dans l'accès à des outils pédagogiques essentiels, comme des plateformes d'apprentissage en ligne et des outils interactifs, qui facilitent la mise en œuvre d'une pédagogie actionnelle. Pour surmonter cette difficulté, il est nécessaire de plaider pour une meilleure allocation des ressources éducatives, en particulier dans les régions rurales ou moins développées, afin de garantir que tous les étudiants aient un accès équitable aux outils et aux opportunités d'apprentissage.

Ces limitations offrent des pistes pour des recherches futures qui pourraient non seulement viser à combler ces lacunes, mais aussi à examiner les variables supplémentaires susceptibles d'influencer l'efficacité de l'approche actionnelle dans des environnements divers.

À l'avenir, les recherches devraient viser à élargir la taille de l'échantillon pour inclure des étudiants de diverses régions, niveaux académiques et institutions. Une approche plus inclusive permettrait d'examiner comment l'approche actionnelle s'adapte à des apprenants ayant des parcours éducatifs et culturels variés, notamment dans les régions rurales et les villes de deuxième ou troisième niveau, où les ressources pédagogiques peuvent être plus limitées. Cela fournirait une perspective plus nuancée sur les défis et les avantages de cette méthode à travers la Chine.

En outre, il est essentiel d'adopter des études longitudinales pour suivre les progrès des étudiants sur plusieurs semestres, voire plusieurs années, afin de mieux

comprendre les effets à long terme de l'approche actionnelle sur leurs compétences linguistiques et interculturelles. Ces études pourraient révéler non seulement des améliorations dans la maîtrise de la langue, mais aussi une augmentation de la confiance des étudiants dans des environnements pluriculturels et une meilleure motivation à utiliser des méthodes d'apprentissage plus actives et collaboratives. Par exemple, les études futures pourraient explorer comment l'intégration de l'anglais comme langue de médiation impacte non seulement l'acquisition du français, mais aussi la capacité des étudiants à naviguer entre plusieurs systèmes linguistiques et culturels de manière plus fluide.

Les opportunités d'une collaboration interdisciplinaire sont également à envisager. En particulier, l'intégration de la technologie dans l'enseignement des langues pourrait transformer l'expérience d'apprentissage, en particulier dans des contextes où l'accès à des ressources pédagogiques traditionnelles est limité. Des outils interactifs tels que les plateformes d'apprentissage en ligne, les simulations virtuelles, et l'utilisation de l'intelligence artificielle pour la personnalisation des parcours d'apprentissage offrent de nouvelles opportunités pour rendre l'enseignement des langues plus dynamique et adapté aux besoins individuels des étudiants. De plus, l'approche actionnelle, qui favorise l'interaction et la communication réelle, peut bénéficier des environnements d'apprentissage hybrides, où les cours en présentiel sont complétés par des activités en ligne, permettant ainsi une continuité de l'apprentissage en dehors de la salle de classe.

Les études futures pourraient également explorer les possibilités de projets d'apprentissage collaboratif à distance, réunissant des étudiants chinois apprenant le français et des étudiants francophones apprenant le chinois. Ces projets permettraient une immersion interculturelle réciproque, tout en fournissant des opportunités de communication authentique. Ce type de programme pourrait inclure des tandems d'apprentissage ou des classes virtuelles partagées, où chaque groupe d'étudiants est à la fois apprenant et expert dans sa langue maternelle. Une telle initiative renforcerait les compétences langagières tout en enrichissant la compréhension interculturelle des apprenants.

Par ailleurs, les réformes pédagogiques en Chine devraient également s'accompagner d'un renforcement de la formation des enseignants. Il est crucial que les enseignants soient formés non seulement aux méthodes d'enseignement interactives, mais aussi aux technologies éducatives et à l'intégration de l'interculturalité dans leur pratique pédagogique. Des ateliers de formation continue et des échanges internationaux entre enseignants pourraient grandement contribuer à ce développement. L'implémentation de programmes de formation spécialisés en didactique des langues pour les enseignants, axés sur l'approche actionnelle et le plurilinguisme, serait bénéfique pour l'ensemble du système éducatif.

Enfin, il serait intéressant d'examiner comment les politiques éducatives nationales en Chine peuvent soutenir la mise en œuvre à grande échelle de l'approche actionnelle. Les politiques visant à promouvoir un enseignement des

langues plus ouvert et interactif pourraient inclure des subventions pour les écoles qui mettent en place des approches pédagogiques innovantes, ainsi que des programmes pilotes dans des universités sélectionnées pour tester l'efficacité de ces méthodes dans différents contextes éducatifs. Une politique de soutien à l'intégration des technologies dans l'éducation, combinée à un accent accru sur la formation interculturelle, pourrait accélérer la modernisation de l'enseignement du français en Chine.

En conclusion, cette thèse a démontré le potentiel significatif de l'approche actionnelle pour améliorer l'enseignement du français aux étudiants chinois, en particulier lorsque l'anglais est utilisé comme outil de médiation et que les nuances culturelles sont soigneusement prises en compte. L'intégration de l'anglais comme langue de médiation a offert une passerelle culturelle qui facilite la transition vers l'apprentissage du français, en aidant à surmonter les barrières éducatives et culturelles existantes.

Ce travail met également en lumière un aspect fondamental du processus d'apprentissage des langues : la création de ponts culturels. Au-delà des différences linguistiques, les langues partagent des valeurs et des éléments culturels qui permettent une meilleure compréhension entre les apprenants et les enseignants. Pour un sinophone, le français et l'anglais ne sont pas seulement des langues étrangères, mais des représentations de cultures occidentales ayant une histoire partagée et des valeurs en commun. C'est précisément cette dimension interculturelle qui rend l'apprentissage des langues si riche et pertinent. Le dialogue des cultures ne constitue pas uniquement une méthode pédagogique ; il est également un point d'entrée essentiel pour s'approprier la langue cible, en dépassant les simples mots et structures pour en comprendre la signification plus profonde.

Pour les éducateurs, il est donc crucial de favoriser un environnement où la communication interculturelle est valorisée autant que la compétence linguistique. La compréhension des cultures d'une langue cible facilite non seulement la maîtrise des aspects linguistiques, mais aussi le développement d'une sensibilité culturelle qui enrichit l'expérience d'apprentissage globale. En Chine, l'introduction de telles pratiques aiderait les apprenants à voir les langues non pas comme des entités isolées à apprendre individuellement, mais comme des systèmes en interaction constante, enrichis par les contributions réciproques des différentes cultures.

En outre, les implications de cette thèse dépassent le simple cadre de l'enseignement du français en Chine. Elles soulignent l'importance d'une approche pédagogique qui valorise la diversité culturelle et l'interaction linguistique dans un monde de plus en plus globalisé. En favorisant une éducation qui met l'accent sur le plurilinguisme et l'interculturalité, il est possible de mieux préparer les étudiants à naviguer dans un monde complexe et interconnecté, où la capacité à comprendre et à communiquer au-delà des frontières culturelles est essentielle.

Cette recherche offre également une vision de l'avenir de l'éducation langagière, où l'intégration des valeurs interculturelles est au centre des stratégies

pédagogiques. En encourageant un dialogue constant entre les cultures, les éducateurs peuvent non seulement améliorer les compétences linguistiques des apprenants, mais aussi les préparer à être des citoyens du monde, capables de comprendre et de respecter la diversité culturelle. Ces perspectives ouvrent ainsi la voie à une éducation plus holistique, où les langues ne sont plus simplement des objets d'étude, mais des vecteurs de compréhension et d'interaction humaines, facilitant ainsi une coexistence harmonieuse dans une société plurilingue et pluriculturelle.

6.

BIBLIOGRAPHIE

6.1. BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE

A

- Abric, J.-C. (2008). *A structural approach to the social representations the theory of the central nucleus*. IX International Conference on Social Representations: Alternative productions of knowledge and social representations, Bali, Indonesia.
- Abric, J.-C. (2001). *Pratiques sociales et représentations*. Presses Universitaires de France.
<https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/sus-31961>
- Abutalebi, J., & Green, D. W. (2016). Neuroimaging of language control in bilinguals : Neural adaptation and reserve. *Bilingualism: Language and cognition*, 19(4), 689-698.
- Aden, J. (2012). La médiation linguistique au fondement du sens partagé : Vers un paradigme de l'énaction en didactique des langues. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 167(3), 267-284. <https://doi.org/10.3917/ela.167.0267>
- Adesope, O. O., Lavin, T., Thompson, T., & Ungerleider, C. (2010). A systematic review and meta-analysis of the cognitive correlates of bilingualism. *Review of educational research*, 80(2), 207-245.
- Agaësse, J. (2018). Les émotions dans la classe de langue étrangère. *Revue japonaise de didactique du français*, 13(1-2), 6-19.
- Ahmed, S. (2014). *The Cultural Politics of Emotion* (NED-New edition, 2). Edinburgh University Press. <https://www.jstor.org/stable/10.3366/j.ctt1g09x4q>

- Alderson, J. C. (2005). *Diagnosing foreign language proficiency : The interface between learning and assessment*. London : Continuum.
- Ambrogio, S. (2017). Moral education and ideology : The revival of Confucian values and the harmonious shaping of the new Chinese man. *Asian Studies*, 5, 113-135.
- André, J. (2006). *Éduquer à la motivation : Cette force qui fait réussir*. Paris : Harmattan.
<https://www.torrossa.com/it/resources/an/5094479>
- Arnold, J. (1999). *Affect in language learning*. Cambridge University Press.
- Arnold, J. (2006). Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? *Éla. Études de linguistique appliquée*, 144(4), 407-425.
<https://doi.org/10.3917/ela.144.0407>
- Arnold, J., & Brown, H. D. (2000). A map of the terrain. In J. Arnold, *Affect in Language Learning* (p. 1-24). Cambridge University Press.
https://www.cartetraina.ro/cumparaturi/uploads/item_9780521659635_excerpt.pdf
- Arnold, J., & Fonseca, C. (2007). Affect in teacher talk. In B. Tomlinson, *Language Acquisition and Development : Studies of Learners of First and Other Languages* (p. 107-121). Londres : Continuum.
- Ávila, J., & Pandya, J. Z. (2013). *Critical Digital Literacies as Social Praxis : Intersections and Challenges*. *New Literacies and Digital Epistemologies*. Volume 54. ERIC.

B

- Backus, A., Gorter, D., Knapp, K., Schjerve-Rindler, R., Swanenberg, J., ten Thije, J. D., & Vetter, E. (2013). Inclusive multilingualism: Concept, modes and implications. *European Journal of Applied Linguistics*, 1(2), 179-215.
- Baena, R. (2006). *Transculturating auto/ biography: Forms of life writing*. New York : Routledge.
- Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Multilingual matters.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Bandura, A. (2012). Cultivate Self-efficacy for Personal and Organizational Effectiveness. In *Handbook of Principles of Organizational Behavior* (p. 179-200). John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781119206422.ch10>
- Bange, P. (2005). *L'apprentissage d'une langue étrangère : Cognition et interaction*. L'Harmattan.
- Barac, R., Bialystok, E., Castro, D. C., & Sanchez, M. (2014). The cognitive development of young dual language learners: A critical review. *Early childhood research quarterly*, 29(4), 699-714.
- Bardel, C., & Falk, Y. (2007). The role of the second language in third language acquisition : The case of Germanic syntax. *Second Language Research*, 23(4), 459-484.
- Bardel, C., & Falk, Y. (2012). The L2 status factor and the declarative/procedural distinction. *Third language acquisition in adulthood*, 46, 61-78.

- Bardel, C., & Lindqvist, C. (2007). The role of proficiency and psychotypology in lexical cross-linguistic influence. A study of a multilingual learner of Italian L3. *Atti del VI Congresso di Studi dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata*, 123-145.
- Batstone, R. (2002). Making sense of new language : A discourse perspective. *Language Awareness*, 11(1), 14-29.
- Beacco, J.-C., & Byram, M. (2003). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe : De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Conseil de l'Europe, Division des Politiques Linguistiques.
- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F., & Panthier, J. (2016). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Council of Europe.
- Beacco, J.-C., & Coste, D. (2018). *L'éducation plurilingue et interculturelle. La perspective du Conseil de l'Europe-Ebook*. Didier.
- Becker, G. S. (2009). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. University of Chicago press.
- Bel, D. (2018). *L'enseignement du/en français en Asie de l'est et du sud-est*. Organisation internationale de la Francophonie.
- Bento, M. (2013). Regards théoriques sur la perspective actionnelle dans l'enseignement des langues en France. *Éducation et didactique*, 7(1), Article 1. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1404>
- Berdal-Masuy, F., & Botella, M. (2013). La pédagogie par le projet favorise-t-elle l'apprentissage linguistique ? Mesure de l'impact émotionnel de ce type d'approche

- sur les apprenants. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 48, Article 48.
<https://doi.org/10.4000/lidil.3314>
- Berger, C. (1998). Y a-t-il un avenir pour l'anglais ? *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 17, Article 17. <https://doi.org/10.4000/ries.2959>
- Bernard, P.-Y. (1994). Linguistique de l'acquisition des langues étrangères : Naissance et développement d'une problématique. *COSTE, Daniel (éd.), 20, 1968-1988*.
- Bertin, J.-C., Grav, P., & Narcy-Combes, J.-P. (2010). *Second language distance learning and teaching : Theoretical perspectives and didactic ergonomics: theoretical perspectives and didactic ergonomics*. IGI Global.
- Besse, H. (2011). Un point de vue sur l'enseignement du français en Chine. *Synergies Chine*, 6, 249–260.
- Bhabha, H. K. (2012). *The location of culture*. Routledge.
- Bialystok, E. (2007). Language acquisition and bilingualism : Consequences for a multilingual society. *Applied Psycholinguistics*, 28(3), 393-397.
- Bialystok, E., Craik, F. I., & Luk, G. (2012). Bilingualism : Consequences for mind and brain. *Trends in cognitive sciences*, 16(4), 240-250.
- Blanc, N. (2006). *Émotion et cognition*. CONCEPT-PSY.
- Boukous, A. (1999). Le questionnaire. In *L'enquête sociolinguistique* (p. 15-24). L'Harmattan.
- Boutinet, J.-P. (1996). *Psychologie des conduites à projet*. Presses universitaires de France.

- Bowden, H. W., Sanz, C., & Stafford, C. A. (2005). Individual differences : Age, sex, working memory, and prior knowledge. *Mind and context in adult second language acquisition: Methods, theory, and practice*, 105-140.
- Bozhinova, K., Narcy-Combes, J.-P., & Zaouali, S. (2017). La production écrite vue comme un processus bilingue : Dans quelle mesure les TIC peuvent-elles aider ? *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 173-174, Article 173-174. <https://doi.org/10.4000/pratiques.3426>
- Brantmeier, E. J. (2013). Pedagogy of vulnerability : Definitions, assumptions, and applications. *Re-envisioning higher education: Embodied pathways to wisdom and transformation*, 95-106.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brewer, S. S. (2010). Un regard agentique sur l'anxiété langagière. In J. Aden, T. Grimshaw, & H. Penz, *Enseigner les langues-cultures à l'ère de la complexité : Approches interdisciplinaires pour un monde en reliance* (p. 75-88). Bruxelles : Peter Lang.
- Briswalter, M., & Hadra, H. (2023). *L'approche par projet*. UNIVERSITÉ DE LORRAINE. https://sup.univ-lorraine.fr/files/2023/02/FC_1_approche_par_projet.pdf
- Brown, H. D. (2009). Performance orientation and motivational strategies in high-achievement language learners. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 40, Article 40. <https://doi.org/10.4000/lidil.2944>
- Brown, H. D. (1987). *Principles of language learning and teaching*. New Jersey : Pentice-Hall.

- Brown, J. D. (2001). *Using surveys in language programs*. Cambridge university press.
- Bruner, J. (1983). *Child's Talk : Learning to Use Language*. New York : Norton.
- Bunge, M. (1984). L'observation. In M. P. Michiels-Philippe, *L'observation* (p. 47-59). Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé.
- Burke, P. J. (2006). Identity change. *Social psychology quarterly*, 69(1), 81-96.

C

- Cai, B., & Wang, R. (2009). The division of liberal arts and science in high school : The essence of the problem, analysis of pros and cons, and the direction of reform. *Curriculum, Textbooks and Teaching methods*, 09, 9-16.
- Cain, A., & Pietro, J.-F. (1997). Les représentations des pays dont on apprend la langue : Complément facultatif ou composante de l'apprentissage ? In *Les langues et leurs images* (Matthey, M. (Ed.)) (p. 300-307). Neuchâtel : IRDP Editeur.
- Canagarajah, S. (2011). Translanguaging in the classroom : Emerging issues for research and pedagogy. *Applied linguistics review*, 2(1), 1-28.
- Candelier, M., & Hermann-Brennecke, G. (1993). *Entre le choix et l'abandon : Les langues étrangères à l'école, vues d'Allemagne et de France*. FeniXX.
- Cao, D. (2011). *Report on the development of French majors in Chinese universities*. Foreign Language Teaching Research Press.
- Cao, L. (2022). The influence of mixed teaching mode on students' cognitive psychology in college english curriculum. *Psychiatria Danubina*, 34(suppl 2), 482-482.

- Casnav. (2021). *Guide pour la scolarisation des EANA*. Réseau Canopé.
<https://www.reseau-canope.fr/guide-pour-la-scolarisation-des-eana/inclure/i3-valorisation-du-plurilinguisme-et-mise-a-profit-de-la-diversite-culturelle.html>
- Cast, A. D., Stets, J. E., & Burke, P. J. (1999). Does the self-conform to the views of others? *Social psychology quarterly*, 68-82.
- Castagne, É. (2008). Les langues anglaise et française : Amies ou ennemies ? *Éla. Études de linguistique appliquée*, 149(1), 31-42. <https://doi.org/10.3917/ela.149.0031>
- Castellotti, V., & Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements*. Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- Causa, M. (2002). *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère. Stratégies d'enseignement bilingues et transmission de savoirs en langue étrangère*. Berne : Peter Lang.
- Cenoz, J. (2001). The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence in third language acquisition. In *Cross-linguistic influence in third language acquisition* (p. 8-20). Multilingual Matters.
- Cenoz, J. (2003). The role of typology in the organization of the multilingual lexicon. *The multilingual lexicon*, 103-116.
- Cenoz, J. (2013). The influence of bilingualism on third language acquisition : Focus on multilingualism. *Language teaching*, 46(1), 71-86.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2011). A holistic approach to multilingual education : Introduction. *The Modern Language Journal*, 95(3), 339-343.
- Cenoz, J., Hufeisen, B., & Jessner, U. (2001b). *Cross-linguistic influence in third language acquisition : Psycholinguistic perspectives* (Vol. 31). Multilingual Matters.

- Cenoz, J., Hufeisen, B., & Jessner, U. (2001a). *Third language acquisition in the school context*.
- Chadelat, J.-M. (1996). Pour une sociolinguistique de l'emprunt lexical : L'exemple des emprunts français en anglais. *Cahiers de l'APLIUT*, 15(4), 16-27.
- Chaplier, C., & Narcy-Combes, J.-P. (2021). Comportements transculturels, production translangagière et réflexion didactique. *Actes du Colloque international Approches critiques des identités culturelles dans l'espace public: Comment sortir de la tour d'ivoire*. <https://blog.u-bourgogne.fr/aci2020/wp-content/uploads/sites/122/2021/01/Narcy-CombesChaplier-full-article.pdf>
- Chaplier, C., & O'Connell, A.-M. (2019). *Épistémologie à usage didactique : Langues de spécialité*. <https://hal.science/hal-04466886/>
- Charles-Dominique, G. (2015). Comprendre des textes en français langue seconde : L'influence du profil linguistique du lecteur. *CogniTextes. Revue de l'Association française de linguistique cognitive*, 12(Volume 12), Article Volume 12. <https://doi.org/10.4000/cognitextes.778>
- Chen, J. (2017). The Influence of Confucianism on Chinese Education. In *Scientific Research Achievements of the National Teacher Research Special Fund (5)* (p. 914-917).
- Chen, J., Li, T., & Liang, Y. (2015). Does education pay in China ? A meta-analysis of returns to education in urban China. *International Journal of Educational Development*, 44, 22-31.
- Chen, L. (1987). The Nine-Rank System and the Official Selection System in the Jin Dynasty. *Historical Research*, 03, 105-115.

- Chen, L. (2005). On the basic concepts of Confucian educational thought. *Journal of Peking University (Philosophy and Social Sciences Edition)*, 05, 198-205.
- Chen, M. (2021). A Study on the Relationship Between “Costal Defense” and “Sea Ban” in Ming Dynasty. *7th International Conference on Humanities and Social Science Research (ICHSSR 2021)*, 375–379. <https://www.atlantis-press.com/proceedings/ichssr-21/125956797>
- Chen, Z., Lu, M., & Xu, L. (2014). Returns to dialect: Identity exposure through language in the Chinese labor market. *China Economic Review*, 30, 27–43.
- Chi, J. (2022). Stimulating students’ learning motivation in French as a second foreign language teaching. *Western Quality Education*, 04, 157-159.
- Chini, D. (2008). Approche actionnelle, plurilinguisme et conceptualisation linguistique. In D. Chini & P. Goutéraux, *Psycholinguistique et didactique des langues étrangères* (p. 5-18). Paris : Ophrys.
- Cicurel, F. (2011). Le dire sur le faire : Un retour (possible?) sur l’action d’enseignement. In V. Bigot & L. Cadet, *Discours d’enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation*. (p. 27-39). Paris : Riveneuve éditions. <https://hal.science/hal-01448848/>
- Cohen, A., & Macaro, E. (2007). *Language Learner Strategies : 30 years of Research and Practice*. Oxford : Oxford University Press.
- Coleman J. A. (2006). English-medium teaching in European higher education. *Language Teaching*, 39(1), 1–14. <https://doi.org/10.1017/S026144480600320X>
- Colletta, J.-M. (2003). *Les émotions* (A. Tcherkassof, Éd.). Liège : Mardaga.

Comité central du Parti communiste chinois. (1978). *Troisième session plénière du onzième Comité central du Parti communiste chinois.*

Comité central du Parti communiste chinois. (1999). *Décision sur l'approfondissement de la réforme de l'éducation et la promotion globale de l'Éducation holistique.*

Comité central du Parti communiste chinois, & Conseil des Affaires de l'État de la République Populaire de Chine. (1993). *Programme de la réforme et du développement de l'éducation chinoise.*

Comité central du Parti communiste chinois, & Conseil des Affaires de l'État de la République Populaire de Chine. (2010). *Programme national de réforme et de développement de l'éducation à moyen et long terme 2010-2020.*

Comité directeur universitaire de l'enseignement des langues étrangères. (2002). *Programme universitaire d'enseignement du français.*

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Unité des Politiques linguistiques. www.coe.int/lang-CECR

Conseil de l'Europe. (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe.* Conseil de l'Europe.

Conseil de l'Europe. (2021). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer: Volume complémentaire.* Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Conseil des Affaires de l'État de la République Populaire de Chine. (2014). *Avis d'application sur l'approfondissement de la réforme du système d'examen et d'admission.* https://www.gov.cn/zhengce/content/2014-09/04/content_9065.htm

- Conseil des Affaires de l'État de la République Populaire de Chine. (2019). *Plan national de mise en œuvre de la réforme de l'enseignement professionnel*.
- Conteh, J., & Meier, G. (2014). *The multilingual turn in languages education : Opportunities and challenges*.
- Cook, V. J. (2002). *Portraits of the L2 user* (Vol. 1). Multilingual Matters.
- Cook, V. J. (2003). *Effects of the second language on the first* (Vol. 3). Multilingual Matters.
- Cook, V. J. (1992). Evidence for multicompetence. *Language learning*, 42(4), 557-591.
- Coste, D. (2001). De plus d'une langue à d'autres encore. Penser les compétences plurilingues. *D'une langue à d'autres, pratiques et représentations*, 191-202.
- Coste, D. (2014). Plurilingualism and the challenges of education. *Plurilingual education*, 15-32.
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (1997). Compétence plurilingue et pluriculturelle. *Le Français dans le monde*, 8-67.
- Cottret, B. (2015). La Restauration. In *La Révolution anglaise* (p. 429-464). Paris : Perrin.
<https://www.cairn.info/la-revolution-anglaise--9782262050856-p-429.htm>
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages : Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg : Council of Europe.
- Croft, W. (1990). *Typology and universals*. Cambridge University Press.
- Cummins, J. (2017). Teaching minoritized students : Are additive approaches legitimate? *Harvard Educational Review*, 87(3), 404-425.
- Cuq, J.-P. (2003). Dictionnaire de didactique du français. Paris: CLE international, 214-216.

Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses universitaires de Grenoble.

Curdt-Christiansen, X. L., & Wang, W. (2018). Parents as agents of multilingual education: Family language planning in China. *Language, Culture and Curriculum*, 31(3), 235–254. <https://doi.org/10.1080/07908318.2018.1504394>

D

Dai, G. (2008). The New Policies in the Late Qing Dynasty and the Modernization of China's Education System. *Journal of Hengyang Normal University*, 01.

Dahlin, B., & Watkins, D. (2000). The role of repetition in the processes of memorising and understanding: A comparison of the views of German and Chinese secondary school students in Hong Kong. *British Journal of Educational Psychology*, 70(1), 65–84. <https://doi.org/10.1348/000709900157976>

Damasio, A. R. (2010a). *Autre moi-même (L') : Les nouvelles cartes du cerveau, de la conscience et des émotions*. Odile Jacob.

Damasio, A. R. (2003). *Spinoza avait raison : Le cerveau de la tristesse, de la joie et des émotions*. Odile Jacob.

Damasio, A. R. (2010b). *L'Erreur de Descartes : La raison des émotions*. Odile Jacob.

Darbellay, F., Cockell, M., Billotte, J., & Waldvogel, F. (2008). *A vision of transdisciplinarity : Laying foundations for a world knowledge dialogue*. EPFL press.

De Angelis, G. (2005). Multilingualism and non-native lexical transfer : An identification problem. *International journal of multilingualism*, 2(1), 1-25.

- De Angelis, G. (2007). *Third or additional language acquisition* (Vol. 24). Multilingual Matters.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory : A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 182.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1980). *Mille plateaux* (Vol. 4). Éd. de minuit Paris.
<https://lapetitecordee.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/03/mille-plateaux-gilles-deleuze-felix-guattari-15-pages-381-ko.pdf>
- Deleuze, G., & Parnet, C. (1996). Dialogues, Paris, Flammarion, coll. *Champs essais*.
- Dello-Iacovo, B. (2009). Curriculum reform and ‘quality education’ in China: An overview. *International Journal of Educational Development*, 29(3), 241–249.
- Démonet, J.-F., Thierry, G., & Cardebat, D. (2005). Renewal of the neurophysiology of language : Functional neuroimaging. *Physiological reviews*, 85(1), 49-95.
- Deng, Y. (2022). *A study on French stereotypes of Chinese college students majoring in French* [Master’s thesis, Shanghai International Studies University].
- Dervin, F. (2011). A plea for change in research on intercultural discourses : A ‘liquid’ approach to the study of the acculturation of Chinese students. *Journal of multicultural discourses*, 6(1), 37-52.
- Dervin, F. (2011). *Les identités des couples interculturels: En finir vraiment avec la culture?*
<https://www.torrossa.com/gs/resourceProxy?an=5113411&publisher=FZ2990>
- Descola, P. (2005). On anthropological knowledge. *Social Anthropology*, 13(1), 65-73.

- Dessus, P. (2007). Systèmes d'observation de classes et prise en compte de la complexité des événements scolaires. *Carrefours de l'éducation*, 1, 103-117.
- Dewaele, J.-M., & Li, W. (2012). Multilingualism, empathy and multicompetence. *International Journal of Multilingualism*, 9(4), 352-366.
- Dewaele, J.-M., & Li, W. (2013). Is multilingualism linked to a higher tolerance of ambiguity? *Bilingualism: Language and Cognition*, 16(1), 231-240.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York : Macmillan Company.
- Ding, H. (2001). The role of examinations and their relationship with exam-oriented education and quality-oriented education. *Medical Education Research*, 12.
- Dong, S. (2018). Research on the Purpose and Strategy of Foreign Language Learning for In-service Personnel. *Green Development Papers*, 310-315.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner : Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum.
- <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781410613349/psychology-language-learner-zolt%C3%A1n-d%C3%B6rnyei>
- Dörnyei, Z. (2007). Creating a Motivating Classroom Environment. In J. Cummins & C. Davison (Éds.), *International Handbook of English Language Teaching* (p. 719-731). Boston : Springer US. https://doi.org/10.1007/978-0-387-46301-8_47

- Dörnyei, Z. (2009). The L2 Motivational Self System. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Éds.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (p. 9-42). Multilingual Matters.
<https://doi.org/10.21832/9781847691293-003>
- Dörnyei, Z. (2014). *The psychology of the language learner : Individual differences in second language acquisition*. Routledge.
- Dörnyei, Z. (2017). Conceptualizing learner characteristics in a complex, dynamic world. *Complexity theory and language development: In celebration of Diane Larsen-Freeman*, 79-96.
- Dörnyei, Z., & Ottó, I. (1998). *Motivation in action : A process model of L2 motivation*.
<https://nottingham-repository.worktribe.com/output/1024190/motivation-in-action-a-process-model-of-l2-motivation>
- Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner revisited*. Routledge.
- Dörnyei, Z., & Skehan, P. (2003). Individual differences in second language learning. In *The handbook of second language acquisition* (p. pp.589-630). Oxford : Blackwell.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2021). *Teaching and researching motivation* (3rd Edition). Routledge.
<https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781351006743/teaching-researching-motivation-zolt%C3%A1n-d%C3%B6rnyei-ema-ushioda>
- Douglas Fir Group. (2016). A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. *The Modern Language Journal*, 100(S1), 19-47.
- Duojing Capital Institute Research of Education. (2019). *China's minority language education trend report*.

E

Eaves, M. (2011). English, Chinglish or China English? : Analysing Chinglish, Chinese English and China English. *English Today*, 27(4), 64-70.

Ehrman, M. E., Leaver, B. L., & Oxford, R. L. (2003). A brief overview of individual differences in second language learning. *System*, 31(3), 313-330.

Ellis, R. (1998). Discourse control and the acquisition-real classroom. *Anthology Series-Seameo Regional Language Centre*, 145-171.

Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford university press.

Ellis, R. (2004). Individual differences in second language learning. In *The handbook of second language acquisition* (p. 525-551). Oxford : Blackwell.

Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition* (Second Edition). Oxford University Press.

Escobar, C. F. (2019). Translanguaging by Design in EFL classrooms. *Classroom Discourse*, 10(3-4), 290-305.

Extra, G., & Yağmur, K. (2010). Language proficiency and socio-cultural orientation of Turkish and Moroccan youngsters in the Netherlands. *Language and Education*, 24(2), 117-132.

F

Falk, Y., & Bardel, C. (2010). The study of the role of the background languages in third language acquisition. The state of the art. *Iral-international Review of Applied Linguistics*

- in Language Teaching - IRAL-INT REV APPL LINGUIST*, 48, 185-219.
<https://doi.org/10.1515/iral.2010.009>
- Falk, Y., & Bardel, C. (2011). Object pronouns in German L3 syntax : Evidence for the L2 status factor. *Second Language Research*, 27(1), 59-82.
- Fang, X., & Yang, H. (2017). Validity and validation of the language proficiency rating scale. *Foreign Languages*, 04, 2-14.
- Fei, W. (2017). The history of foreign trade is essentially the history of opening up to the outside world. *Academic Weekly*, 01, 232-233.
- Feng, J. (2021). On the Theoretical System of Socialist Education with Chinese Characteristics in the New Era. *Tsinghua University Education Research*, 42(05), 1-14.
- Feng, Y., Huang, Y., & Li, J. (2005). Interaction between history curriculum reform and history college entrance examination reform. *Middle School History Teaching Reference*, 11, 16-19.
- Flynn, S., Foley, C., & Vinnitskaya, I. (2004). The cumulative-enhancement model for language acquisition : Comparing adults' and children's patterns of development in first, second and third language acquisition of relative clauses. *International Journal of Multilingualism*, 1(1), 3-16.
- Foyer, J. (1989). L'Ordonnance de Villers-Cotterêts. *Comptes rendus des séances de l'Académie des Inscriptions et Belles-Lettres*, 133(3), 636-646.
<https://doi.org/10.3406/crai.1989.14775>
- Fu, K. (1986). *History of Foreign Language Education in China*. Shanghai Foreign Language Education Press.

- Fu, R. (2012). Elaboration du curriculum de français langue étrangère à Beiwai : Pour une éducation par le français langue-culture. *Synergies Chine*, 7, 21-34.
- Fu, R. (2010). On the theoretical basis of « action-oriented teaching method » and its impact on foreign language teaching. *Chinese Foreign Language Education*, 03, 37-42+82.
- Fu, R. (2009). Review of the key points of the Common European Framework of Reference for Languages and its reference significance for professional foreign language education in Chinese universities. *Chinese Foreign Language Education*, 03, 34-42+73.

G

- Gao, Y., Cheng, Y., Zhao, Y., & Zhou, Y. (2003b). The relationship between English learning motivation type and motivation intensity: A quantitative study of undergraduate students. *Foreign Languages Research*, 77(1), 60-64+80.
- Gao, Y., Zhao, Y., Cheng, Y., & Zhou, Y. (2002). The Relationship Between Types of English Learning Motivation and Changes in Self-Identity among Undergraduate College Students. *Foreign Language Teaching Abroad*, 04, 18-24.
- Gao, Y., Zhao, Y., Cheng, Y., & Zhou, Y. (2003a). Motivation Types of Chinese College Undergraduates. *Modern Foreign Languages (Quarterly)*, 26(01), 28-38.
- García, O., Johnson, S. I., Seltzer, K., & Valdés, G. (2017). *The translanguaging classroom : Leveraging student bilingualism for learning*. Philadelphia : Caslon.

- García, O., & Kleyn, T. (2016). Translanguaging theory in education. In *Translanguaging with multilingual students* (p. 9-33). Routledge.
- García, O., & Li, W. (2014). Language, Bilingualism and Education. In O. García & W. Li (Éds.), *Translanguaging : Language, Bilingualism and Education* (p. 46-62). London : Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/9781137385765_4
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning : The role of attitudes and motivation*. London : Edward Arnold.
<https://cir.nii.ac.jp/crid/1130000797160023680>
- Gardner, R. C. (2010). *Motivation and second language acquisition : The socio-educational model* (Vol. 10). Peter Lang.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology / Revue canadienne de psychologie*, 4(13), 266-272. <https://doi.org/10.1037/h0083787>
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second-language Learning*. Newbury House Publishers.
- Gardner, R. C., & Smythe, P. C. (1975). *Second Language Acquisition : A Social Psychological Approach*. Research Bulletin No. 332. ERIC. <https://eric.ed.gov/?Id=ED163754>
- Gass, S. M. (1988). Second Language Acquisition and Linguistic Theory : The Role of Language Transfer. In S. Flynn & W. O'Neil (Éds.), *Linguistic Theory in Second Language Acquisition* (p. 384-403). Dordrecht : Springer Netherlands.
https://doi.org/10.1007/978-94-009-2733-9_21

- Germain, C. (1993). *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire (Didactique des langues étrangères)*. CLE international.
- Gojkov-Rajić, A., & Prtljaga, J. (2013). Foreign Language Learning as a Factor of Intercultural Tolerance. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 809-813. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.09.284>
- Good, T. L., & Brophy, J. E. (1990). *Educational psychology: A realistic approach*. Longman/Addison Wesley Longman.
- Goulet, J. S. (2017). *La gestion de la colère dans l'exercice du leadership auprès de subalternes : Le cas de managers chinois* [Thèse de doctorat, École des Hautes Études Commerciales de Montréal]. <https://search.proquest.com/openview/f220ef39d42dbbd17bb8a57ec1ad46bb/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>
- Goutéraux, P. (2008). Elaboration de tâches cognitives et énonciatives en langue étrangère. In D. Chini & P. Goutéraux, *Psycholinguistique et didactique des langues étrangères* (p. 19-32). Paris : Ophrys. <https://u-paris.hal.science/hal-01728256/document>
- Gouvernement populaire municipal de Pékin. (2023). *Avis de mise en œuvre de la Commission municipale de l'éducation de Pékin sur l'approfondissement de la réforme des examens et des inscriptions au lycée*.
- Govaerts, S., & Grégoire, J. (2006). Motivation et émotions dans l'apprentissage scolaire. In *(Se) motiver à apprendre* (p. 97-106). Paris : Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.brgeo.2006.01.0097>

- Gramling, D. (2016). *The invention of monolingualism*. Bloomsbury Publishing USA.
- Green, D. W. (1998). Mental control of the bilingual lexico-semantic system. *Bilingualism: Language and cognition*, 1(2), 67-81.
- Gregersen, T., MacIntyre, P. D., & Meza, M. D. (2014). The motion of emotion : Idiodynamic case studies of learners' foreign language anxiety. *The Modern Language Journal*, 98(2), 574-588.
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages : An introduction to bilingualism*. Harvard University Press.
- Grosjean, F. (1989). Neurolinguists, beware ! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and language*, 36(1), 3-15.
- Grosjean, F. (2008). *Studying bilinguals*. Oxford University Press.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual*. Harvard university press.
- Guillén Díaz, C., & Castro Prieto, P. (2009). Quelle formation didactique des enseignants de langues-cultures étrangères pour la gestion de la dimension interculturelle ? La conception d'un dispositif comme instrument de référence. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 153(1), 77-91. <https://doi.org/10.3917/ela.153.0077>
- Guiora, A. Z. (1983). The dialectic of language acquisition. *Language Learning*, 33(5), 3-12.
- Gumperz, J. J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge University Press.
- Guo, G. (2019). The historical evolution and basic experience of my country's unified textbooks. *Curriculum, Textbooks and Teaching methods*, 39(05), 4-14.

Guo, Z. (2005). Disadvantages of Exam-Oriented Education : Anti-scientific development view. *Chinese Journal of Education*, 09, 5-6.

H

Hadorn, G. H., Hoffmann-Riem, H., Biber-Klemm, S., Grossenbacher-Mansuy, W., Joye, D., Pohl, C., Wiesmann, U., & Zemp, E. (Éds.). (2008). *Handbook of Transdisciplinary Research*. Dordrecht : Springer Netherlands.

<https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6699-3>

Hall, J. K. (2018). *Essentials of SLA for L2 teachers : A transdisciplinary framework*. Routledge.

Hall, S. (1990). Cultural Identity and Diaspora. In J. Rutherford (Ed.), *Identity Community, Culture, Difference* (p. 222-237). London : Lawrence & Wishart.

[https://www.scirp.org/\(S\(lz5mqp453edsnp55rrgict55.\)\)/reference/referencespapers.aspx?referenceid=2769542](https://www.scirp.org/(S(lz5mqp453edsnp55rrgict55.))/reference/referencespapers.aspx?referenceid=2769542)

Hamez, M.-P. (2012). La pédagogie du projet : Un intérêt partagé en FLE, FLS et FLM.

Le français aujourd'hui, 176(1), 77-90. <https://doi.org/10.3917/lfa.176.0077>

Hamez, M.-P., & Lepez, B. (2009). Travailler en projet avec la bande dessinée dans une approche actionnelle. *Le français dans le monde, Recherches et applications*, 45, 54-61.

Hammarberg, B. (2001). Chapter 2. Roles of L1 and L2 in L3 Production and Acquisition. In *Chapter 2. Roles of L1 and L2 in L3 Production and Acquisition* (p.

21-41). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853595509-003>

Hammarberg, B. (2014). Problems in defining the concepts of L1, L2 and L3. *Teaching and learning in multilingual contexts: Sociolinguistic and educational perspectives*, 96, 3-18.

- He, D. (2011). On the motivation of college students to learn French. *Journal of Social Sciences of Jiamusi University*, 29(05), 183-184.
- Hébrard, J. (1982). L'exercice de français est-il né en 1823 ? *Études de linguistique appliquée*, 48, 9-31.
- Herdina, P., & Jessner, U. (2000). The dynamics of third language acquisition. *English in Europe: The acquisition of a third language*, 84-98.
- Herdina, P., & Jessner, U. (2002). *A dynamic model of multilingualism : Perspectives of change in psycholinguistics* (Vol. 121). Multilingual Matters.
- Hermas, A. (2015). The categorization of the relative complementizer phrase in third-language English : A feature re-assembly account. *International journal of Bilingualism*, 19(5), 587-607.
- Heywood, K. (2000). Reflections on being a beginner again. *Language Learning Journal*, 22(1), 63-66.
- Horwitz, E. K. (1999). Preface. In D. J. Young, *Affect in Foreign Language and Second Language Learning : A Practical Guide to Creating a Low-Anxiety Classroom Atmosphere* (p. xi-xii). Boston : McGraw-Hill College.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. A. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70(2), 125-132. <https://doi.org/10.2307/327317>
- Hourst, B. (1997). *Au bon plaisir d'apprendre*. InterEditions.
- Hu, B., & Cai, L. (2021). The origin, characteristics and development trend of China's university rankings. *Higher Education Development and Evaluation*, 37(01), 29-40+49+114.

Hu, W. (2001). The gains and losses of foreign language education planning in China.

Foreign Language Teaching and Research, 04, 245-251.

Huang, L. (2000). On the Screening Function of Education and Exam-Oriented

Education. *Journal of Nanjing Normal University (Social Science Edition)*, 03, 60-64.

Hufeisen, B. (1998). L3 : Stand der Forschung : Was bleibt zu tun? In *Tertiärsprachen :*

Theorien, Modelle, Methoden. (p. 169-184). Tübingen : Stauffenburg Verlag.

I

Institute of Linguistics Cass, The Institute of Ethnology and Anthropology, Chinese

Academy of Social Sciences, & Hong Kong Institute of Education's Research

Centre on Linguistics and Language Information Sciences. (2012). *Language Atlas*

of China (2nd éd.). Beijing : The Commercial Press.

Isen, A. M. (1999). Positive affect. In *Handbook of cognition and emotion* (p. 521-539).

Hoboken : John Wiley & Sons Ltd. <https://doi.org/10.1002/0470013494.ch25>

J

Jakobsen, I. K., & Tønnessen, E. S. (2018). *A design-oriented analysis of multimodality in*

English as a foreign language.

Janacsek, K., Shattuck, K. F., Tagarelli, K. M., Lum, J. A., Turkeltaub, P. E., & Ullman,

M. T. (2020). Sequence learning in the human brain : A functional neuroanatomical

meta-analysis of serial reaction time studies. *NeuroImage*, 207, 116387.

Jansen, W. (1998). *Contested Identities : Women and Religion in Algeria and Jordan* (p. 73-102).

<https://www.africabib.org/rec.php?RID=W00079048>

Jessner, U. (2006). *Linguistic awareness in multilinguals : English as a third language*. Edinburgh University Press.

Jessner, U. (2008). Teaching third languages : Findings, trends and challenges. *Language Teaching*, 41(1), 15-56. <https://doi.org/10.1017/S0261444807004739>

Jessner, U. (2009). The role of metalinguistic knowledge in L2 and L3 development : A dynamic-systems-theory perspective. *The Modern Language Journal*, 92, 270-283.

Jiang, F., & Lin, L. (1999). On educational competition and exam-oriented education. *Journal of Nanjing Normal University (Social Science Edition)*, 03, 72-78.

Jin, Y., Jie, W., & Wang, W. (2022). A study on the connection between CET-4 and CET-6 and language proficiency standards. *Foreign Language World*, 02, 24-32.

Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Presses Universitaires de France.
https://www.puf.com/content/Les_repr%C3%A9sentations_sociales

Jordà, M. P. S. (2005). *Third Language Learners : Pragmatic Production and Awareness*. Multilingual Matters.

K

Kanno, Y., & Norton, B. (2003). Imagined communities and educational possibilities : Introduction. *Journal of language, identity, and education*, 2(4), 241-249.

Kellerman, E. (1983). Now you see it, now you don't. *Language transfer in language learning*, 54(12), 112-134.

- Kharkhurin, A. V., & Li, W. (2015). The role of code-switching in bilingual creativity. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(2), 153-169. <https://doi.org/10.1080/13670050.2014.884211>
- Khusnutdinova, E. A., Martynov, D. E., & Martynova, Y. A. (2019). The Qing Policy of Self-Isolation in China. *J. Pol. & L.*, 12, 11.
- Kirkpatrick, R., & Zang, Y. (2011). The Negative Influences of Exam-Oriented Education on Chinese High School Students : Backwash from Classroom to Child. *Language Testing in Asia*, 3(1), 36. <https://doi.org/10.1186/2229-0443-1-3-36>
- Klein, E., Suchan, J., Moeller, K., Karnath, H.-O., Knops, A., Wood, G., Nuerk, H.-C., & Willmes, K. (2014). Considering structural connectivity in the triple code model of numerical cognition : Differential connectivity for magnitude processing and arithmetic facts. *Brain structure & function*, 221. <https://doi.org/10.1007/s00429-014-0951-1>
- Kong, H. (2004). A Review of the Characteristics of the History of Sino-Soviet Relations and Its Current Research Status. *Russian Studies*, 02, 66–73.
- Kramsch, C. (2006). The multilingual subject. *International journal of applied linguistics*, 16(1), 97-110.
- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis : Issues and implications*. Addison-Wesley Longman Limited.

- Krashen, S. D. (1987). Applications of Psycholinguistic Research to the Classroom. *Methodology in TESOL: A book of readings*, 33. https://web.pdx.edu/~fischerw/courses/advanced/methods_docs/pdf_doc/wbf_collection/0851-0900/0853_Krashen_PsychLing_Classroom.pdf
- Kuhl, P. K., Conboy, B. T., Coffey-Corina, S., Padden, D., Rivera-Gaxiola, M., & Nelson, T. (2008). Phonetic learning as a pathway to language : New data and native language magnet theory expanded (NLM-e). *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 363(1493), 979-1000.
- Kuhl, P. K., Ramírez, R. R., Bosseler, A., Lin, J.-F. L., & Imada, T. (2014). Infants' brain responses to speech suggest analysis by synthesis. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(31), 11238-11245.

L

- Lahire, B. (2004). *La culture des individus : Dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris : La découverte.
- Lahire, B. (2014). *L'homme pluriel : La sociologie à l'épreuve de l'individu*. Ed. Sciences Humaines.
- Larchanché, S., & Bouznah, S. (2020). La médiation transculturelle : Un nouvel outil. *L'Autre*, 21(1), 4-7. <https://doi.org/10.3917/lautr.061.0004>
- Larsen-Freeman, D. (1997). Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied linguistics*, 18(2), 141-165.

- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer publishing company.
- Learning Chinese. (2015a). The development and improvement of the imperial examination system in the Tang Dynasty (I). *Learning Chinese*, 04, 74.
- Learning Chinese. (2015b). The development and improvement of the imperial examination system in the Tang Dynasty (II). *Learning Chinese*, 04(90).
- Lechevalier, B., & Habas, C. (2021). Mémoire procédurale et mémoire déclarative. *Bulletin de l'Académie Nationale de Médecine*, 205(2), 149-153.
<https://doi.org/10.1016/j.banm.2020.12.011>
- LeDoux, J. (2003). *Neurobiologie de la personnalité*. Odile Jacob.
- Lee, C., & García, G. E. (2020). Unpacking the oral translanguaging practices of Korean-American first graders. *Bilingual Research Journal*, 43(1), 32-49.
- Lemeunier, V., Gracia, M., & Cardon, J. (2010). *En jeux : Activités orales pour favoriser l'apprentissage du français niveau A1*. Cayenne : SCEREN-CRDP Guyane.
- Leung, Y. I. (2005). L2 vs. L3 initial state : A comparative study of the acquisition of French DPs by Vietnamese monolinguals and Cantonese–English bilinguals. *Bilingualism: Language and cognition*, 8(1), 39-61.
- Li, H. (2009). The pros and cons of opening up to the outside world and closing the door to the outside world in ancient China. *Journal of Henan Finance and Taxation College*, 23(05), 54-57.
- Li, J. (1997). *Dictionary of Educational Management* (2nd Edition). Haikou : Hainan Press.

- Li, J., & Liu, P. (2017). An empirical study on foreign language learning motivation of Chinese undergraduates. *Journal of Xi'an International Studies University*, 25(02), 63-68.
- Li, P., Legault, J., & Litcofsky, K. A. (2014). Neuroplasticity as a function of second language learning : Anatomical changes in the human brain. *Cortex*, 58, 301-324.
- Li, W. (2016). New Chinglish and the post-multilingualism challenge : Translanguaging ELF in China. *Journal of English as a Lingua Franca*, 5(1), 1-25.
- Li, W. (2017). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied linguistics*, 39(1), 9-30.
- Lin, L. (2017). *Research on oral English teaching strategies for junior middle schools in the context of human-computer dialogue examination* [Master's thesis, Hunan University of Science and Technology].
- Lindqvist, C. (2010). Lexical cross-linguistic influences in advanced learners' French L3 oral production. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching. IRAL*, 48(2-3), 131-157.
- Liu, H. (1996). The educational perspective of the imperial examination. *Education Review*, 06, 25.
- Liu, H. (1997). Analysis on the reasons why the imperial examination system existed for a long time. *Journal of Xiamen University (Philosophy and Social Sciences Edition)*, 04, 1-6.
- Liu, H. (2005). Redressing the Imperial Examination System. *Basic Education*, 06, 42-44.
- Liu, H. (2006). The nature and phenomenon of college entrance examination competition. *Journal of Higher Education Research*, 27(12).

- Liu, H. Y. (2008). Analysis of the current status of the physical education examination system for junior high school graduates in China. *Journal of Physical Education*, 09, 8-14.
- Liu, H. (2008). The meaning of “imperial examination” and the starting year of the imperial examination system. *Journal of Xiamen University (Philosophy and Social Sciences Edition)*, 05, 70-77+91.
- Liu, H. (2009). The Imperial Examination System and the Inheritance and Development of Confucianism. *Journal of China University of Geosciences (Social Sciences Edition)*, 01, 7-13.
- Liu, H., & Liu, L. (2017). Development and changes of the college entrance examination in the past 40 years. *Higher Education Research*, 38(10), 1-9.
- Liu, M., & Jackson, J. (2008). An Exploration of Chinese EFL Learners’ Unwillingness to Communicate and Foreign Language Anxiety. *The Modern Language Journal*, 92(1), 71-86. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2008.00687.x>
- Liu, Q. (2003). *Research on the relationship between college entrance examination and school education* [Doctorate’s Thesis, Xiamen University].
- Liu, S. (2001). Reform and Abolition of the Imperial Examination System in the Late Qing Dynasty. *Social Science Series*, 05, 111-115.
- Liu, X. (2003). Analysis of the evolution of foreign language teaching methods. *Journal of Sun Yat-sen University*, 06, 340-344.
- Liu, Z. (2006). On Confucianism and Harmonious Society. *Journal of Shenyang Normal University (Social Science Edition)*, 01, 5-9.

- Lowie, W. (2017). Lost in state space? *Complexity theory and language development: In celebration of Diane Larsen-Freeman*, 48, 123.
- Lu, X., Tang, J., & Luo, X. (2007). Institutional analysis of China's exam-oriented education. *Journal of Hubei University of Economics*, 06, 5-12.
- Luo, A. (2005). On "Xue-er-you-ze-shi". *History of Chinese Philosophy*, 03, 31-38.

M

- Mackey, A., & Gass, S. M. (2011). *Research methods in second language acquisition : A practical guide* (Vol. 7). John Wiley & Sons.
- MacSwan, J. (2017). A multilingual perspective on translanguaging. *American educational research journal*, 54(1), 167-201.
- Makoni, S., & Pennycook, A. (2007). *Disinventing and reconstituting languages* (Vol. 62). Multilingual Matters.
- Malherbe, M. (1983). *Les langages de l'humanité : Une encyclopédie des 3000 langues parlées dans le monde*. Paris : Éditions Seghers.
- Marian, V., & Kaushanskaya, M. (2004). Self-construal and emotion in bicultural bilinguals. *Journal of Memory and Language*, 51, 190-201.
<https://doi.org/10.1016/j.jml.2004.04.003>
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (1989). *Designing qualitative research*. Newbury Park : Sage publications.
- Martínez, A. J. G. (2008). Complexity and the Universe of Education. *Forum on Public Policy Online*, 2008(2), n2.

- Martinez, P. (2021). *La didactique des langues étrangères* (9ème édition). Presses Universitaires de France, Humensis.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality* (p. xiv, 411). Oxford :Harpers.
- Matthey, M. (1997). *Les langues et leurs images*. Neuchâtel : IRDP.
- Maurer, U., Blau, V. C., Yoncheva, Y. N., & McCandliss, B. D. (2010). Development of visual expertise for reading : Rapid emergence of visual familiarity for an artificial script. *Developmental neuropsychology*, 35(4), 404-422.
- May, S. (2013). *The multilingual turn : Implications for SLA, TESOL, and bilingual education*. Routledge.
- Mazak, C. M., & Carroll, K. S. (2016). *Translanguaging in higher education : Beyond monolingual ideologies* (Vol. 104). Multilingual Matters.
- Mechelli, A., Crinion, J. T., Noppeney, U., O'Doherty, J., Ashburner, J., Frackowiak, R. S., & Price, C. J. (2004). Structural plasticity in the bilingual brain. *Nature*, 431(7010), 757-757.
- Médioni, M.-A. (2008). L'enseignement-apprentissage des langues : Un agir ensemble qui s'affirme. *Les Langues modernes*.
https://www.gfen.asso.fr/images/documents/textes_seminaire/l_enseignement_apprentissage_des_langues.pdf
- Médioni, M.-A. (2009). *Situations d'apprentissage et activité des élèves en langues vivantes étrangères : Analyse d'une mise en situation en espagnol* [Thèse de doctorat, Université Paris 8 - Vincennes - Saint-Denis].
- Médioni, M.-A. (2010). *25 pratiques pour enseigner les langues*. Lyon : Chronique Sociale.

- Michael-Luna, S., & Canagarajah, A. S. (2007). Multilingual academic literacies : Pedagogical foundations for code meshing in primary and higher education. *Journal of Applied Linguistics*, 4(1).
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. De Boeck Supérieur.
- Minglang Zhou. (2012). Introduction: The contact between Putonghua (Modern Standard Chinese) and minority languages in China. *International Journal of the Sociology of Language*, 2012(215), 1–17. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2012-0026>
- Ministère de l'Éducation de la République Populaire de Chine. (1950). *Plan provisoire d'enseignement pour les écoles secondaires*.
- Ministère de l'Éducation de la République Populaire de Chine. (1999). *Avis sur l'approfondissement de la réforme du système d'examens d'admission dans les écoles supérieures d'enseignement général et les universités*.
- Ministère de l'Éducation de la République Populaire de Chine. (2000). *Avis sur le travail d'inscription des universités ordinaires en 2000*.
- Ministère de l'Éducation de la République Populaire de Chine. (2001). *Décision sur la réforme et le développement de l'éducation de base*.
- Ministère de l'Éducation de la République Populaire de Chine. (2014). *Avis sur la mise en œuvre des examens de niveau académique pour le lycée général*.
- Ministère de l'Éducation de la République Populaire de Chine. (2020a). *Annonce sur la compilation et la révision des manuels d'allemand, de français et d'espagnol pour les écoles secondaires ordinaires*.

Ministère de l'Éducation de la République Populaire de Chine. (2022a). *Les principaux résultats des statistiques nationales de l'éducation en 2021*.

Ministère de l'Éducation de la République Populaire de Chine. (2020b). *Programme de l'enseignement d'Anglais du lycée général*.

Ministère de l'Éducation de la République Populaire de Chine. (2020e). *Programme de l'enseignement de Français du lycée général*.

Ministère de l'Éducation de la République Populaire de Chine. (2022c). *Programme de l'enseignement de l'instruction obligatoire*.

Ministère de l'Éducation de la République Populaire de Chine, Administration nationale de revitalisation rurale, & Commission nationale de la Langue. (2021). *Projet national d'amélioration de la vulgarisation de la langue commune et le plan de mise en œuvre de la revitalisation rurale*.

Moore, D. (2001). Les représentations des langues et de leur apprentissage : Itinéraires théoriques et trajets méthodologiques. *Les représentations des langues et de leur apprentissage, Références, modèles, données et méthodes*, 7-22.

Moore, D. (2002). Code-switching and Learning in the Classroom. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 5(5), 279-293.
<https://doi.org/10.1080/13670050208667762>

Moore, D. (2010). Multilingual literacies and third script acquisition : Young Chinese children in French immersion in Vancouver, Canada. *International Journal of Multilingualism*, 7(4), 322-342. <https://doi.org/10.1080/14790718.2010.502231>

- Moore, D., & Castellotti, V. (2008). *La compétence plurilingue : Regards francophones* (Vol. 23). Peter Lang.
- Morgan-Short, K., Sanz, C., Steinhauer, K., & Ullman, M. T. (2010). Second Language Acquisition of Gender Agreement in Explicit and Implicit Training Conditions : An Event-Related Potential Study. *Language Learning*, 60(1), 154-193.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2009.00554.x>
- Morgan-Short, K., Steinhauer, K., Sanz, C., & Ullman, M. T. (2012). Explicit and implicit second language training differentially affect the achievement of native-like brain activation patterns. *Journal of cognitive neuroscience*, 24(4), 933-947.
- Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations. In R. M. Farr & S. Moscovici, *Social Representations* (p. 3-69). Cambridge : Cambridge University Press.
- Mufwene, S. S. (2008). What do creoles and pidgins tell us about the evolution of language ? In B. Laks, S. Cleuziou, J.-P. Demoule, & P. Encrevé, *The Origin and Evolution of Languages : Approaches, Models, Paradigms*. London : Equinox.
- Muller, N. (1998). « L'Allemand, c'est pas du français! » : Enjeux et paradoxes de l'apprentissage de l'allemand (« German Isn't Like French! » : Stakes and Paradoxes in the Teaching of German). <https://eric.ed.gov/?id=ED430410>

N

- Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC : Vers une recherche-action responsable* (Vol. 12). Editions Ophrys.

- Narcy-Combes, J.-P. (2018). *Le transculturing: Un construit pour découvrir les ressorts du translanguaging*.
- Narcy-Combes, J.-P. (2019). Le transculturing et le translanguaging : Des construits pertinents au Maroc. In A. Mabrouk, M. Essaouiri, & M. Sadiki, *L'enseignement-apprentissage du français au Maroc au XXIème siècle* (p. 13-41). L'Harmattan.
- Narcy-Combes, J.-P., & Narcy-Combes, M.-F. (2019). *Cognition et personnalité dans l'apprentissage des langues : Relier théories et pratiques*. Didier FLE.
- Narcy-Combes, M.-F., Narcy-Combes, J.-P., McAllister, J., Leclère, M., & Miras, G. (2019). *Language learning and teaching in a multilingual world* (Vol. 65). Multilingual Matters.
- Norman, J. (1988). *Chinese*. Cambridge University Press.
- North, B. (2000). *The development of a common framework scale of language proficiency*. New York : Peter Lang. <https://cir.nii.ac.jp/crid/1130282269738794112>
- North, D. C. (1990). *Institutions, institutional change and economic performance*. Cambridge university press.
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Longman Publishing Group.
- Norton, S., & Zhang, Q. (2013). Chinese students' engagement with mathematics learning. *International Journal for Mathematics Teaching and Learning*, 5, 1–24.

O

- O'Connell, A.-M., & Chaplier, C. (2015). ESP/ASP in the domains of Science and Law in a French higher education context : Preliminary reflections. *The European English Messenger*, 24(2), 61-76.
- Ofen, N., Kao, Y.-C., Sokol-Hessner, P., Kim, H., Whitfield-Gabrieli, S., & Gabrieli, J. D. (2007). Development of the declarative memory system in the human brain. *Nature neuroscience*, 10(9), 1198-1205.
- Ortega, L. (2019). SLA and the study of equitable multilingualism. *The Modern Language Journal*, 103, 23-38.
- Otwinowska, A., & De Angelis, G. (2014). *Teaching and learning in multilingual contexts : Sociolinguistic and educational perspectives* (Vol. 96). Multilingual Matters.
- Oxford, R. L. (2012). *Teaching and Researching Language Learning Strategies*. Harlow : Pearson Longman. <https://doi.org/10.4324/9781315838816>

P

- Paganini, G. (1998). *Entre le « très proche » et le « pas assez loin » : Différences, proximité et représentation de l'italien en France* [Thèse de doctorat, Université Paris 3]. <https://www.theses.fr/1998PA030135>
- Paradis, M. (2004). A neurolinguistic theory of bilingualism. *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*, 1-312.
- Paradis, M. (2009). Declarative and procedural determinants of second languages. *Declarative and Procedural Determinants of Second Languages*, 1-232.

- Park, M., & Starr, R. (2016). The Role of Formal L2 Learning Experience in L3 Acquisition among Early Bilinguals. *International Journal of Multilingualism*, 13. <https://doi.org/10.1080/14790718.2015.1088544>
- Pavlenko, A. (2008). Multilingualism in post-Soviet countries: Language revival, language removal, and sociolinguistic theory. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 11(3-4), 275-314.
- Pawlak, M. (2012). The dynamic nature of motivation in language learning: A classroom perspective. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2(2), 249-278.
- Pawlak, M. (2017). Overview of learner individual differences and their mediating effects on the process and outcome of interaction. *Expanding individual difference research in the interaction approach: Investigating learners, instructors, and other interlocutors*, 19-40.
- Pennycook, A. (1994). *The cultural politics of English as an international language*. Taylor & Francis.
- Perdue, C., & Porquier, R. (1979). Présentation. *Encrages. Numéro spécial de linguistique appliquée*, 4-9.
- Perkins, D. H. (1988). Reforming China's economic system. *Journal of Economic Literature*, 26(2), 601-645.
- Perrefort, M. (1997). « Et si on hachait un peu de paille »: Aspects historiques des représentations langagières. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 27, Article 27. <https://doi.org/10.26034/tranel.1997.2648>

- Perrichon, E. (2009). Perspective actionnelle et pédagogie du projet : De la culture individuelle à la construction d'une culture d'action collective. *Synergies Pays Riverains de la Baltique*.
- Peuzin, M. (2015). L'approche actionnelle du CECR et le Français Langue de Scolarisation dans la perspective de l'évaluation. Des enjeux sous tensions et des contradictions anti-pédagogiques. *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 7(1), 83-97. <https://doi.org/10.3917/cisl.1501.0083>
- Phillips, E. M. (1991). Anxiety and oral competence : Classroom dilemma. *The French Review*, 65(1), 1-14.
- Phillips, E. M. (1992). The effects of language anxiety on students' oral test performance and attitudes. *The modern language journal*, 76(1), 14-26.
- Piaget, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*.
- Piaget, J. (1970). *L'épistémologie génétique*. Presses universitaires de France.
- Piccardo, E. (2006). *Les TIC et les langues à l'école primaire : Pour une démarche créative*. <https://doi.org/10.3406/spira.2006.1273>
- Piccardo, E. (2013). Évolution épistémologique de la didactique des langues : La face cachée des émotions. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 48, 17-36.
- Piccardo, E. (2018). Plurilingualism : Vision, conceptualization, and practices. *Handbook of research and practice in heritage language education*, 207, 225.
- Piccardo, E. (2019). "We are all (potential) plurilinguals": Plurilingualism as an overarching, holistic concept. *OLBI Journal*, 10.

- Piccardo, E. (2021). *The CEFR companion volume : A key resource for inclusive plurilingual education*.
- Piccardo, E., Payre-Ficout, C., Germain-Rutherford, A., & Townend, N. (2018). LINCDIRE : Une approche actionnelle pour des compétences plurilingues et pluriculturelles. *Les langues modernes*, 1, 67-77.
- Pierre, B., Rita, C., & Griggs, P. (2005). *L'apprentissage d'une langue étrangère : Cognition et interaction*. L'Harmattan.
- Pradeau, C. (2016, octobre 2). Langue, culture, identité : La formation linguistique en contexte migratoire. *REDILA*. <https://redila.hypotheses.org/1047>
- Probyn, M. (2019). Pedagogical translanguaging and the construction of science knowledge in a multilingual South African classroom : Challenging monoglossic/post-colonial orthodoxies. *Classroom Discourse*, 10(3-4), 216-236.
- Pu, Z. (2011). La perspective actionnelle par tâches et la culture d'apprentissage chinoise. *Synergies Chine*, 6, 37-45.
- Pu, Z., Lu, J., & Xu, X. (2005). Survol historique des manuels de français en Chine. *Synergies Chine*, 1, 72-79.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. CLE international.
- Puren, C. (1999). Observation de classes et didactique des langues. *Études de linguistique appliquée*, 133.
- Puren, C. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le Français dans le monde*, 347, 37-40.

- Puren, C. (2009). Les implications de la perspective de l'agir social sur la gestion des connaissances en classe de langue-culture : De la compétence communicative à la compétence informationnelle. *Francia: ASLV* [[http://www. apltv-languesmodernes.org/spip. php](http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php)].
- Puren, C. (2011). Projet pédagogique et ingénierie de l'unité didactique. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Aplint*, 30(1), 11-24.
- Puren, C. (2013). *Perspective actionnelle et pédagogie de projet, apports historiques de deux mouvements pédagogiques*. <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2013f/>
- Puren, C. (2022). *Evolution historique des configurations didactiques*. <http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/029/>
- Puren, C., & Galisson, R. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. CLE international.

Q

- Qi, W. (2019). On the social roots of examism. *Journal of Central China Normal University (Humanities and Social Sciences)*, 03, 163-174.
- Qi, X. (2005). A brief account of the official selection system in the pre-Qin period. *Dongyue Luncong*, 01, 136-140.
- Qian, Z. (2003). A preliminary study on the cultural genes of Western science. *Journal of Dialectics of Nature*, 08, 53-58.

- Qiu, S., & Zhang, C. (2002). A brief discussion on the system of imperial examination and selection of talents in the Han Dynasty. *Journal of Anhui Normal University (Humanities and Social Sciences Edition)*, 05, 597-601.
- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales* (3em édition). Paris : Dunod.

R

- Ragot, A. (2011). Les influences de l'ancien normand (ou anglo-normand) sur le lexique moyen-anglais. *Studii de Știință și Cultură*, 7(04), 85-90.
- Rancillac, A. (2014). *ALICE 2630 : Expérience humain*. CloniTech.
- Raument, B., Milgrom, E., Bourret, B., Hernandez, A., & Romano, C. (2010). *Guide pratique pour une pédagogie active : Les APP, apprentissages par problèmes et par projets*. Institut national des sciences appliquées.
- Raument, B., Verzat, C., Van Nieuwenhoven, C., & Jacqmot, C. (2021). *Accompagner des étudiants-Quels rôles pour l'enseignant? Quels dispositifs? Quelles mises en œuvre?* De Boeck Supérieur.
- Reeve, J. (2018). *Understanding motivation and emotion* (7th Edition). John Wiley & Sons.
- Rey, A. (2011). *Dictionnaire historique de la langue française*. Le robert.
- Ringbom, H. (1987). *The role of the first language in foreign language learning* (Vol. 34). Multilingual Matters Limited.

- Ringbom, H. (2003). If you know Finnish as L2, there will be no major problem learning Swahili. *Third International Conference on Trilingualism and Third Language Acquisition, Tralee, Ireland*, 4-6.
- Robinson, P. (2002). Individual differences and instructed language learning. *Individual Differences and Instructed Language Learning*, 1-399.
- Romainville, M. (1993). *Savoir parler de ses méthodes : Métacognition et performance à l'université*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Ross, H. (1992). Foreign language education as a barometer of modernization. *Education and modernization: The Chinese experience*, 11, 239-254.
- Ruiz, S., Tagarelli, K. M., & Rebuschat, P. (2018). Simultaneous acquisition of words and syntax : Effects of exposure condition and declarative memory. *Frontiers in Psychology*, 9, 1168.

S

- Santos, A., Cenoz, J., & Gorter, D. (2017). Communicative anxiety in English as a third language. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(7), 823-836.
<https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1105780>
- Saydi, T. (2015). L'approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec l'approche communicative. *Synergies Turquie*, 8(1), 13-28.
- Schädlich, B. (2016a). Médiation linguistique et didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme. *Traduction et apprentissage des langues. Entre médiation et remédiation*. Paris: Éditions des Archives Contemporaines, 81-91.

- Schädlich, B. (2016b). Médiation linguistique et didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme. *Traduction et apprentissage des langues. Entre médiation et remédiation. Paris: Éditions des Archives Contemporaines*, 81-91.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *Product Information International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10, 209-241.
- Sevinç, Y., & Dewaele, J.-M. (2018). Heritage language anxiety and majority language anxiety among Turkish immigrants in the Netherlands. *International Journal of Bilingualism*, 22(2), 159-179. <https://doi.org/10.1177/13670069166661635>
- She, Y., & Shan, D. (2018). China's education system reform and its future development trends. *Management World*, 10.
- Shen, H. (2003). A Probe into the Roles of Teachers in the New Era. *Journal of Yangzhou University (Higher Education Study Edition)*, 7(4), 25-27.
- Shen, H. (2012). Re-understanding the time of financial capital formation and capital export. *Historical Theory Research*, 01, 29-40+158.
- Shi, L., & Qi, Y. (2005). Enlightenment of communicative teaching method to the reform of college English teaching. *Journal of Xi'an International Studies University*, 01, 74-77.
- Shi, Z. (2013). Deng Xiaoping's « Three Orientations » and China's Education Reform. *Chinese Journal of Education*, 10, 1-4+12.
- Shi, Z., & Zhang, X. (2008). China's experience in 30 years of education reform. *Journal of Beijing Normal University (Social Sciences Edition)*, 05.

- Singleton, D., & O'Laoire, M. (2006). Psychotypology and the 'L2 factor' in cross-lexical interaction: An analysis of English and Irish influence in learner French. *Språk, lärande och utbildning i sikte*, 191-205.
- Skehan, P. (1991). Individual differences in second language learning. *Studies in second language acquisition*, 13(2), 275-298.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford University Press.
- Smith, M. S., & Candlin, C. N. (1994). *Second Language Learning: Theoretical Foundations*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315843933>
- Sourisseau, J. (2013). L'approche actionnelle: Une démarche motivante en didactique des langues-cultures au service de l'insertion de l'étudiant étranger dans la ville. *Synergies Roumanie*, 8.
- Spaëth, V. (2019). *Didactique des langues: Une histoire transnationale entre universalité et relativité. Note épistémologique sur la mondialisation et la contextualisation*. L'Harmattan.
- Squire, L. R. (1992). Declarative and nondeclarative memory: Multiple brain systems supporting learning and memory. *Journal of cognitive neuroscience*, 4(3), 232-243.
- Stedje, A. (1977). Tredjespråksinterferens i fritt tal-en jämförande studie. *Papers from the conference on contrastive linguistics and error analysis*, 19.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching: Historical and interdisciplinary perspectives on applied linguistic research*. Oxford university press.
- Stets, J. E., & Burke, P. J. (2014). The development of identity theory. In *Advances in group processes* (Vol. 31, p. 57-97). Emerald Group Publishing Limited.

- Stets, J. E., & Cast, A. D. (2007). Resources and identity verification from an identity theory perspective. *Sociological Perspectives*, 50(4), 517-543.
- Stratilaki, S. (2011). *Discours et représentations du plurilinguisme (Sprache, Mehrsprachigkeit und sozialer Wandel.)* (French Edition). Peter Lang.
- Stryker, S., Owens, T. J., & White, R. W. (2000). *Self, identity, and social movements* (Vol. 13). University of Minnesota Press.
- Sun, S. (2003). *Research on the operation of church universities in modern China* [Master's thesis]. Northeast Normal University.
- Sun, W., & Kwon, J. (2020). Representation of monoculturalism in Chinese and Korean heritage language textbooks for immigrant children. *Language, Culture and Curriculum*, 33(4), 402-416.
- Sun, Z., & Li, Z. (2007). Language anxiety and the effect of second language acquisition. *Journal of Shandong Youth Administrative Cadres College*, 02, 128-130.
- Supakorn, P., Feng, M., & Limmun, W. (2018). Strategies for Better Learning of English Grammar: Chinese vs. Thais. *English Language Teaching*, 11(3), 24–39.
- Swain, M. (1985). Communicative competence : Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. *Input in second language acquisition*, 15, 235-253.

T

- Tagarelli, K. M., Shattuck, K. F., Turkeltaub, P. E., & Ullman, M. T. (2019). Language learning in the adult brain: A neuroanatomical meta-analysis of lexical and grammatical learning. *NeuroImage*, 193, 178-200.
- Tan, C. (2015). Teacher-directed and learner-engaged: Exploring a Confucian conception of education. *Ethics and Education*, 10(3), 302–312. <https://doi.org/10.1080/17449642.2015.1101229>
- Tan, W. (2018). A study on the disadvantages and countermeasures of rote learning. *The Road to Success*, 19, 98.
- Taylor, C. (1994). Multiculturalism. In *Multiculturalism*. Princeton University Press.
- Teasdale, J. D. (1999). Multi-level theories of cognition–emotion relations. In T. Dalgleish & M. J. Power, *Handbook of Cognition and Emotion* (p. 665-681). West Sussex: John Wiley & Sons. <https://psycnet.apa.org/record/1999-04021-031>
- The concept, connotation and related theories of All-round education research group. (2006). The concept, connotation and related theories of All-round education. *Educational Research*, 02, 3-10.
- Tian, Y. (2021). *Surpassing the Traditional Country: A Study of the Imperial Examination and State Construction in the Northern Song Dynasty* [Master's thesis, Central China Normal University].
- Tian, Y., & Han, M. (2015). A review of the development and reform of CET-4 and CET-6. *Journal of Language and Literature (Foreign Language Education and Teaching)*, 04, 140-143.

Towell, R., & Hawkins, R. D. (1994). *Approaches to second language acquisition*. Multilingual Matters.

U

Ullman, M. T. (2004). Contributions of memory circuits to language: The declarative/procedural model. *Cognition*, 92(1-2), 231-270.

Ullman, M. T. (2001b). A neurocognitive perspective on language: The declarative/procedural model. *Nature reviews neuroscience*, 2(10), 717-726.

Ullman, M. T. (2001a). The neural basis of lexicon and grammar in first and second language: The declarative/procedural model. *Bilingualism: Language and cognition*, 4(2), 105-122.

Umejima, K., Flynn, S., & Sakai, K. L. (2021). Enhanced activations in syntax-related regions for multilinguals while acquiring a new language. *Scientific Reports*, 11(1), Article 1. <https://doi.org/10.1038/s41598-021-86710-4>

Ushioda, E. (2008). *Motivation and good language learners*. Cambridge University Press.

V

Valdès, J. M. (1986). *Culture bound: Bridging the culture gap in language teaching* (Vol. 25). Cambridge : Cambridge University Press.

<https://teslcanadajournal.ca/index.php/tesl/article/download/546/377/0>

Vildomec, V. (1963). *Multilingualism*. Leyden : AW Sythoff.

Vogt, H. (1954). Language contacts. *Word*, 10(2-3), 365-374.

Vygotski, L. S. (1985). *Pensée et langage*. Paris : Éditions sociales.

Vygotsky, L. S., & Cole, M. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard university press.

W

Walter, H. (2015). *Honni soit qui mal y pense : L'incroyable histoire d'amour entre le français et l'anglais*. Robert Laffont.

Walter, H., & Martinet, A. (1994). *L'aventure des langues en Occident : Leur origine, leur histoire, leur géographie*. Robert Laffont.

Wang, C. (2010). Seeking innovation under the test-oriented education. *Examination Weekly*, 24, 207-208.

Wang, C. & Wang, F. (1995). On the relationship between English and French. *Foreign Languages and Foreign Language Teaching*, 3, 33-36.

Wang, H. (2008). *Research on the fairness of the college entrance examination policy in China* [Doctorate's Thesis, Central China Normal University].

Wang, X. (2009). Research on the application of "homophonic memory method" in junior middle school English vocabulary. *New Curriculum Learning (Academic Education)*, 04, 23.

Wang, X. (2020). Présentation. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 199(3), 267-270.
<https://doi.org/10.3917/ela.199.0012>

Wang, X. (2024). Socioeconomic status, cosmopolitanism, and educational aspirations : A study of China's middle-class students pursuing higher education in the U.S.

- amidst geopolitical tensions. *International Journal of Chinese Education*, 13(2), 2212585X241253914. <https://doi.org/10.1177/2212585X241253914>
- Wang, X., & Zhang, W. (2005). Analysis of the Current Situation of Research on Motivation for Foreign Language Learning in China. *Foreign Language World*, 04, 58-65.
- Wei, R. (2009). The group selection basis and effectiveness of bilingual teaching: Evidence from a parent questionnaire survey. *English Teaching and Research in Primary and Secondary Schools*, 02, 31-35+40.
- Werker, J. F., & Byers-Heinlein, K. (2008). Bilingualism in infancy: First steps in perception and comprehension. *Trends in cognitive sciences*, 12(4), 144-151.
- Williams, C. (1994). *Arfarniad o ddulliau dysgu ac addysgu yng nghyd-destun addysg uwchradd ddwyieithog (An evaluation of teaching and learning methods in the context of bilingual secondary education)* [Doctorate's Thesis, Bangor University (United Kingdom)].
- Williams, M., & Burden, R. (1997). Motivation in language learning: A social constructivist approach. *Cahiers de l'APLIUT*, 16(3), 19-27.
- Williams, S., & Hammarberg, B. (1998). Language switches in L3 production: Implications for a polyglot speaking model. *Applied linguistics*, 19(3), 295-333.
- Windmüller, F. (2011). Français langue étrangère (FLE): L'approche culturelle et interculturelle. (*No Title*).
- Wong, P. C., Perrachione, T. K., & Parrish, T. B. (2007). Neural characteristics of successful and less successful speech and word learning in adults. *Human brain mapping*, 28(10), 995-1006.

- Woumans, E., Ceuleers, E., Van der Linden, L., Szmalec, A., & Duyck, W. (2015). Verbal and nonverbal cognitive control in bilinguals and interpreters. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 41(5), 1579.
- Wu, D. (1990). Chinese minority policy and the meaning of minority culture: The example of Bai in Yunnan, China. *Human Organization*, 49(1), 1–13.
- Wu, D. (2021). *L'étude de la stratégie d'apprentissage par cœur des étudiants chinois dans le contexte de l'enseignement supérieur français* [Thèse de doctorat, Université Lumière Lyon 2].
- Wu, F. (2013). On the mechanism of grammatical evolution. *Ancient Chinese Studies*, 3, 59-71+96.
- Wu, Z., Guo, Y., & Wang, J. (2020). A case study of adoption of a mixed teaching mode in the teaching of English-Chinese translation course. *Chinese Studies*, 10(1), 31–41.

X

- Xia, J. (2012). *The cause of the rebel psychology and counseling for Senior high school students* [Master's thesis]. Soochow University.
- Xie, W., Pan, D., & Gao, Q. (2018). A survey on motivation of English majors to learn French as a second foreign language : A case study of Jiangsu University of Science and Technology. *Educational Materials*, 04, 214-215+168.
- Xing, K. (2004). *Le système éducatif chinois*. France Education international. <https://journals.openedition.org/ries/1755>
- Xiong, B. (2019). Evaluation of the “3+1+2” college entrance examination reform plan. *Shanghai Education Evaluation Research*, 03, 25-28.

- Xiong, H. (2019). *Research on the preparation and application of teaching guides for high school biology review courses under the background of the « 3+3 » new college entrance examination* [Master's thesis, Shanghai Normal University].
- Xu, G. (2011). Research on Deng Xiaoping's Thoughts on Opening Up to the Outside World. *Party School of Jilin Provincial Committee of the Communist Party of China*.
- Xu, H. (2019). Putonghua as “admission ticket” to linguistic market in minority regions in China. *Language Policy*, 18(1), 17–37. <https://doi.org/10.1007/s10993-018-9462-x>
- Xu, Y. (2014). *Histoire des méthodologies de l'enseignement du français en Chine (1850-2010)* [PhD Thesis, Université Nice Sophia Antipolis; Université des langues étrangères (Pékin ...)]. <https://theses.hal.science/tel-01170506/>
- Xu, Y. (2021). A historical review of the Silk Road. *Int J of New Dev in Eng and Soc*, 5(1).
- Xu, Y., & Montgomery, C. (2021). Understanding the complexity of Chinese rural parents' roles in their children's access to elite universities. *British Journal of Sociology of Education*, 42(4), 555–570. <https://doi.org/10.1080/01425692.2021.1872364>

Y

- Yang, B. (1980). *Annotations to the Analects of Confucius*. Beijing: Zhonghua Book Company.
- Yang, L. (2009). Pre-positioning of the target group for college entrance examination and the cultivation of foreign language learning motivation of college students. *Journal of Hulunbuir College*, 17(02), 114-116+65.

- Yang, S. (2019). Développement des études interculturelles et interdisciplinaires dans la création littéraire et artistique. In *De la diversité culturelle à l'interculturel dans l'enseignement des langues* (p. 168). Agence universitaire de la francophonie.
- Yang, X. (2022). College English Teaching Strategies to Improve the Passing Rate of CET-4 and CET-6. *Scientific Consulting (Education and Research)*, 02, 49-51.
- Yang, X., & Zhang, Q. (2020). Difficulties and countermeasures of basic education reform in my country in the new era. *Journal of Xinjiang Normal University*, 41(03).
- Ying, X. (2013). *Approche cognitive en didactique des langues : Analyse et interprétation d'erreurs écrites prototypiques en français langue étrangère par des apprenants chinois et remédiation* [Thèse de doctorat, Université Michel de Montaigne - Bordeaux III ; Université de Wuhan (Chine)]. <https://theses.hal.science/tel-00949082>
- Young, D. J. (1986). The Relationship Between Anxiety and Foreign Language Oral Proficiency Ratings. *Foreign Language Annals*, 19(5), 439-445. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1986.tb01032.x>
- Young, D. J. (1990). An Investigation of Students' Perspectives on Anxiety and Speaking. *Foreign Language Annals*, 23(6), 539-553. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1990.tb00424.x>
- Yuan, R., Li, S., & Yu, B. (2019). Neither « local » nor « global » : Chinese university students' identity paradoxes in the internationalization of higher education. *Higher Education*, 77(6), 963-978.

- Yuan, Y. (2018). A survey on the learning motivation of French as a second foreign language students and a study on specific teaching strategies. *Science Fiction Pictorial*, 11, 80-81.
- Yuan, Z. (2018). Exploration in Reform Context : Improving Gaokao System with Chinese Characteristics. *Journal of East China Normal University (Educational Science Edition)*, 36(3), 1-12+166.

Z

- Zang, C. (2012a). Disadvantages and Countermeasures of Exam-Oriented Education in Primary and Secondary Schools. *Journal of Changchun Institute of Education*, 28(10), 63.
- Zang, C. (2012b). The drawbacks of exam-oriented education in primary and secondary schools and its solutions. *Journal of Changchun Institute of Education*, 28(10), 63.
- Zarate, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Didier.
<https://eduq.info/xmlui/handle/11515/5430>
- Zeng, H., & Guo, J. (2008). On the evolution of the official selection system in ancient China. *Journal of Liaoning Administration College*, 04, 82-83.
- Zhang, D., & Pérez-Paredes, P. (2021). Chinese postgraduate EFL learners' self-directed use of mobile English learning resources. *Computer Assisted Language Learning*, 34(8), 1128-1153. <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1662455>

- Zhang, K. (2014). Higher Education and Income Distribution: Change of Destiny or Locking of Hierarchy—An Empirical Study based on Data CGSS2008. *Journal of Higher Education Finance*, 17(2), 1–12.
- Zhang, T. (2014). A brief discussion on vocabulary borrowing and contrastive teaching between English and French. *Overseas English*, 21, 129-130.
- Zhang, Y. (2020). Hengshui High School : The glory and loss of the « college entrance examination myth ». *Nanjing University Press*.
- Zhao, B. (2022). Data tells China's education reform in the past ten years. *Beijing Business Daily*, 04, 09-28.
- Zhao, J. (2001). *Chinese Linguistics*. Beijing : Zhaohua Press.
- Zhao, P. (2013). Adverse effects of closed-door policy in the Qing Dynasty. *Journal of Nanchang Education College*, 28(6), 58–59.
- Zhao, X. (2021). Stereotypes of French culture among French major students in China and suggestions : Taking French as an example. *Asia-Pacific Education*, 22, 172-173.
- Zhao, Z. (2015). The role of education in social mobility in contemporary China. *Social Science Research*, 54, 1-15.
- Zhen, Y. (2020). Analysis of the “path dependence” phenomenon in school reform : Taking “quality-oriented education” and “examination-oriented education” as examples. *Journal of Heilongjiang Teachers Development College*, 39(02), 62-64.
- Zheng, H. (2009). Thirty Years of Reform and Opening Up : Social Development Theory and Social Transformation Theory. *Chinese Social Sciences*, 02, 10-19+204.

- Zheng, R., & Xu, D. (2001). The New Form of Examination-oriented Education in Senior High School under the Background of New College Entrance Examination. *Journal of Educational Science of Hunan Normal University*, 20(4), 31-38.
- Zheng, Y. (2023). *Analysis of the influence of Ming and Qing imperial examination culture on contemporary employment* [Master's thesis, Jiangxi University of Finance and Economics].
- Zhou, G., & Kan, Y. (2015). Talent support and educational path of the "One Belt, One Road" strategy. *Educational Research*, 36(10), 4-9+22.
- Zhou, H. (2009). On the Study of Affective Anxiety in Second Language Acquisition. *Journal of Changchun University of Science and Technology (Social Sciences Edition)*, 22(4), 645-647.
- Zhou, H., & Shen, G. (2011). Review and Reflection on China's Education Reform in the 20th Century. *Journal of Central China Normal University (Humanities and Social Sciences Edition)*, 50(03), 132-138.
- Zhou, J. (2006). Doing a good job in language and writing work to serve economic and social development. *Bulletin of the Ministry of Education of the People's Republic of China*, Z2, 8-15.
- Zhou, W. (1995). Confucianism and traditional Chinese national views. *Ethnic Studies*, 06, 64-69.
- Zhu, X. (2021). Approche actionnelle dans l'enseignement du français en milieu universitaire chinois. *Synergies Chine*, 16.
http://www.gerflint.fr/Base/Chine16/zhu_xingni.pdf

Zhu, Z. (2012). *Communiquer et agir en classe de français—L'application de l'approche communicative et actionnelle et son applicabilité dans l'enseignement supérieur du français en Chine* [Thèse de doctorat]. Université des études internationales de Shanghai.

6.2. SOURCES

Sources en chinois

A

Afanti. (2015). *National Survey on Study Stress of Primary and Secondary School Students*.
<http://www.afanti100.com/>

C

CCTV News. (2017). *40 years of Gaokao : Revealing the inside story of the restoration of Gaokao system in 1977*.
<http://m.news.cctv.com/2017/06/07/ARTIaJs0ySun1XKcvuJnQbIK170607.shtml>

G

Guangming Daily. (2019). *Over the past eight years, 370,000 candidates from rural and impoverished areas have been admitted—The Special Program today and its future*.
<http://edu.people.com.cn/n1/2019/0820/c1053-31305446.html>

M

Ministère de l'Éducation de la République Populaire de Chine. (2022c). *Bulletin statistique de développement de l'éducation nationale 2022.*

http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/s5147/202307/t20230706_1067452.html

Ministère de l'Éducation de la République Populaire de Chine. (2022d). *Dix années d'études en chiffres : Plus de 218 millions de personnes au niveau national ont suivi une formation supérieure.*

http://www.moe.gov.cn/fbh/live/2022/54875/mtbd/202209/t20220927_665364.html

Ministère de l'Éducation de la République Populaire de Chine. (2015). *La logique historique de la proposition d'Examen de l'enseignement supérieur de la division à l'unification.*

http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/xw_zt/moe_357/jyzt_2015nztzl/lianghui/pinglun/202103/t20210329_523321.html

Ministère de l'Éducation de la République Populaire de Chine. (2022b). *La population chinoise bénéficiant d'un enseignement supérieur atteint 240 millions.*

http://www.moe.gov.cn/fbh/live/2022/54453/mtbd/202205/t20220523_629464.html

Ministère de l'Éducation de la République Populaire de Chine. (2009). *Réalisations en matière de réforme et de développement de l'éducation au cours des 60 ans de la République Populaire de Chine.*

http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/xw_fbh/moe_2069/moe_2590/moe_2949/moe_2951/tnull_40116.html

Ministère de l'Éducation de la République Populaire de Chine. (2018). *Xi Jinping : Adhérer à la voie de développement de l'éducation socialiste aux caractéristiques chinoises et cultiver des bâtisseurs et des successeurs socialistes avec un développement holistique.*
http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/s6052/moe_838/201809/t20180910_348145.html

T

The State Council of the People's Republic of China. (2015). *There are still about 400 million people in China who cannot communicate in Putonghua.*
https://www.gov.cn/xinwen/2015-09/20/content_2935621.htm

W

Wu, X. (2015). *Which is the first university in modern China ?*
<http://cpc.people.com.cn/n/2015/1103/c83083-27770538.html>

X

Xinhuanet. (2024). *90,000 trains ! China-Europe Express sets new record.*
https://www.gov.cn/yaowen/liebiao/202405/content_6953593.htm

Sources en anglais

B

British Council. (2023). *The Future of English: Global Perspectives*. British Council.

<https://www.britishcouncil.org/future-of-english>

Sources en français

C

Conseil de l'Europe. (2023). *L'approche actionnelle*. Cadre Européen Commun de

Référence pour les Langues (CECRL). <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/the-action-oriented-approach>

Conseil de l'Europe. (2023). *Médiation*. Cadre Européen Commun de Référence pour

les Langues (CECRL). <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/mediation>

Sources bilingues en chinois/anglais

T

The State Council Information Office of the People's Republic of China. (2023,

octobre). *The Belt and Road Initiative: A Key Pillar of the Global Community of Shared*

Future. http://www.catl.org.cn/2024-01/04/content_116919823.html

6.3. LOIS

LOI de la République Populaire de Chine

PROGRAMME COMMUN DE LA CONFERENCE CONSULTATIVE

POLITIQUE DU PEUPLE CHINOIS (1949).

LOI SUR LA SCOLARISATION OBLIGATOIRE DE LA REPUBLIQUE
POPULAIRE DE CHINE (1986).

7.

ANNEXE

1. Chronologie des dynasties chinoises

Dynastie		Unifié/Divisé	Années
Dynastie Xia		Unifié	2146 - 1675 av. J.-C.
Dynastie Shang		Unifié	1675 - 1029 av. J.-C.
Zhou	Dynastie des Zhou occidentaux	Unifié	1029 - 771 av. J.-C.
	Période des Printemps et des Automnes		770 - 476 av. J.-C.
	Période des Royaumes combattants		475 - 221 av. J.-C.
Dynastie Qin		Unifié	221 - 207 av. J.-C.
Han	Dynastie des Han occidentaux	Unifié	207 av. J.-C. - 8 apr. J.-C.
	Dynastie Xin	Unifié	9 - 23
	Dynastie des Han orientaux	Unifié	25 - 220
Trois Royaumes de Chine			220 - 280
Jin	Dynastie des Jin occidentaux	Unifié	265 - 316
	Dynastie des Jin orientaux		317 - 420
Dynasties du Nord et du Sud			420 - 589
Dynastie Sui		Unifié	581 - 618
Dynastie Tang		Unifié	618 - 907
Période des Cinq Dynasties et des Dix Royaumes			907 - 979
Song	Dynastie des Song du Nord	Unifié	960 - 1127
	Dynastie des Song du Sud		1127 - 1279
Dynastie Liao			907 - 1125
Dynastie Dali			937 - 1254
Dynastie des Xia occidentaux			1032 - 1227
Dynastie Jin			1115 – 1234
Dynastie Yuan		Unifié	1206 – 1368

Dynastie	Unifié/Divisé	Années
Dynastie Ming	Unifié	1368 – 1644
Dynastie Qing	Unifié	1616 – 1911

2. Ancienne Route de la Soie (terrestre, maritime)

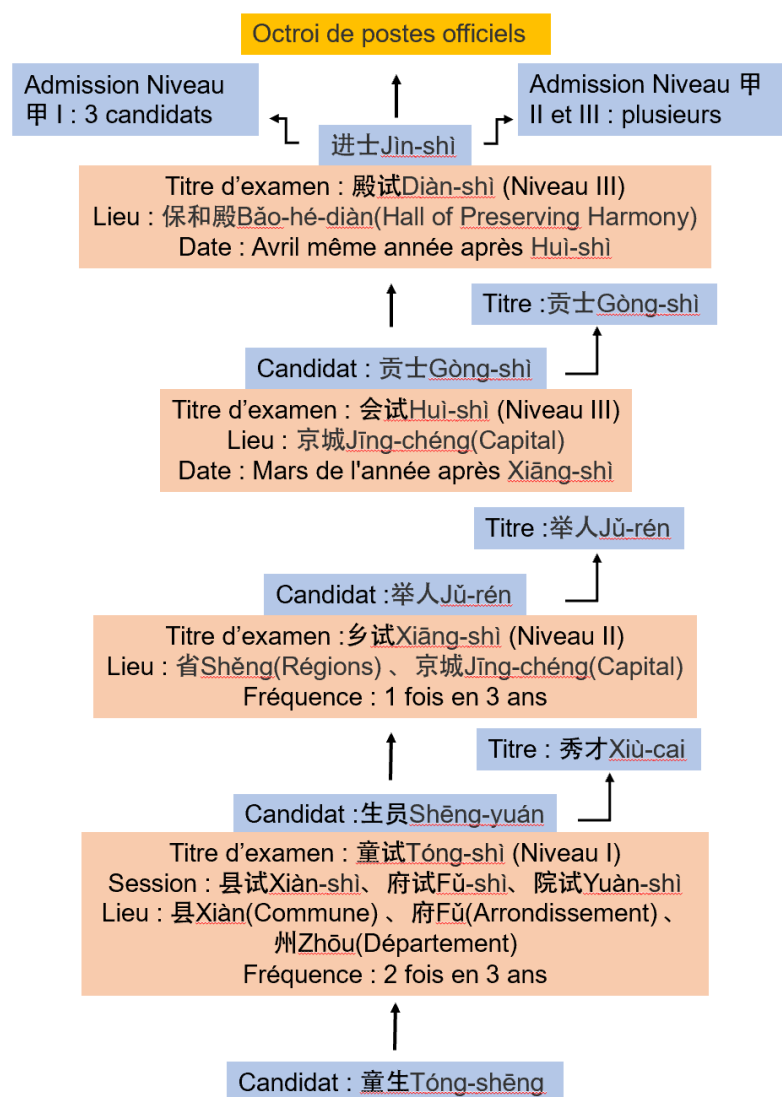


3. Porcelaine de la dynastie *Tang*, le *Sancai*





4. Processus de déroulement de l'Examen Impérial



5. Compétences linguistiques du niveau débutant au niveau V en 2020

水平	素养一：语言能力
预备级	1. 能听懂所学单词、短语、句子、课文和常用课堂用语。 2. 能模仿课文对话进行角色扮演，并能基于所学词汇和句型表达简单的信息，或对教师的要求、同学的言语作出恰当反应。 3. 了解法语拼读规则，能大声拼读单词、朗读和背诵课文，能背诵所学的动词变位，语音和语调正确。 4. 能正确书写所学单词、短语、句子和课文，并能基于所学词汇造句，表达简单的信息。
一	1. 能听懂经改编的小对话（问候、自我介绍、询问时间等）或短文（通知、便签等）并说出大意。 2. 能与教师和同学就学校、家庭生活等常见话题交流简单的信息，参与多种角色扮演等活动。 3. 能读懂题材、难度和长度与课文相似的短文或其他语言材料，并进行流利的朗读。 4. 能综合所学句型，根据图片或文字提示撰写数个简单句，叙述一件事，意义连贯，无重大语法错误。

水平	素养一：语言能力
二	1. 能听懂基于所学词汇和语法编写、难度和长度适中的日常交际对话或短文中的主要内容。 2. 能就熟悉的话题和日常事件进行比较连贯的叙述，并与他人进行一般的生活、学习等日常交际情境的交流，语法基本正确。 3. 能克服生词障碍，读懂难度和长度适当高于课文的短文或其他语言材料。 4. 能不借助提示，就某个题目撰写由数个句子（含复合句）组成的小对话或短文，讲清楚一件事或提供较为完整的信息。
三	1. 巩固在前三个级别所学的语言知识和听、说、读、写等各项语言应用能力，并有明显的提高，为今后两年和将来继续深入学习法语打下牢固的基础。 2. 能听懂有关生活、学习等日常交际情境的对话。 3. 能应用简单的词汇，就生活、学习等日常交际情境进行比较自如的交流。 4. 能看懂较长的段落和内容比较丰富的文章。 5. 能就熟悉的生活、学习和其他常见交际主题，书面表达较短但连贯性较好的段落。
四	1. 具有较强的法语语感，法语综合应用能力在第三级的基础上有进一步的提升。 2. 能听懂比较多元的生活、学习和其他常见交际情境的对话。 3. 能应用比较丰富的词汇，就生活、学习等日常交际情境进行交流。 4. 能看懂较长的段落和主题比较多元的文章。 5. 能就熟悉的生活、学习和其他常见交际主题进行较长的书面表达。
五	1. 能听懂日常交际对话、简易法语新闻和公共场所日常广播信息的大意；在和法语人士交流时，能克服不同口音可能造成的交流障碍，理解其所表达的主要意思。 2. 能用所学词汇简要介绍所接受和掌握的信息，并就日常交际话题与他人进行比较自然的对话，交换看法。 3. 能借助词典等工具书阅读法语文学作品简易读本或科普文章，理解其他生活常见语言材料的大意。 4. 能撰写日常短信息、普通短文或简短的电子邮件，文字格式基本规范。

6. Qualités de la réflexion du niveau débutant au niveau V en 2020

水平	素养二：思维品质
预备级	1. 知道法语在世界上的地位，理解学习法语、掌握外语的重要性。 2. 初步认识中法两种语言的差异，并开始喜欢对此进行观察和比较。 3. 有口语表达的愿望，对喜欢的物品和生活常用语乐意寻找法语对应的表达方式并说出来。
一	1. 进一步了解法语在世界上的地位，理解学习法语的重要性。 2. 在日常生活中保持用法语表达的兴趣，不怕出错，乐意把学习中积累的词汇和用语应用到生活中，必要时能借助中法两种语言传递信息，完成简单的交际。
二	1. 对法语在世界上的使用范围及其影响有更具体的了解。 2. 进一步熟悉法语语言习惯，增强用法语思考的意识。 3. 乐意接受并尝试理解新的语言信息和材料，能抓住重点进行归纳，用中法两种语言概述大意。 4. 积极寻找和创造用法语或中法双语与人交流的机会。
三	1. 在学习法语的同时，保持对中文的热爱与学习。 2. 在生活中懂得适时选择和应用这两种语言进行沟通和交流，在交流中分析和对比不同语言习惯的差异性。 3. 能口头或书面翻译一些词语和简单的语句，帮助不同文化背景的人士进行沟通和交流。
四	1. 能用中文介绍法国以及其他主要法语国家与地区的文化和国情知识。 2. 能用法语简单介绍中国文化和国情知识。 3. 与上述两点相结合，能口头或书面翻译有一定难度的语句。 4. 能通过思考，辩证地分析某一现象，表达个人观点。
五	1. 能进一步体会法语规范、严谨的特点，使思维更加缜密，并运用批判性思维更加客观和全面地看待问题，更清楚地表达自己的观点和理由。 2. 能用法语或中文介绍对方文化中自己比较熟悉的某一个现象。 3. 能口头翻译若干句连贯的日常话语，书面翻译日常短文或译出大意。

7. Consciences culturelles du niveau débutant au niveau V en 2020

水平	素养三：文化意识
预备级	1. 对法国文化和习俗有好奇心。 2. 对教材和课程中所涉及的各项文化知识充满兴趣，积极思考和提问，很好地学习和掌握这些知识。 3. 开始认识到现实生活和语言交际中存在文化差异。
—	1. 保持对法国文化较强的好奇心和兴趣。 2. 除了教材和课程知识之外，在平时乐于了解法国和法国人。 3. 讨论身边或新闻报道中出现的与法国相关的人和事，并开始尝试将其与中国人和中国类似的事情进行比较。
—	1. 进一步增强对文化差异的认识和理解。 2. 很好地掌握并较为系统地复习、归纳课内外所学的法国文化知识。 3. 了解中法两国生活习惯和交际习俗的基本差异，在认同中华文化的基础上理解和尊重法国文化，并在日常交流中有所体现。
三	1. 巩固对法国文化的浓厚兴趣，并了解其他主要法语国家与地区的概况。 2. 在课外探究上述文化和国情知识，关注相关新闻事件和社会现象开始成为生活习惯。 3. 进一步感知文化多样性，并进行批判性理解。 4. 熟知中国文化和国情知识，并能用法语进行简单介绍。
四	1. 对法国以及其他主要法语国家与地区的文化和历史有更多、更深入和更具体的了解。 2. 能把文化和国情知识学习与语言学习较好地结合起来。 3. 坚持学习并掌握更多、更深入的中国文化和国情知识，增强文化认同感，提升爱国情怀。 4. 能就熟悉的中法文化现象进行一定程度的对比。
五	1. 对法国和其他主要法语国家与地区的基本文化和国情知识有比较全面的了解，并对某一方面知识产生深入探究的兴趣。 2. 在真实交际中熟悉基本的法式礼仪，能恰当处理其与中式礼仪的关系。 3. 通过学习法语国家与地区文化，进一步增强对中华文化的热爱，坚定文化自信，弘扬中华优秀传统文化。

8. Capacités d'apprentissage du niveau débutant au niveau V en 2020

水平	素养四：学习能力
预备级	1. 对法语有好奇心，乐于模仿，敢于表达。 2. 喜欢参加各种法语学习活动，乐于参与、积极合作、主动请教。 3. 课前预习，课堂上集中注意力，学会做笔记，课后主动复习并加以整理，初步形成良好的学习习惯。
一	1. 对继续学习法语表现出更大的兴趣和自信心。 2. 合理管理和分配自己的学习时间。 3. 开始探索适合自己的学习方法，例如：能结合法语的语言特点，找到记忆单词的有效方法。 4. 学习中遇到困难时知道如何获得帮助，尤其懂得与同学合作，共同解决问题，完成学习任务。
二	1. 能制订较为明确的学习目标，懂得反思，不断改进学习方法。 2. 能较好地认识法语学习与其他学科学习的差异。 3. 不满足于课堂学习，能主动借助更多外界资源丰富词汇、培养语感，并解决学习中的问题，包括查阅工具书、阅读课外资料、学习法语歌曲以及观看法语影视作品等，并留心在生活或媒体中出现的法语。 4. 积极参加和参与组织一些课外语言实践活动。
三	1. 巩固继续学习法语的愿望和浓厚兴趣，形成一定的学习计划。 2. 有比较成熟、有效的学习方法，善于抓住要点，积极思考，能发现语言的规律并举一反三。 3. 经常与教师和同学交流学习法语的体会和经验。 4. 能比较熟练地使用工具书、网络和图书馆等资源查找自己需要的信息或学习资料，并有效、合理地加以应用。
四	1. 在学习中有较强的自信心，敢于用法语交流，从中发现不足并提高自我。 2. 具有较强的自我评价和自我调控能力。 3. 能在新旧语言知识之间建立联系。 4. 能与同学合作策划、组织语言实践活动，并能根据活动进展调整方案。

水平	素养四：学习能力
五	1. 有稳定的法语学习兴趣以及长远的学习计划。 2. 能理性看待学习中遭遇的挫折和失败，适时调整学习目标和学习方法。 3. 能比较熟练地综合运用可支配的各种学习资源和机会（课堂、教师、同学、工具书、图书馆、网络和语言实践活动等），解决问题，克服困难，并结合以上两点能力，使自己的法语学习和其他外语学习具有可持续性。

9. Structure du cours d'Anglais au lycée en 2020

高中阶段英语课程结构							
类别 要求	必修课程 6学分	选择性必修课程 0~8学分	选修课程 0~6学分				
提高 要求 ↑			英语10(2学分)	提 高 类	基 础 类	实 用 类	拓 展 类
			英语9(2学分)				
			英语8(2学分)				
高考 要求 ↑		英语7(2学分)					
		英语6(2学分)					
		英语5(2学分)					
		英语4(2学分)					
毕业 要求 ↑	英语3(2学分)						
	英语2(2学分)						
	英语1(2学分)						

图1 普通高中英语课程结构示意图

10. Guide au sujet du cours d'Anglais au lycée en 2020

表1 选修课程系列的课程名称建议

选修课程 0~6学分		课程名称	备注
国家 设置 或 学校 自 主 开 发 的 课 程	基础类	基础英语	为完成必修课程有困难,需要补习基础知识与基本技能的学生开设。学生可在高中三年内的任何学期选修。
	实用类	职场英语 旅游英语 科技英语 英汉互译	为有兴趣和就业需求的学生开设。学生可在高中三年内的任何学期选修。
	拓展类	英语国家社会与文化 跨文化交际 英语报刊阅读 英语文体与修辞 英语文学赏析 英语影视欣赏 英语戏剧与表演 英语演讲与辩论	为有意愿拓展兴趣、发展潜能和特长的学生开设。学生可在高中三年内的任何学期选修。
	提高类	英语8 英语9 英语10	为学有余力或报考外语类院校,以及具有特殊发展需求的学生开设。学生在完成选择性必修课程后方可选修。
	第二外国语类	日语、俄语、法语、 德语、西班牙语等	为有意愿学习另外一门外国语的学生开设。学生可在高中三年内的任何学期选修。

11. Structure du cours de français au lycée en 2020

核心素养要求与课程目标，普通高中法语课程总体结构如下：

法语学科核心素 养和学业水平	必修课程 6学分	选择性必修课程 0—8学分	选修课程 0—6 学分	
五级 (提高)			法语Ⅴ	学校自主开设的拓 展类法语选修课程 (校本法语选修课程)
四级 (高考)		法语Ⅳ		
三级 (普通高中学业 水平考试)	法语Ⅲ			
初中毕业 (义务教育阶段结束或具备升入三级所要求的基础)				
二级	法语Ⅱ	除“法语”课和本课程标准第四部分“课程内 容”所规定的必修内容外，由学校根据第三级 的学习要求和学生升学(升级)需要，自主开 设兴趣类法语选修课程，或开展相关教学和实 践活动。初中阶段课程和活动不设学分。		
一级	法语Ⅰ			
预备级	法语起步			

12. Les compétences en français de Niveau III, IV et V que les élèves devaient acquérir au lycée en 2020

水平	质量描述
3	3-1 听力 (1) 能辨别语音和语调是否正确, 区分联诵、省音等基本的语音变化。 (2) 听两遍以后, 能充分理解时长为30秒左右、由大约50个单词构成、基于至该级所学词汇和语法编写的对话或短文, 无重大错误。 3-2 口语 (1) 熟练掌握至该级教材和课堂所学词汇、句型和日常用语, 并能在日常交际情境中主动应用, 与他人进行约3分钟的即兴会话, 语句基本正确并达意, 语速为70—80词/分钟。 (2) 经过2—3分钟准备, 能就日常话题进行约1分30秒的自我表述或口头报告, 语句基本正确并达意, 语速约90词/分钟。 3-3 阅读与朗读 (1) 阅读基于至该级所学词汇和语法编写、由80—90个单词构成的短文, 在2分钟内浏览两遍后, 能读懂主要内容; 朗读时语音和语调正确, 语速约60词/分钟。 (2) 能读懂经过选择或适当改编、文字要素符合至该级所学词汇和语法要求的语言材料, 尤其是该级课程内容所建议的语言材料。 3-4 写作 (1) 能清晰、流利地书写法语, 正确使用标点符号。 (2) 与听力第(2)项要求相应, 听两遍时长为30秒左右、由大约50个单词构成的短文之后, 记录的正确率在85%以上。 (3) 能用8—10分钟的时间, 根据文字或图片提示, 写出至少包含6个完整句子的短文, 叙述事件、提供信息或发表简单评论, 表意清楚, 符合逻辑, 无重大错误。

续表

水平	质量描述
4	4-1 听力 (1) 能通过语调、重音和节奏变化等更好地理解他人的情感、意图或态度,或借此表达自己的情感、意图或态度。 (2) 听两遍以后,能充分理解时长为40—45秒、由70—80个单词构成、基于至该级所学词汇和语法编写的对话或短文,无重大错误。 4-2 口语 (1) 熟知至该级教材和课堂所学词汇、句型和日常用语,并能在日常交际情境中主动应用,与他人进行约5分钟的即兴会话,语句基本正确并达意,语速约90词/分钟。 (2) 经过3—5分钟准备,能就日常话题进行约2分30秒的自我表述或口头报告,语句基本正确并达意,语速约100词/分钟。 4-3 阅读与朗读 (1) 阅读基于至该级所学词汇和语法编写、由100—110个单词构成的短文,在2分钟内浏览两遍以后,能读懂主要内容,并能较为流畅地朗读,语速为70—80词/分钟。 (2) 能读懂经过选择或适当改编、文字要素符合至该级所学词汇和语法要求的语言材料,尤其是该级课程内容所建议的语言材料。 4-4 写作 在经过前面几级学习形成的写作能力基础上,学生应具备以下能力: (1) 与听力第(2)项要求相应,听两遍时长为40—45秒、由70—80个单词构成的短文之后,记录的正确率在85%以上。 (2) 能用10分钟左右的时间,不借助提示,就某个题目或者自拟题目撰写至少包含8个完整句子(含复合句)的短文,叙述更复杂一些的事件,提供更复杂一些的信息或发表评论,表意清楚,符合逻辑,无重大错误。
5	5-1 听力 (1) 能根据自己的表达需要,较为熟练地应用语调、重音和节奏的变化。 (2) 听两遍以后,能充分理解时长为45—60秒、由80—100个单词构成、基于至该级所学词汇和语法编写的对话或短文,无重大错误。

续表

水平	质量描述
5	5-2 口语 (1) 熟知至该级教材和课堂所学词汇、句型和日常用语, 并能在日常交际情境中主动应用, 与他人进行5—7分钟的即兴会话, 语句基本正确并达意, 语速约100词/分钟。 (2) 经过5—10分钟准备, 能就日常话题进行3—5分钟的自我表述或口头报告, 语句基本正确并达意, 语速不低于100词/分钟。 5-3 阅读与朗读 (1) 阅读基于至该级所学词汇和语法编写、由120—130个单词构成的短文, 在2分钟内浏览两遍以后, 能读懂主要内容, 并能流畅朗读, 语速约90词/分钟。 (2) 能读懂经过选择或适当改编、文字要素符合至该级所学词汇和语法要求的语言材料, 尤其是该级课程内容所建议的语言材料。 5-4 写作 在高中阶段结束时, 学生应具备以下能力: (1) 与听力第(2)项要求相应, 听两遍时长为45—60秒、由80—100个单词构成的短文之后, 记录的正确率在85%以上。 (2) 能用10—15分钟时间和8—10个完整的句子, 撰写常用的生活交际短信息, 简要记叙自己的见闻, 编写简单的故事、散文、日记等, 清楚、较有说服力地表达自己的看法, 无重大错误。

13. Questionnaire étudiant

Bonjour, Je suis doctorante en didactique à l'Université de Toulouse en France. Je recherche de nouvelles méthodes pédagogiques basées sur l'approche actionnelle pour enseigner le français aux étudiants chinois ayant déjà appris l'anglais. J'aimerais utiliser ce questionnaire pour comprendre vos réflexions sur cette classe expérimentale. Ce questionnaire contient des questions fermées et des questions ouvertes, et est collecté de manière anonyme. N'hésitez pas à répondre honnêtement.

Les chiffres de 1 à 5 représentent le niveau d'accord, de fortement en désaccord à tout à fait d'accord. Notez les questions suivantes selon vos propres souhaits (*les enseignants peuvent donner des exemples pour aider les élèves à mieux répondre*)

Informations de base sur l'étudiant

Q1 Votre âge : _____

Q2 Êtes-vous entré(e) dans une université pour étudier le français après le Gaokao (examen national chinois) ? _____

Q3 De quelle province êtes-vous originaire ?

Q4 Vous étudiez le français depuis _____ ans.

Q5 Votre langue maternelle est _____

Q6 Parlez-vous d'autres langues ? _____

Q7 À quel stade de votre éducation avez-vous commencé à apprendre l'anglais ? (Maternelle/École primaire/Collège/Lycée/Université)

Q8 Par quel moyen avez-vous principalement appris l'anglais ? (Choix unique ou choix multiples) A. Études formelles à l'école, B. Apprentissage autonome dans la vie quotidienne, C. Cours particuliers, D. Autre méthode _____

À propos de l'approche actionnelle

(Les nombres de 1 à 5 représentent le niveau d'accord : 1= Pas du tout d'accord, 2= Pas d'accord, 3= Ni en désaccord ni d'accord, 4= D'accord, 5= Tout à fait d'accord.)

Questions		Niveau d'accord				
Q9	Est-ce que cette séance est votre première expérience avec l'approche actionnelle ?	1	2	3	4	5

Questions		Niveau d'accord				
Q10	L'enseignement du français avec l'approche actionnelle vous donne-t-il le sentiment d'être plus proche de la vie réelle ?	1	2	3	4	5
Q11	L'approche actionnelle, la méthode d'enseignement axée sur les tâches, vous incite-t-elle à participer à la classe, à explorer les connaissances de manière autonome ?	1	2	3	4	5
Q12	Pensez-vous que le mode d'apprentissage en groupe contribue à l'acquisition de compétences en matière de travail en équipe ?	1	2	3	4	5
Q13	Aimez-vous l'apprentissage en groupe et en collaboration ?	1	2	3	4	5
Q14	Pensez-vous que l'intervention et les conseils de l'enseignant pendant le travail de groupe vous ont aidé à mieux réaliser la tâche ?	1	2	3	4	5
Q15	Pensez-vous qu'il est nécessaire de s'adapter aux caractéristiques contextuelles propres à l'enseignement en Chine lors de la mise en œuvre de l'approche actionnelle ?	1	2	3	4	5
Q16	L'inclusion par l'enseignant des éléments de compétition dans le travail de groupe vous a-t-elle incité à participer plus activement aux discussions en groupe ?	1	2	3	4	5
Q17	Pensez-vous qu'il est nécessaire pour l'enseignant d'intégrer des stratégies telles que l'apprentissage par cœur ou la résolution par répétition dans l'enseignement traditionnel lors de la mise en œuvre de l'approche actionnelle ?	1	2	3	4	5
Q18	Pensez-vous que le résumé par l'enseignant des connaissances linguistiques avant et après le travail en groupe était nécessaire ?	1	2	3	4	5
Q19	Souhaiteriez-vous que la classe française passe de l'enseignement traditionnel à l'approche actionnelle ?	1	2	3	4	5
Q20	Souhaiteriez-vous que l'approche actionnelle continue à être utilisée dans les cours de français à l'avenir ?	1	2	3	4	5

À propos de l'anglais

Q21	Pensez-vous que l'anglais vous a aidé dans l'apprentissage du vocabulaire français ?	1	2	3	4	5
-----	--	---	---	---	---	---

Q22	Pensez-vous que l'anglais vous a aidé dans l'apprentissage de la grammaire française ?	1	2	3	4	5
Q23	Le processus d'apprentissage de l'anglais a-t-il ouvert une fenêtre sur de nouvelles cultures et a-t-il eu un impact positif sur votre compréhension de la culture française ?	1	2	3	4	5
Q24	Pensez-vous que votre expérience d'apprentissage de l'anglais a été bénéfique pour l'étude du français ?	1	2	3	4	5
Q25	L'intégration de l'anglais dans les cours de français par l'enseignant a-t-elle atténué votre sentiment d'étrangeté vis-à-vis de cette nouvelle langue ?	1	2	3	4	5
Q26	Lors de l'apprentissage d'une langue, préférez-vous la parler aussi bien qu'un locuteur natif ou préférez-vous l'intégrer à votre répertoire linguistique existant, en faisant un outil de communication avec le monde ? (Choisissez de 1 à 5 pour indiquer votre préférence, de la première option à la dernière.)	1	2	3	4	5
Q27	Souhaitez-vous que l'enseignant continue d'utiliser l'anglais pour enseigner le français ?	1	2	3	4	5

À propos de l'approche flexible

Q28	Pensez-vous que cette nouvelle méthode d'enseignement basée sur l'approche actionnelle avec des ajustements appropriés et l'incorporation d'éléments de l'anglais est un changement positif ?	1	2	3	4	5
-----	---	---	---	---	---	---

Q29	Souhaiteriez-vous continuer à apprendre le français avec cette méthode d'enseignement ?	1	2	3	4	5
-----	---	---	---	---	---	---

Questions ouvertes

Q30	A titre d'individuel, quelle stratégie vous paraît la plus pertinente dans une résolution des problèmes ou des énigmes. et ensuite si vous êtes dans un groupe, quelle est pour vous la meilleur stratégie pour réussir ensemble ?
Q31	Comment vous positionnez-vous vis-à-vis des transformations induites par ce nouveau modèle d'enseignement ?
Q32	Si vous avez d'autres idées ou commentaires, veuillez les noter.

14. Guide d'entretien avec l'enseignante

Consignes introductives :

Bonjour, je suis doctorante en didactique des langues à l'Université Toulouse 2. Je réalise une étude sur l'enseignement du français avec une approche actionnelle pour des étudiants chinois ayant déjà appris l'anglais. Cette entrevue durera environ une heure. Votre anonymat sera assuré et les réponses seront codées. Acceptez-vous que cet entretien soit enregistré pour analyse ultérieure ?

Questions sur la biographie langagière

1. Quelles langues parlez-vous ? Et les dialectes ?
2. Quand avez-vous commencé à apprendre l'anglais et le français ?

Questions sur l'Approche Actionnelle

1. Pouvez-vous décrire votre expérience et familiarité avec l'approche actionnelle ?
2. En comparaison avec les méthodes d'enseignement traditionnelles, quels avantages spécifiques voyez-vous dans l'approche actionnelle ?
3. Comment percevez-vous l'acceptation et la réaction des étudiants face à l'approche actionnelle ?
4. Quels défis avez-vous rencontrés lors de l'application de cette méthode ?

Questions sur l'Anglais

5. Est-ce que vous utilisez habituellement l'anglais dans vos cours ?
6. Dans quelle mesure l'utilisation de l'anglais comme outil pédagogique a-t-elle facilité ou compliqué l'enseignement du français, en termes de langue (vocabulaire, grammaire) et de culture ?

Questions sur la Méthodologie d'Enseignement Adaptée

7. Comment évaluez-vous la réussite de la séance d'enseignement selon la méthodologie adaptée que nous avons mise en place ?
8. Quelles adaptations spécifiques apportées à l'approche actionnelle vous ont semblé les plus efficaces ?
9. Comparée à vos expériences d'enseignement antérieures, quels aspects de cette session ont été plus fluides ou plus difficiles ?
10. Quelles sont les considérations liées au contexte culturel chinois qui, selon vous, devraient être prises en compte pour améliorer l'efficacité de l'approche actionnelle ?

Questions Ouvertes pour des Réflexions Approfondies

11. Avez-vous des suggestions ou des commentaires sur la manière dont

l'approche actionnelle pourrait être mieux adaptée ou améliorée pour les étudiants chinois ?

12. Y a-t-il d'autres aspects ou expériences liés à cette méthode d'enseignement que vous souhaiteriez partager ?

15. Conventions de transcription

I. Identification des interlocuteurs

Intervieweuse : I

Enseignante : E

II. Tours de parole numérotés

t1-I :

t1-E :

t2-I :

t2-E :

III. Conventions générales

+ pause courte

++ pause plus longue

+++ pause au-delà de 5 secondes

//// interruption assez longue

A : Oui

B : D'accord énoncés qui se chevauchent

X une syllabe incompréhensible

. intonation descendante

? réflexion croissante

↑ intonation montante

! intonation implicative

Oui accentuation d'un mot (en gras)

(*rire*) commentaire sur le non-verbal (en italique)

IV. Convention particulière

Bien mot prononcé en français ou en anglais lors de l'interview réalisé en chinois (en italique)

16. Transcription de l'entretien traduite en français

t1-Intervieweuse (I) : Bonjour. Je fais mes études de doctorat en didactique des langues à l'Université Toulouse 2. Ma recherche porte sur l'enseignement le français avec la perspective actionnelle aux étudiants chinois ayant déjà appris l'anglais. J'aimerais connaître vos réponses à plusieurs questions. Notre entrevue

dura une heure au maximum. Je souhaite enregistrer notre conversation pour faire des analyses plus tard.

Pour assurer la confidentialité, votre nom sera codé et remplacé par un autre signe. Êtes-vous d'accord pour que j'enregistre l'entretien ?

t1-Enseignante (E) : Bonjour, oui, vous pouvez enregistrer l'entretien. Je suis heureuse de participer à votre recherche.

t2-I : OK, *très bien et merci beaucoup*. Tout d'abord, j'aimerais vous demander quelques informations essentielles. Quelles langues parlez-vous ?

t2-E : Je parle le chinois, l'anglais et le français.

t3-I : Quand avez-vous commencé à apprendre l'anglais et le français ?

t3-E : J'ai commencé à apprendre l'anglais à + l'école primaire, pour le français, c'est depuis l'université.

t4-I : Quel dialecte parlez-vous ?

t4-E : Le Mandarin Jianghuai, c'est le dialecte de ma ville natale. ++ Ah oui, j'ai aussi appris un peu de japonais, mais au niveau débutant.

t5-I : D'accord, ensuite je voudrais discuter avec vous concernant votre expérience avec *l'approche actionnelle*. Avez-vous déjà eu des contacts avec cette méthode d'enseignement avant ?

t5-E : ++ (*Hésitant*) Eh bien, j'avais entendu parler de cette méthode, mais je n'étais pas très familier avec les détails avant cette expérience. Je ne l'avais jamais vraiment utilisée. J'étais curieuse de voir comment elle fonctionnerait avec nos étudiants.

t6-I : Quelles sont les méthodes d'enseignement que vous utilisez habituellement ?

t6-E : ++ En ce qui concerne notre classe expérimentale, ils sont étudiants en première année de Licence, j'organise le contenu du cours en fonction du manuel de notre département, ainsi que les objectifs pédagogiques et les heures données à ce module. + Pour chaque séance, je commence généralement par expliquer aux étudiants les nouveaux mots et les points de grammaire impliqués dans la leçon, puis je les amène à lire attentivement le texte, et enfin on fait ensemble les exercices.

t7-I : (*Nodding et souriant*) Oui, je comprends, parce que c'est de cette manière que j'ai appris le français au début.

t7-E : (*Souriant*) Oui, c'est vrai, c'est en gros le modèle des cours de langues étrangères que nous suivons en Chine, et j'ai appris le français aussi de cette façon.

t8-I : Alors, avez-vous déjà pensé à apporter des changements à votre apprentissage ou à votre enseignement avant ?

t8-E : Humm... ++ Il arrive que j'ajuste certaines petites choses, avec mes propres idées, + pour augmenter le niveau de participation des étudiants en classe, mais il n'y a pas de changement radical dans l'orientation générale.

t9-I : D'accord, je comprends. Je pense qu'il doit y avoir une raison pour la méthode d'enseignement traditionnelle qui existe depuis longtemps.

t9-E : Effectivement, c'est la méthode d'apprentissage et d'enseignement que les étudiants et les enseignants ont toujours connue et à laquelle ils se sont habitués, et elle fonctionne.

t10-I : Vous avez raison. Pouvez-vous en parler plus en détail ?

t10-E : OK. Comme le dit le vieux proverbe chinois, « *shū dú bǎi biàn, qí yì zì xiàn* »²⁸¹ . Bien qu'il soit dans une certaine mesure trop mécanique de juste mémoriser par cœur le vocabulaire, la grammaire et de faire beaucoup d'exercices, se mémoriser d'abord puis le comprendre lentement par la suite, c'est aussi une façon d'apprendre selon les Chinois. De plus, les étudiants y sont habitués, ils ont développé des compétences d'apprendre basée sur ce mode d'apprentissage pendant une longue période, et ils n'ont pas besoin de perdre de l'énergie pour s'adapter à une autre méthode. Par ailleurs, la plupart des enseignants ont été formés à cette façon, il existe une certaine compréhension tacite et coordonnée entre les enseignants et les étudiants.

t11-I : Tout à fait, je suis d'accord avec vous, et c'est pourquoi je voudrais intégrer des éléments de l'enseignement traditionnel dans la mise en œuvre de l'approche

²⁸¹ Si vous lisez un livre plusieurs fois, vous en comprendrez naturellement le contenu et le sens.

actionnelle. Alors, à votre avis, quels sont les avantages de l'approche actionnelle par rapport à l'enseignement traditionnel ?

t11-E : (*Avec enthousiasme*) Eh bien, je pense que l'*approche actionnelle* a un avantage majeur en ce qu'elle permet de mieux mobiliser l'enthousiasme des étudiants pour l'apprentissage. +++ Elle met l'accent sur la communication réelle et la collaboration en groupe, ce qui est très engageant. ++ De plus, elle favorise le développement de compétences en résolution de problèmes. Tout cela peut favoriser les compétences demandées dans notre époque. C'est une initiative significative, en particulier dans la perspective à long terme du développement des étudiants.

t12-I : D'accord. Pensez-vous que la mise en œuvre de l'approche actionnelle dans le contexte chinois présente des limites, et pouvez-vous nous en parler du point de vue d'un enseignant ?

t12-E : Oui, il y a effectivement des limites. +++ Tout d'abord, + sur le plan de l'environnement général, + l'enseignement doit se conformer aux exigences de progression du programme pédagogique, et il existe des objectifs et des contenus d'enseignement établis à chaque étape. Donc, la pratique de l'approche actionnelle dans un emploi du temps relativement serré est compliquée, il est peut-être difficile de s'assurer la progression de chaque séance pour atteindre les objectifs pédagogiques prescrits. Si elle fonctionne bien, il n'y a pas de problème. En revanche, si elle ne fonctionne pas aussi bien que prévue, c'est-à-dire pas assez efficace après une période de pratique, par exemple, les notes des étudiants baissent ou le progrès pédagogique est inférieur par rapport aux autres classes, c'est quelque chose que l'enseignant ne veut pas voir, et cela représentera sa responsabilité et une pression supplémentaire.

Deuxièmement, dans la classe, nous, les enseignants, sommes également débutants dans cette nouvelle approche, je m'inquiète personnellement de ne pouvoir pas bien contrôler la classe, par exemple, quand on doit encourager les étudiants à explorer par eux-mêmes et quand intervenir. Et pour être honnête, je suis très inquiet quant à l'adaptabilité des étudiants à cette approche. En effet, il ne manque pas d'étudiants qui ne sont pas vraiment intéressés par l'apprentissage du français et qui ont besoin d'être surveillés par l'enseignant. Je crains que des étudiants qui

ne sont pas à l'aise, qui ne sont pas intéressés ou qui sont peu autonomes soient plus enclins à ne rien faire en classe, il va créer un dilemme où les étudiants vont être polarisés.

t13-I : Merci d'avoir partagé vos observations, elles sont très complètes. J'aimerais maintenant discuter avec vous d'un autre élément clé de notre expérimentation, l'utilisation de l'anglais. Est-ce que vous utilisez habituellement l'anglais dans vos cours ?

t13-E : Occasionnellement, j'utilise l'anglais, mais c'est rare.

t14-I : Et en général, est-ce que vous utilisez le mandarin standard dans votre enseignement ?

t14-E : Oui, dans la plupart des cas, j'utilise le mandarin. L'école encourage également les enseignants à utiliser davantage le français en classe, mais je pense que cela n'aide pas les étudiants débutants à comprendre les connaissances en français. Donc, pour les étudiants en première et deuxième année, je préfère expliquer clairement les points en mandarin, alors que pour les étudiants en troisième et quatrième années, je mélangerais le chinois et le français pour expliquer.

t15-I : Comment pensez-vous que l'utilisation de l'anglais dans cette expérimentation a impacté l'apprentissage des étudiants ?

t15-E : Je pense que c'était un essai intéressant et il a eu un impact positif. Dans cette classe expérimentale, je pense que l'utilisation de l'anglais a enrichi la classe, il a permis aux étudiants de profiter activement de leur connaissance de l'anglais pour apprendre le français. Par exemple, dans l'apprentissage des noms de parenté, en comparant les mots équivalents en anglais, les étudiants ont pu saisir les mots français similaires plus rapidement et de manière plus précise. Et dans la partie de la culture, les points communs de la culture anglaise et française ont permis à beaucoup d'étudiants de comprendre rapidement, c'était comme une sorte de résonance.

t16-I : Alors, à votre avis, l'anglais est-il un catalyseur positif pour l'apprentissage du français ?

t16-E : Laissez-moi réfléchir un peu... Je pense que dans l'ensemble, les avantages l'emportent sur les inconvénients. À l'exception de la réaction des étudiants, comme je viens de le mentionner. Pour l'enseignant, cela élargit également la gamme des supports d'enseignement du français à notre disposition, c'est-à-dire que nous pouvons nous servir d'un plus grand nombre de supports d'enseignement provenant de sources anglophones. Idéalement, les étudiants pourraient utiliser leur connaissance de l'anglais et leur expérience accumulée dans l'apprentissage des langues étrangères pour apprendre le français, de cette façon, il pourrait également à son tour contribuer à leur maîtrise de l'anglais, et peut-être il pourrait donner des résultats différents. Cependant, cela pose des exigences et des défis plus importants pour les enseignants et les étudiants.

t17-I : Pouvez-vous préciser quels sont les exigences et les défis ?

t17-E : Par exemple, il n'est pas certain que les enseignants aient confiance en leurs niveau d'anglais. Il faut également réfléchir à la manière d'intégrer l'anglais dans l'enseignement du français pour qu'il soit un outil de soutien efficace. En outre, ça signifie qu'une grande partie des supports pédagogiques disponibles ne sont plus utilisables, et qu'en tant qu'enseignant, il faudra consacrer plus d'efforts et de temps à la recherche de nouveaux supports pédagogiques et à la préparation du cours. Face à ce nouveau changement, comment pouvons-nous équilibrer l'enseignement et les tâches de recherche académique ? Cependant, comme vous le savez, les jeunes enseignants en Chine sont aujourd'hui sous une grande pression dans l'enseignement et dans la recherche académique. De même, les critères d'évaluation, par exemple, doivent également être modifiés en fonction de cette évolution, afin de constituer un bon système de soutien et de maintenir ainsi la durabilité de ce changement. Et est-ce que tout ça est réalisable ? On ne sait pas.

t18-I : Merci pour vos réponses détaillées. Vous me donnez des idées. Maintenant, parlons de la méthodologie d'enseignement adaptée que vous avez utilisée. Comment évaluez-vous la réussite de la séance d'enseignement que nous avons mise en place ?

t18-E : Je dirais que la séance s'est globalement bien passée. Les étudiants semblaient engagés et impliqués.

t19-I : C'est bien de l'entendre. Par rapport à votre expérience d'enseignement précédente, quelles sont les améliorations ? Y a-t-il des difficultés que vous n'aviez pas rencontrées avant ?

t19-E : En ce qui concerne l'amélioration, le point le plus évident est que l'enthousiasme de participation des étudiants s'est largement élevé et qu'il y a plus d'interactions dans la classe. Personnellement, cette expérience m'a beaucoup impressionnée, elle m'a ouvert de nouvelles pistes de réflexion sur l'enseignement des langues étrangères, et je pense que je vais continuer à essayer d'ajouter de tels éléments à mon enseignement par la suite. Pour les difficultés, humm, il y en a certainement, par exemple, certains étudiants chinois sont naturellement plus réservés, ce qui a rendu la coopération en groupe un peu difficile. Il y a aussi la question de la gestion du temps en classe, car il y a pas mal de sujets pédagogiques à traiter et j'étais inquiet de ne pas pouvoir atteindre les objectifs prévus avec le manuel.

t20-I : Merci de vos commentaires. Du point de vue de l'enseignant, avez-vous rencontré des défis spécifiques lors de la mise en œuvre de l'approche actionnelle, dans tous les aspects de l'enseignement ?

t20-E : D'abord, et le plus évident, la difficulté de préparer les cours a augmenté. J'ai de l'expérience dans la préparation d'un cours traditionnel, même s'il y a occasionnellement des changements et des mises à jour, mais ce n'était pas trop compliqué. Cette fois-ci, cependant, j'ai pris plus de temps à la préparation, notamment à la compréhension de nouveaux concepts, à la recherche de nouveaux supports. Toutefois, j'ai aussi beaucoup appris de ce processus. Particulièrement dans le processus de recherche des supports en anglais, j'ai moi-même appris davantage sur les connaissances interculturelles, et tout de suite, je les ai transmises à mes étudiants, ça constitue une sorte de Co-progression.

Ensuite, il y a aussi un sentiment de perte de contrôle dans la classe. J'avais l'habitude de bien contrôler le rythme d'enseignement en classe, mais maintenant l'enseignement est centré sur les étudiants, j'ai du mal à anticiper les progrès des étudiants et les situations que je pourrais rencontrer.

t21-I : Merci d'avoir pu partager cette première expérience. Ensuite, pouvez-vous nous parler un peu sur les adaptations spécifiques que nous avons apportées ? Pensez-vous qu'elles sont efficaces ?

t21-E : Oui, ces stratégies d'adaptation ont bien fonctionné.

Par exemple, je pense qu'il est très important de présenter le but et les objectifs de la séance avant de commencer l'enseignement, il peut largement réduire l'anxiété des étudiants. Ainsi, en tant qu'enseignant, il est nécessaire de contrôler strictement la durée de l'interaction et de suivre les progrès de chaque groupe. Cela a été efficace pour encourager la communication et la collaboration en groupe. De plus, à la fin des activités pédagogiques, il faut amener les étudiants à faire des exercices, c'est encore nécessaire, parce que nous sommes encore dans le contexte où les étudiants doivent passer des examens. Comme ça, non seulement les étudiants se sentiront moins inquiets, mais en tant qu'enseignant, je me sentirai également plus à l'aise.

t22-I : Alors, pensez-vous que le passage de l'enseignement traditionnel à l'enseignement avec l'approche actionnelle se fasse mieux en utilisant l'anglais comme la langue de support ? Ou bien, la combinaison de l'anglais et l'approche actionnelle est-elle positive ?

t22-E : Oui, c'est une bonne proposition. Cette intégration de l'anglais peut permettre aux étudiants d'approfondir leur compréhension des différentes cultures et langues, et elle renforce l'intérêt et la diversité de l'enseignement. En particulier à long terme, ça peut favoriser le développement d'apprenants plurilingues plus équilibrés.

t23-I : Merci d'avoir partagé tout ça. Selon vous, quelles sont les autres contraintes à prendre en compte sur la culture contextuelle et quels sont les ajustements à faire, pour mettre en œuvre l'approche actionnelle dans les classes de français en Chine ?

t23-E : Emmm...++ En effet, je pense que les étudiants chinois sont généralement introvertis et qu'ils ont moins d'expériences pour travailler en groupe. Donc, c'est un défi de les amener à travailler tacitement avec leurs camarades de groupe dans un temps limité. De ce fait, il est important que les enseignants connaissent bien

leurs étudiants. Il peut être utile de désigner un leader ou un médiateur au sein de chaque groupe pour aider à maintenir l'ordre et à coordonner les activités.

De plus, c'est vous qui avez préparé le cours à l'avance et cela m'a fait gagner beaucoup de temps. Sinon, ce serait un fardeau de le faire par moi seul. Pour mieux mettre en pratique cette nouvelle méthode d'enseignement, je suggérerais aux enseignants de coopérer et de travailler ensemble.

t24-I : Merci pour cette suggestion ! Souhaitez-vous ajouter quelque chose ?

t24-E : +++ Je pense que c'est une approche prometteuse, mais il est important de la développer davantage pour tenir compte des particularités culturelles des étudiants chinois. +++ Cela pourrait nécessiter une formation plus approfondie des enseignants et **une adaptation continue** des méthodes d'enseignement.

t25-I : Je pense que vous avez fait de **très bonnes propositions** et je vais m'y référer dans la suite de ma recherche. Je vous remercie beaucoup de votre aide et de votre soutien. C'est tout pour notre entretien d'aujourd'hui. C'est un plaisir de vous écouter.

t25-E : Je vous en prie, je vous souhaite bonne continuation dans vos recherches !

t26-I : *Merci, au revoir.*

t26-E : *Au revoir.*

8.

INDEX

Index des auteurs**A**

Abric, J.-C., 188, 189
Abutalebi, J., 144, 168
Aden, J., 178
Adesope, O. O., 20, 144, 168
Afanti, 63
Agaësse, J., 233
Ahmed, S., 195
Alderson, J. C., 122
Ambrogio, S., 98
André, J., 200
Arnold, J., 194, 195, 196, 199, 200
Ávila, J., 161

B

Backus, A., 134
Baena, R., 155
Baker, C., 152
Bandura, A., 203
Bange, P., 216
Barac, R., 154
Bardel, C., 172, 173, 174, 175, 176, 177
Batstone, R., 168
Beacco, J.-C., 133, 138, 140, 141, 142
Becker, G. S., 95
Bel, D., 111, 119
Bento, M., 211
Berdal-Masuy, F., 201
Berger, C., 189
Bernard, P.-Y., 165
Bertin, J.-C., 140
Besse, H., 67
Bhabha, H. K., 148
Bialystok, E., 20, 143, 144, 146
Blanc, N., 194
Botella, M., 201
Boukous, A., 240
Boutinet, J.-P., 212
Bowden, H. W., 172, 177
Bozhinova, K., 201
Bouznah, S., 177

Brantmeier, E. J., 153, 154
Braun, V., 284
Brewer, S. S., 195, 200
Briswalter, M., 212
Brophy, J. E., 167
Brown, H. D., 58, 195, 196, 199, 203
Brown, J. D., 239
British Council, 51, 61
Bruner, J., 169, 216
Bunge, M., 237
Burden, R., 203
Burke, P. J., 148
Byers-Heinlein, K., 145
Byram, M., 138

C

Cai, B., 89
Cai, L., 48
Cain, A., 189
Canagarajah, A. S., 20, 150, 151
Candelier, M., 189
Candlin, C. N., 170
Cao, D., 120
Cao, L., 312
Casnav., 186
Cast, A. D., 148
Castagne, É., 179, 180, 182
Castellotti, V., 135, 189, 190, 191
Castro Prieto, P., 187
Causa, M., 140, 149
CCTV News, 88
Cenoz, J., 134, 171, 174, 186
Chadelat, J.-M., 181
Chaplier, C., 136, 142, 163, 309, 310
Charles-Dominique, G., 179
Chen, J. (2017), 76, 78, 79, 196
Chen, J. (2015), 97
Chen, L. (1987), 71
Chen, L. (2005), 67, 76
Chen, M., 43
Chen, Z., 26
Chi, J., 59
Chini, D., 211

Cicurel, F., 240
 Clarke, V., 284
 Cohen, A., 193
 Cole, M., 163
 Coleman, J.-A., 50
 Colletta, J.-M., 194
 Comité central du Parti communiste chinois, 40, 45, 63, 64,
 Comité directeur universitaire de l'enseignement des langues étrangères, 123
 Conseil de l'Europe, 122, 133, 134, 136, 137, 138, 139, 140, 178, 190, 191,
 209, 210, 211, 308
 Conseil des Affaires de l'État de la République Populaire de Chine, 63, 64, 85,
 93, 106, 107, 108, 109
 Conteh, J., 143
 Cook, V.-J., 148, 171
 Coste, D., 133, 140, 141, 191
 Cottret, B., 180
 Council of Europe, 142
 Croft, W., 175
 Cummins, J., 134
 Cuq, J.-P., 157, 165, 166, 208, 209
 Curdt-Christiansen, X., 26

D

Dahlin, B., 102, 104
 Dai, G., 80
 Damasio, A. R., 145, 168, 192
 Darbellay, F., 162
 De Angelis, G., 147, 171, 174, 175, 176
 Deci, E. L., 203
 Deleuze, G., 142, 309
 Dello-Iacovo, B., 64
 Démonet, J.-F., 20, 146
 Deng, Y., 56
 Dervin, F., 155, 157
 Descola, P., 155
 Dessus, P., 237
 Dewaele, J.-M., 154, 200
 Dewey, J., 310
 Ding, H., 65
 Dong, S., 54
 Dörnyei, Z., 193, 194, 196, 202, 204, 205
 Douglas Fir Group, 21, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 214
 Duoqing Capital Institute Research of Education (DCIRE), 53, 54

E

Eaves, M., 127
Ehrman, M. E., 193
Ellis, R., 159, 193, 198, 210
Escobar, C. F., 161
Extra, G., 148

F

Falk, Y., 172, 173, 174, 175, 176, 177
Fang, X., 122
Fei, W., 41
Feng, J., 105
Feng, M., 104
Feng, Y., 79
Flynn, S., 176
Folkman, S., 199
Fonseca, C., 195
Foyer, J., 183
Fu, K., 114
Fu, R., 18, 232, 233

G

Galisson, R., 208
Gao, Y., 52, 58
García, G. E., 153
García, O., 151, 153, 161
Gardner, R. C., 57, 58, 202
Gass, S. M., 170, 193
Germain, C., 208
Gojkov-Rajić, A., 187
Good, T. L., 167
Goulet, J. S., 239, 240
Goutéraux, P., 211
Gouvernement populaire municipal de Pékin, 86
Govaerts, S., 194
Gramling, D., 154
Green, D. W., 143, 144, 169
Gregersen, T., 194
Grégoire, J., 194
Grosjean, F., 149, 154, 171
Gruca, I., 165, 166, 208, 209
Guangming Daily, 108

Guattari, F., 309
Guillén Díaz, C., 187
Guiora, A. Z., 199
Gumperz, J. J., 149
Guo, G. (2019), 65
Guo, J. (2008), 68
Guo, Y. (2020), 312
Guo, Z., 79

H

Habas, C., 173
Hadorn, G. H., 162
Hadra, H., 212
Hall, J. K., 161
Hall, S., 147
Hamez, M.-P., 211, 212
Hammarberg, B., 140, 158, 170, 175, 176
Han, M. (2015), 121
Hawkins, R. D., 172, 177
He, D. (2011), 57
Hébrard, J., 208
Herdina, P., 134, 171, 172
Hermann-Brennecke, G., 189
Hermas, A., 188
Heywood, K., 174
Horwitz, E. K., 198, 200
Hourst, B., 230
Hu, B. (2021), 48
Hu, W. (2001), 53, 113
Huang, L. (2000), 79, 196
Huberman, A. M., 220, 227
Hufeisen, B., 176

I

Institute of Linguistics Cass (ILS), 28, 30, 33, 34, 35, 36
Isen, A. M., 196

J

Jackson, J., 199
Jakobsen, I. K., 161
Janacsek, K., 272
Jansen, W., 148
Jessner, U., 133, 134, 171, 172, 177, 188

Jiang, F. (1999), 67
Jin, Y. (2022), 122
Jodelet, D., 189
Jordà, M. P. S., 170

K

Kan, Y. (2015), 46
Kanno, Y., 149
Kaushanskaya, M., 146
Kellerman, E., 174, 175
Kharkhurin, A. V., 154
Khusnutdinova, E.-A., 43
Kirkpatrick, R., 79
Klein, E., 144
Kleyn, T., 153
Kong, H., 45
Kramsch, C., 20, 151
Krashen, S. D., 165, 167, 168, 195, 199
Kuhl, P. K., 145
Kwon, J., 148

L

Lahire, B., 145, 192,
Lambert, W. E., 57, 58, 202
Larchanché, S., 177
Larsen-Freeman, D., 163
Lazarus, R. S., 199
Learning Chinese, 72, 73
Lechevalier, B., 173
LeDoux, J., 145
Lee, C., 161
Lemeunier, V., 230, 231, 232
Lepez, B., 211
Leung, Y. I., 175, 176
Li, H. (2009), 43
Li, J. (1997), 62
Li, J. (2017), 57
Li, P. (2014), 144
Li, W., 20, 151, 152, 153, 154, 180
Li, Z. (2007), 200
Limmun, W., 104
Lin, L. (1999), 67
Lin, L. (2017), 87

- Lindqvist, C., 174
 Liu, H. F., 63, 67, 68, 78, 88, 95
 Liu, H. Y. (2008), 63
 Liu, L. (2017), 63
 Liu, M. (2008), 199
 Liu, P. (2017), 57
 Liu, Q. (2003), 79
 Liu, S. (2001), 67
 Liu, X. (2003), 123
 Liu, Z. (2006), 76
 Lowie, W., 214, 217
 Lu, J., 129
 Lu, M., 26
 Lu, X. (2007), 63, 64, 65, 66
 Luo, A. (2005), 68, 78

M

- Macaro, E., 193
 Mackey, A., 193
 MacSwan, J., 134
 Makoni, S., 154
 Malherbe, M., 181
 Marian, V., 146
 Marshall, C., 237
 Martinet, A., 181
 Martínez, A. J. G., 164
 Martinez, P., 140
 Martynov, D.-E., 43
 Martynova, Y.-A., 43
 Maslow, A. H., 203
 Matthey, M., 189
 Maurer, U., 145
 May, S., 143
 Mazak, C. M., 153
 Mechelli, A., 144
 Meier, G., 143
 Médioni, M.-A., 211, 216
 Michael-Luna, S., 150
 Miles, M. B., 220, 227
 Ministère de l'Éducation de la République Populaire de Chine (Ministère de l'Éducation de la PRC), 39, 80, 81, 85, 93, 104, 107, 109, 110, 113, 114, 116, 117, 118
 Montgomery, C., 99

Moore, D., 135, 150, 188, 189, 190, 191
Morgan-Short, K., 272
Moscovici, S., 215
Mufwene, S. S., 153
Muller, N., 189

N

Narcy-Combes, J.-P., 20, 21, 145, 149, 150, 155, 156, 158, 162, 199, 200, 201, 220, 309, 310
Narcy-Combes, M.-F., 20, 133, 145, 149, 151, 158, 162, 168, 199, 200, 201
Norman, J., 27
North, B., 122
North, D. C., 80
Norton, B., 147, 149
Norton, S., 104

O

O'Connell, A.-M., 136, 142, 163, 309
Ofen, N., 272
O'Laoire, M., 174
Ortega, L., 143
Ottó, I., 204
Otwinowska, A., 147
Oxford, R. L., 201

P

Paganini, G., 189
Pandya, J. Z., 161
Paradis, M., 20, 146, 172
Parnet, C., 142
Pavlenko, A., 148
Pawlak, M., 193, 194
Pennycook, A., 147, 154
Perdue, C., 167
Pérez-Paredes, P., 128
Perkins, D. H., 105
Perrefort, M., 189
Perrichon, E., 212
Peuzin, M., 138
Phillips, E. M., 199
Piaget, J., 168, 215
Piccardo, E., 134, 163, 195, 201, 309
Pierre, B., 166

Pietro, J.-F., 189
Porquier, R., 167
Pradeau, C., 186
Prtljaga, J., 187
Probyn, M., 163
Pu, Z. (2005), 129
Pu, Z. (2011), 18
Puren, C., 207, 208, 209, 212, 213, 214

Q

Qi, W. (2019), 66, 67
Qi, X. (2005), 69
Qi, Y. (2005), 123
Qian, Z. (2003), 77
Qiu, S. (2002), 70
Quivy, R., 239

R

Ragot, A., 180
Rancillac, A., 145
Raucent, B., 213
Reeve, J., 201
Rey, A., 178
Ringbom, H., 171, 174
Robinson, P., 193
Romainville, M., 239
Ross, H., 112
Rossman, G. B., 237
Ruiz, S., 272
Ryan, R. M., 203
Ryan, S., 194

S

Santos, A., 201
Saydi, T., 213
Schädlich, B., 178, 245
Selinker, L., 168
Sevinç, Y., 200
Shan, D. (2018), 107
She, Y. (2018), 107
Shen, G. (2011), 106
Shen, H. (2003), 99
Shen, H. (2012), 50

Shi, L (2005), 123
Shi, Z. (2013, 2008), 105, 106
Singleton, D., 174
Skehan, P., 193
Smith, M. S., 170
Smythe, P. C., 202
Sourisseau, J., 210
Spaëth, V., 141
Squire, L. R., 173
Starr, R., 186
Stedje, A., 171
Stern, H. H., 209
Stets, J. E., 148
Stratilaki, S., 188, 190
Stryker, S., 148
Sun, S., 50
Sun, W. (2020), 148
Sun, Z. (2007), 200
Supakorn, P., 104
Swain, M., 167

T

Tagarelli, K. M., 272
Tan, C., 99
Tan, W. (2018), 100
Taylor, C., 147
Teasdale, J. D., 195
The concept, connotation and related theories of All-round education research group, 63
The State Council Information Office of the People's Republic of China, 46, 47
The State Council of the People's Republic of China, 39
Tian, Y. (2021), 73
Tian, Y. (2015), 121
Towell, R., 172, 177
Tønnessen, E. S., 161

U

Ullman, M. T., 272
Umejima, K., 146
Ushioda, E., 202, 205

V

Valdès, J. M., 199
Van Campenhoudt, L., 239
Vildomec, V., 171
Vogt, H., 179
Vygotski, L. S., 20, 169, 215

W

Walter, H., 180
Wang, C. (2010), 66
Wang, C. (1995), 181
Wang, F. (1995), 181
Wang, H. (2008), 68
Wang, J., 312
Wang, R. (2009), 89
Wang, W., 26
Wang, X. (2005), 58
Wang, X. (2009), 126
Wang, X. (2020), 61
Wang, X. (2024), 198
Watkins, D., 102, 104
Wei, R. (2009), 115
Werker, J. F., 145
Williams, C., 152
Williams, M., 203
Williams, S., 175, 176
Windmüller, F., 187
Wong, P. C., 146
Woumans, E., 20, 144, 168
Wu, D. (2008), 27
Wu, D. (2021), 100, 101
Wu, F. (2013), 183
Wu, X. (2015), 78
Wu, Z., 312

X

Xia, J. (2012), 196
Xie, W. (2018), 59
Xing, K. (2004), 80
Xinhuanet, 47
Xiong, B. (2019), 90
Xiong, H. (2019), 89
Xu, D. (2001), 64
Xu, G. (2011), 45

Xu, H., 38
Xu, L., 26
Xu, X., 129
Xu, Y. (2014), 112, 129
Xu, Yurui, (2021), 41
Xu, Yanru (2021), 99

Y

Yağmur, K., 148
Yang, B. (1980), 70
Yang, H. (2017), 122
Yang, L. (2009), 58
Yang, S. (2019), 164
Yang, X. (2022), 120
Yang, X. (2020), 108
Ying, X. (2013), 216
Young, D. J. (1986, 1990), 199
Yuan, R. (2019), 198
Yuan, Y. (2018), 59
Yuan, Z. (2018), 89

Z

Zang, C. (2012), 79
Zang, Y. (2011), 79
Zarate, G., 189
Zeng, H. (2008), 68
Zhang, C. (2002), 70
Zhang, D. (2021), 128
Zhang, K., 99
Zhang, Q. (2013), 104
Zhang, Q. (2020), 108
Zhang, T. (2014), 181
Zhang, W. (2005), 58
Zhang, X. (2008), 106
Zhang, Y. (2020), 83
Zhao, B. (2022), 110
Zhao, J. (2001), 27
Zhao, P. (2013), 45
Zhao, X. (2021), 56
Zhao, Z. (2015), 97
Zhen, Y. (2020), 64, 79
Zheng, H. (2009), 105
Zheng, R. (2001), 64

Zheng, Y. (2023), 75
 Zhou, G. (2015), 46
 Zhou, H. (2009), 200
 Zhou, H. (2011), 106
 Zhou, M. (2012), 38
 Zhou, J. (2006), 27
 Zhou, W. (1995), 76
 Zhu, X. (2021), 18
 Zhu, Z. (2012), 18

Index des notions

A

acquisition de L1/L2/L3/langue additionnelle, 145, 146, 147, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 164, 165, 166, 170, 171, 172, 173, 174, 176, 177, 192, 193, 199, 200
All-round education (Éducation holistique), 63, 64, 79, 80, 87, 104, 107, 108, 110, 129, 130
 anxiété langagière, 199, 200, 201
 approche actionnelle/perspective actionnelle, 96, 129, 138, 139, 156, 200, 201, 207, 209, 210, 211, 214, 218, 220, 221, 222, 224, 225, 227, 228, 239, 243, 252, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 263, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 276, 277, 284, 294, 296, 302, 303, 304, 305, 310, 312, 313
 approche de l'entretien, 239, 240, 241

C

cadre transdisciplinaire, 158, 159, 160, 161, 162, 163
College English Test (CET), 120, 121, 122
 communication interculturelle, 117, 147, 148, 149, 150, 157, 187, 263, 290, 305
China's Standards of English Language Ability (CSE), 118
Chinglish, 127
 codage, 237, 238
 Coefficient alpha de Cronbach, 256
code-meshing, 149, 150, 151, 156
code-switching, 149, 150, 151
 Confucianisme, 67, 72, 76, 77, 78, 79
 contact linguistique, 179, 180, 183

D

développement cognitif/développement de la cognition, 143, 144

E

emprunt/mots emprunté, 153, 179, 180, 181, 182, 183, 184

Enseignement pour l'examen, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 78, 79, 80, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 112, 115, 123, 130, 179, 206, 213, 223, 247, 303
étayage, 216, 217, 227, 284, 295, 303, 304, 305
étude individuelle, 83
Examen Impérial, 67, 68, 72, 73, 74, 75, 76, 79, 88, 96, 97, 98, 130, 206, 287

G

Gaokao, 26, 63, 65, 66, 68, 76, 78, 79, 81, 83, 84, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 95, 97, 103, 104, 108, 109, 112, 113, 115, 117, 118, 130, 179, 229, 230, 253, 254, 255
grille d'observation, 237, 238, 243

I

identité, 39, 58, 62, 142, 147, 148, 149, 150, 151, 154, 155, 156, 157, 160, 190, 191, 192, 203, 209, 275, 303, 308, 309, 317
input, 147, 167, 168, 169, 195
interdisciplinaire, 159, 226, 309, 310, 311

L

langue additionnelle, 156, 157, 158, 159, 164, 166, 166, 167, 169, 170, 174, 175, 176, 177, 187, 193, 198, 199, 201, 221, 222, 224, 225, 226, 247, 254, 270, 307, 309, 309, 310, 317
langue de médiation/langue intermédiaire/langue pont, 62, 158, 164, 179, 187, 304, 317, 319, 320, 321

M

médiateur, 169, 178, 207, 210, 213, 214, 218, 222, 227, 233, 243, 248, 271, 273, 274, 296, 303, 304, 305, 316
médiation culturelle, 186, 187, 188
médiation linguistique, 179, 180, 188, 222, 245
mémorisation par cœur, 100, 101, 102, 208, 263, 266, 269, 272
méthode traditionnelle, 111, 139, 207, 208, 221, 269, 285, 286, 310
monoculturel, 308, 311
monolingue/monolinguisme, 135, 143, 144, 146, 148, 153, 154, 170, 171, 176, 177, 178, 225, 273, 274, 275, 276, 290, 308
motivation, 40, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 62, 119, 131, 188, 189, 192, 194, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 213, 216, 218, 229, 230, 233, 264, 265, 269, 278, 283, 303, 309, 310, 317
multilinguisme, 31, 133, 134, 135

N

neurophysiologie, 144, 145, 146, 225
neuroscience, 144, 145, 163, 272

Nouvelle Route de la Soie, 45, 46, 47, 48, 49, 142

O

output, 147, 165, 167, 168, 169

P

Pinyin, 34, 124, 125, 126, 127

plasticité cérébrale, 145

pluriculturalisme/compétence pluriculturelle, 133, 138, 147, 148, 151, 177, 192, 225, 303

plurilinguisme/compétence plurilingue, 26, 28, 39, 62, 131, 133, 134, 135, 136, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 146, 147, 148, 149, 151, 159, 161, 171, 177, 191, 303, 320, 321

portrait-robot émotionnel, 196

Putonghua, 26, 27, 35, 36, 38, 39, 158

R

Réforme Économique Chinoise, 45, 53, 55, 106, 113, 114

répertoire de langue/répertoire linguistique/répertoire langagier, 135, 136, 138, 139, 141, 142, 149, 157, 171, 186, 246, 290

répétition, 102, 103, 104

représentation, 56, 57, 58, 188, 189, 190, 191

Route de la Soie, 41, 42, 43, 54

S

socio-constructiviste, 164, 169, 195, 203, 204, 215, 268

Système des Neuf-rangs, 68, 71, 72

T

Test for English Majors (TEM), 121, 122

Test de français spécialisé (TFS), 123, 229

Test de français universitaire (TFU), 123

théorie cognitive, 167, 168, 169

typologie linguistique, 175, 179, 273

transculturing, 151, 155, 156, 221

transfert, 66, 143, 156, 172, 174, 176, 177, 247, 272, 273, 289, 290

translanguaging, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 162, 225

Z

Zhongkao, 63, 65, 78, 80, 86, 87, 94, 112, 253

Zone Proximale de Développement (ZPD), 215, 216, 217, 250

Titre : Communiquer et agir en classe de français avec des étudiants ayant déjà appris l'anglais : L'approche actionnelle et les limites interculturelles de son applicabilité dans l'enseignement supérieur en Chine.

Mots clés : Approche actionnelle, enseignement du français, anglais, plurilinguisme, limites interculturelles

Résumé : Cette thèse explore l'application de l'approche actionnelle dans l'enseignement du français langue additionnelle aux étudiants chinois qui ont déjà une maîtrise de l'anglais. La recherche met en lumière comment l'expérience plurilingue des étudiants chinois, en particulier leur connaissance de l'anglais, peut faciliter l'apprentissage du français, tout en atténuant certains des défis interculturels couramment rencontrés. Plutôt que de constituer un obstacle, la maîtrise préalable de l'anglais offre des avantages significatifs, permettant aux étudiants de naviguer plus facilement dans les complexités linguistiques et culturelles de l'apprentissage du français.

En utilisant une méthodologie mixte comprenant des observations de classe, des questionnaires avec les étudiants, et de l'entretiens avec l'enseignante, cette étude révèle que l'anglais joue un rôle crucial en tant que langue de médiation. Cela renforce non seulement la compréhension du français, mais aussi la confiance des étudiants dans leur capacité à s'exprimer et à interagir en français. Les résultats indiquent que l'approche actionnelle, lorsqu'elle est adaptée aux spécificités culturelles et linguistiques des étudiants chinois, peut grandement améliorer leur expérience d'apprentissage.

En conclusion, cette recherche propose des stratégies pour intégrer plus efficacement l'approche actionnelle dans l'enseignement du français en Chine, en tirant parti des compétences en anglais des étudiants pour surmonter les limites interculturelles et maximiser leur potentiel d'apprentissage.

Title: Communication and action in French class with students who have already learned English: The action-oriented approach and the cross-cultural limits of its applicability in higher education in China.

Key words: Action-oriented approach, French teaching, Chinese students, multilingualism, intercultural challenges

Abstract: This thesis explores the application of the action-oriented approach in teaching French as an additional language to Chinese students who already have proficiency in English. The research highlights how the multilingual experience of Chinese students, particularly their knowledge of English, can facilitate the learning of French while mitigating some of the common intercultural challenges. Rather than serving as a barrier, prior mastery of English offers significant advantages, enabling students to navigate the linguistic and cultural complexities of learning French more effectively.

Using a mixed-methods approach, including classroom observations, student questionnaires, and interviews with the teacher, this study reveals that English plays a crucial role as a mediating language. This not only enhances the students' understanding of French but also boosts their confidence in expressing themselves and interacting in French. The findings suggest that the action-oriented approach, when adapted to the cultural and linguistic specificities of Chinese students, can significantly improve their learning experience.

In conclusion, this research proposes strategies for more effectively integrating the action-oriented approach into the teaching of French in China, leveraging students' English skills to overcome intercultural barriers and maximize their learning potential.