

Numéro 9 / Année 2014

Synergies Chine

Revue du GERFLINT

**Autonomie dans l'apprentissage des langues
et
Apprentissage de l'autonomie**

Coordonné par FU Rong
et Philippe Mogentale



GERFLINT

Synergies Chine

Numéro 9 / Année 2014

Autonomie dans l'apprentissage des langues
et
Apprentissage de l'autonomie

Coordonné par FU Rong
et Philippe Mogentale



REVUE DU GERFLINT
2014

POLITIQUE EDITORIALE

Synergies Chine est une revue francophone de recherche en sciences humaines particulièrement ouverte aux travaux thématiques diversifiés traitant du langage sous toutes ses formes orales et écrites, de l'enseignement/apprentissage des langues-cultures et de communication interculturelle.

Sa vocation est de mettre en œuvre, en Chine, le Programme Mondial de Diffusion Scientifique Francophone en Réseau du GERFLINT, Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale. C'est pourquoi elle publie essentiellement des articles dans cette langue mais sans exclusive et accueille, de façon majoritaire, les travaux issus de la pensée scientifique des chercheurs francophones de son espace géographique dont le français n'est pas la langue première. Comme toutes les revues du GERFLINT, elle poursuit les objectifs suivants: défense de la recherche scientifique francophone dans l'ensemble des sciences humaines, promotion du dialogue entre les disciplines, les langues et les cultures, ouverture sur l'ensemble de la communauté scientifique, aide aux jeunes chercheurs, adoption d'une large couverture disciplinaire, veille sur la qualité scientifique des travaux.

Libre Accès et Copyright : © **Synergies Chine** est une revue éditée par le GERFLINT qui se situe dans le cadre du libre accès à l'information scientifique et technique. Sa commercialisation est interdite. Sa politique éditoriale et ses articles peuvent être directement consultés et étudiés dans leur intégralité en ligne. Le mode de citation doit être conforme au Code de la Propriété Intellectuelle. La reproduction totale ou partielle, l'archivage, l'auto-archivage, le logement de ses articles dans des sites qui n'appartiennent pas au GERFLINT sont interdits sauf autorisation ou demande explicite du Directeur de publication. La Rédaction de **Synergies Chine**, partenaire de coopération scientifique du GERFLINT, travaille selon les dispositions de la Charte éthique, éditoriale et de confidentialité du Groupe et de ses normes les plus strictes. Les propos tenus dans ses articles sont conformes au débat scientifique et n'engagent que la responsabilité de l'auteur. Toute procédure irrégulière entraîne refus systématique du texte et annulation de la collaboration.

Périodicité : annuelle
ISSN 1776-2669

Président d'Honneur

CAO Deming, Professeur à l'Université des Études Internationales de Shanghai

Directeur de publication

Jacques Cortès, Professeur émérite, Université de Rouen, France

Rédacteurs en chef

FU Rong, Professeur à l'Université des Langues Étrangères de Beijing

LI Keyong, Professeur à l'Université des Études Internationales du Sichuan

PU Zhihong, Professeur à l'Université Sun Yat-Sen de Chine

Secrétaire de rédaction

Didier Hetet, Ambassade de France en Chine

Siège en France

GERFLINT

17, rue de la Ronde mare

Le Buisson Chevalier

27240 Sylvains les Moulins - France

www.gerflint.fr

gerflint.edition@gmail.com

Siège de la rédaction en Chine

Via FU Rong

Faculté de français de l'Université

des Langues étrangères de Beijing,

2 Xisanhuan Beilu, 100089 Beijing, Chine

Contact de la rédaction:

synergies.chine.gerflint@gmail.com

Conseillers scientifiques

Serge Borg (Université de Franche-Comté, France), Mylène Hardy (laboratoire LSIS, UMR CNRS 6168, France), Philippe Mogental (Ambassade de France en Chine), Jean-Jacques Richer (Université de Bourgogne, France).

Comité de lecture

HU Sishe (Université des Etudes internationales de Xi'an, Chine), Agnès Pernet-Liu (Université des Langues étrangères de Beijing, Chine), WU Hongmiao (Université de Wuhan, Chine), XU Jun (Université de Nanjing), ZHENG Linhua (Université des Études étrangères du Guangdong, Chine).

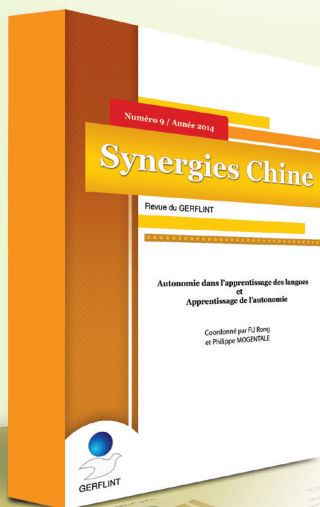
Patronages

Ambassade de France à Beijing, Université Sun Yat-sen, Université des Langues étrangères de Beijing, Université des Etudes internationales du Sichuan, Université des Études Internationales de Shanghai, Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (DREIC).

Numéro financé par le GERFLINT et l'Ambassade de France en Chine.

PROGRAMME MONDIAL DE DIFFUSION SCIENTIFIQUE FRANCOPHONE EN RÉSEAU

Synergies Chine n°9 / 2014
<http://gerflint.fr/synergies-chine>



Indexations et référencements

DOAJ
EBSCOhost: Communication Source
Ent'revues
Héloïse
MIAR
Mir@bel
ROAD
MLA International bibliography
SHERPA-RoMEO
Ulrich's
ZDB

Synergies Chine, comme toutes les *Revues Synergies du GERFLINT*, est indexée par la Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris (Pôle de soutien à la recherche) et répertoriée par l'ABES (Agence Bibliographique de l'Enseignement Supérieur, Catalogue SUDOC).

Disciplines couvertes par la revue

- Ensemble des Sciences Humaines et Sociales
- Culture et communication internationales
- Sciences du langage, littératures francophones et didactique des langues-cultures
- Ethique et théorie de la complexité

Autonomie dans l'apprentissage des langues et Apprentissage de l'autonomie

Coordonné par FU Rong et Philippe Mogentale



Sommaire



Jacques Cortès	7
- Préface Les flottements, embarras et espérances de l'Autonomie dans le champ (toujours un peu trop clos) de la Didactique des Langues-Cultures	
- Apostille Discussion Les précisions de Jacques Demorgon sur l'autonomie	
Philippe Mogentale	21
Présentation	

Articles monographiques

YANG Yanru	25
Vers une autonomie de l'apprentissage en compréhension et expression orales	
Maciej Smuk	41
Le savoir-être de l'apprenant au service du processus d'autonomisation	
TIAN Yuan	53
Pour une autonomie en apprentissage du français langue étrangère à travers l'approche actionnelle	
Lucile Bertaux, CHEN Jiayin	67
Apprentissage en autonomie par les TICE, un forum en ligne à destination des étudiants du SIAE : apports, limites, perspectives	
Apollinaire Selezilo	85
Autonomie d'apprentissage du FLE et langue d'enseignement-apprentissage dans le milieu scolaire en République centrafricaine	
Thomas Petit, Patrick Doucet	99
Accompagnement en français scientifique et universitaire au Maroc : quels apports des TICE pour mener les apprenants à l'autonomie ?	

D-Vina Ballgobin, Lim Shin Shin Chan Yow Fee	113
Rédaction argumentative et développement de stratégies d'apprentissage individuelles	

Varia

DAI Dongmei	129
L'enseignement du français en Chine sous l'impact de l'établissement des relations diplomatiques sino-françaises	
Ouardia Ait Amar Meziane	143
De la pédagogie par objectifs à l'approche par compétences : migration de la notion de compétence	
YU Chunhong, Carole Thouvenin	155
Portfolios européens des langues : un complément utile aux tests du FLE en Chine	
ZHANG Li, WU Hongmiao	165
Difficultés d'apprentissage du français chez les étudiants chinois	
LIAO Min	175
L'image du jardin dans Les Météores de Michel Tournier	

Résumés de thèse

DENG Wei	187
Recherche sur les niveaux de la déverbalisation - étude basée sur le corpus de l'interprétation chinois-français	
SUN Xuewei	189
Étude sur les critères de textualité et leur utilisation dans les textes en chinois et en français - analyse du livre Les jardins chinois et de sa version en français	
FANG Liping	191
L'influence du symbolisme français sur la poésie chinoise moderne - une lecture de DAI Wangshu	
AN Wei	193
L'écriture romanesque de Jean Echenoz - entre continuité et discontinuité	
FANG Youzhong	195
Les jeux de communication entre les vendeurs chinois et les touristes étrangers au marché de la soie de Beijing : une étude pragmatique-interculturelle	
LI Yan	197
L'enseignement du FOS en milieu universitaire de Chine - Le cas du français des affaires	
TIAN Nina	199
L'évolution de la figure de Salomé dans la littérature française du XXe siècle	
Ji Jing	201
Raymond Queneau ou la quête de bonheur - À la lumière de la sagesse chinoise	

Annexes

Profil des auteurs.....	205
Appel à contributions pour le n°10, Année 2015.....	209
Consignes aux auteurs de la revue <i>Synergies Chine</i>	213
Le réseau des <i>Revue Synergies du GERFLINT</i>	217

Préface
Les flottements, embarras et espérances de
l'Autonomie dans le champ (toujours un peu trop clos)
de la Didactique des Langues-Cultures



Jacques Cortès

Professeur émérite de l'Université de Rouen
Fondateur et Président du GERFLINT

« *Ce qu'on dispose droitement, on en dispose, sans regarder au patron, sans tourner les yeux vers son livre* ».
Montaigne, *Les Essais*, 1,XXV, *De l'Institution des enfans*,
Pleiade, Editions Gallimard, 2007, p.157

« *L'homme est l'être « naturel » auquel la nature a donné les moyens d'inventer et non simplement de reproduire. C'est par le fait de contribuer moi-même à cette invention à laquelle les autres ont contribué ou vont le faire que je suis humain. Il y a une loi de cette construction-invention de moi qui est en même temps celle de ma construction-invention des autres et du monde* »
Jacques Demorgon (*infra*).

Préliminaires méthodologiques élémentaires

Pédagogiquement parlant, l'autonomie (ou l'autoformation) est la compétence d'un individu à prendre en charge, solitairement, un apprentissage quelconque. Relèvent d'un tel projet la définition et la coordination de tâches multiples autogérées (par exemple, et sans espoir d'exhaustivité : établissement d'un programme général, trajectoire(s), modes opératoires, planning temporel, références à consulter, comportements actionnels, valeurs, épreuves d'entraînement évaluatif à chaque étape du processus, simulation d'affrontement d'épreuves certificatives etc.). Sans guide humain professionnel, il s'agit donc - au terme d'une période dont on définit soi-même la durée pour un projet d'apprentissage donné - d'obtenir la construction d'un *savoir*, d'un *savoir-faire* et d'un *savoir-être* diversifiés, susceptibles d'assurer à un « se-formant¹ » solitaire un certain nombre d'avantages, psychologiques et existentiels d'abord, mais aussi cognitifs, matériels, professionnels et sociaux... aboutissant au résultat suprême d'être désormais en mesure de transférer la capacité « d'apprendre à apprendre » seul qu'on s'est empiriquement forgée, dans une suite de processus de dépassements cognitifs où l'identité du sujet, continûment mise en déséquilibre évolutif, se révélera progressivement apte à résoudre les problèmes les plus divers. Tel est, grosso modo,

le scénario de ces opérations complexes (schizophrénoïdes²) pour s'auto-cultiver dans un domaine d'autant plus difficile et méritoire qu'il vise *in fine* l'acquisition d'une compétence de communication langagière et humaine avec un ou des interlocuteur(s) natifs malheureusement absent(s).

La situation n'est donc pas idéale, loin de là, et c'est ce qui rend remarquable toute action autonome réussie dans le domaine de l'apprentissage d'une langue étrangère en général, du FLE en particulier. Mais ce qui importe, au-delà de la manifestation évidente - dans l'acte d'apprentissage - d'un caractère bien trempé ayant permis à l'apprenant de trouver en lui l'énergie nécessaire pour accomplir, dans la durée, un combat solitaire difficile, c'est de savoir à partir de quoi ce dernier a pu lancer et développer dans la longue durée son aventure cognitive.

Se pose donc la question de l'identité de l'autodidacte au sein d'un environnement où il agit en opposition non seulement aux normes éducatives traditionnelles qu'il refuse et contourne par obligation ou par choix, mais aussi aux usages sociaux collectifs en matière de formation, auxquels il oppose un déni perçu comme admirable et provocateur à la fois, la société qui l'entoure pouvant osciller entre émerveillement et flottement, car, au-delà de la réussite, la marginalité - ce n'est un secret pour personne - dérange toujours un peu le bourgeois formaté dans les bonnes écoles. Il suffit d'un petit saut dans le lexique sociologique rattaché à l'autonomie pour percevoir le grouillement des antagonismes et donc les limites très strictes de la liberté dont elle dispose. Ce qui faisait dire au philosophe existentialiste chrétien Gabriel Marcel (1889 - 1973) qu'« être libre, c'est se sentir à l'aise dans l'esclavage ».

Les contradictions de l'autonomie

L'autonomie, en effet, est un concept ancien mais indémodable. Entendre par là que, fors le monde éducatif où elle jouit d'une incontestable noblesse, elle est souvent traitée, idéologiquement, avec maintes réserves implicites. On en trouve la trace lexicale un peu partout car le mot peut se décliner « opérationnellement » de multiples façons : *contestation, non conformisme, indocilité, insoumission, insubordination, rébellion, résistance, dissidence, indépendance, sécession, séparation* etc. Être autonome est une évidente qualité, mais, on le voit bien, s'enraciner systématiquement dans le refus, c'est moins témoigner de sa force de caractère que de son entêtement. Dès lors, être incapable de composer, de juger sans parti-pris, de corriger ses propres excès, de s'adapter à des situations nouvelles, de nuancer ses propos et ses actes, tout cela indique un manque total de maîtrise excluant l'idée d'une vraie autonomie. L'acharnement, souvent, relève moins de l'autonomie que de la crétinerie³.

Un individu « en dissidence » n'appartient donc pas *ipso facto* à l'ensemble humaniste ouvert du progressisme » (quel que soit le domaine envisagé), et ne peut s'arroger, à ce titre, le droit de pourfendre le citoyen inverse désireux de coller aux valeurs traditionnelles d'une société (la sienne en laquelle il se reconnaît) même si ses adversaires idéologiques dénoncent cette dernière comme *autoritaire, bloquée, passiste, réactionnaire, moutonnaire, docile, soumise et même servile*. Nous baignons dès lors dans le vaste ensemble des « topos » du « caniveau » défigurant éthiquement le noble visage de l'autonomie.

Autonomie et religion

En matière de religion (domaine sacré des vérités dogmatiques tombant du ciel), la langue française abonde en brocards inspirés par un vieil anticléricalisme qualifiant volontiers le chrétien fervent, particulièrement catholique en France (pour d'évidentes raisons historiques), de *bondieusard, calotin, grenouille de bénitier, punaise de sacristie ou même rat d'église*. Ces concepts et « perles » sarcastiques à l'égard de toute idéologie religieuse (mais la religion n'est évidemment qu'un aspect de la question) sont des indices intéressants qui nous ramènent à ces *patterns of culture* dont l'Ecole de Chicago⁴ déduisait, au siècle dernier, des modèles de pensée et d'action pour une communauté donnée. L'échiquier religieux, on le sait, est lui aussi un lieu d'antagonismes d'une violence incontrôlable. Etre incroyant, mécréant ou impie est pour certains un crime à punir de mort. Les agnostiques et les athées apparaissent en effet comme d'insupportables « esprits forts » puisqu'ils doutent (de) ou refusent d'admettre la possibilité d'existence d'un Etre Suprême qui aurait engendré tout l'Univers et ses habitants. On sait, à cet égard, combien sont acharnés aujourd'hui encore les débats entre *créationnistes* et *évolutionnistes* dont le GERFLINT a beaucoup parlé lors de son grand colloque sur la Laïcité de 2012⁵.

Autonomie et idéologie

Il est d'usage, en France (et probablement aussi ailleurs en Europe et dans d'autres parties du monde) de considérer la « résistance » comme la qualité politiquement majeure de la Gauche, et la « réaction » comme l'indélébile passion coupable de la Droite. Si l'on se risque à une comparaison hâtive, on dira que les premiers se réclament volontiers du « lion superbe et généreux » de Victor Hugo et voient distinctement les seconds dans la peau du « mouton de Panurge » de François Rabelais. Qu'on se rassure toutefois, la réciprocité est la règle la plus scrupuleusement observée en communication politique et idéologique.

Envisagées sous l'angle social, les oppositions conceptuelles que nous venons d'évoquer à propos de l'autonomie, permettent donc de se faire une première idée (assez trompeuse et encore floue) des comportements nationaux français qui apparaissent partagés, comme on le voit, entre action et réaction, deux formes d'esprit rompant volontiers en visière comme au temps héroïques des « tournois » de chevaliers. Mais, à la vérité, ces affrontements sont plus vains que réels, les adversaires se rejoignant même parfois (tout en le niant avec force et indignation), au point qu'on en arrive, tout particulièrement en cette fin d'année 2014, à ne plus pouvoir nettement distinguer entre Gauche et Droite⁶, donc entre autonomie de pensée théoriquement tournée vers un futur espéré harmonieux, et désespoir rétrospectif des traditionnalistes devant l'oubli et même l'abandon de l'histoire, de ses codes, de sa lumière et des richesses identitaires inaliénables qui en sont l'héritage.

Autonomie comme moteur de cognition

Apprendre en autodidacte ne peut donc pas être envisagé par le petit bout de la lorgnette comme le fait souvent le didacticien/didactologue des langues et des cultures. Sans doute existe-t-il des études déjà bien fournies proposant des méthodologies et idées de formation(s) toutes plus sages les unes que les autres. Elles sont généralement fondées sur des considérations interculturelles où dominent les concepts toujours intéressants d'**interférence** et de **transfert** qui permettent de localiser malentendus et dysfonctionnements de communication pouvant aller jusqu'à empêcher un apprenant de FLE (donc étranger à la langue qu'il étudie) d'interpréter de manière adéquate les comportements et propos les plus banals d'individus baignant dans la langue-culture française⁷.

Chaque Terrien vit en effet sur un « trésor » de stéréotypes qui lui font voir « l'Autre », proche ou lointain, sous un jour pouvant être totalement dépourvu d'aménité. Anthropologiquement, historiquement, sociologiquement, psychologiquement, philosophiquement, culturellement, voire physiquement et même physiologiquement, l'étranger est l'objet d'une curiosité où ne domine pas obligatoirement l'admiration ou l'indulgence. Les jugements à l'emporte-pièce qui le dépeignent, consistent souvent en propos durs et ironiques qui ne sont pas une spécialité franco-française, même si la patrie de Voltaire, à cet égard, ne manque pas d'imagination. Avec d'inévitables nuances, on trouve donc ce type d'évaluation lapidaire un peu partout car il court les rues depuis le commencement des sociétés les plus anciennes.

Ce sont là des idées certainement intéressantes pour étudier le développement de l'autonomie de l'apprenant d'une langue-culture étrangère, mais, ce qui importe pour bien recoller au propos de cette préface, c'est de positionner notre réflexion sur la

question identitaire car, comme le remarque finement Jacques Demorgon (dans un récent courrier qu'il a eu la gentillesse de m'adresser) : « *il n'y a pas d'apprentissage humain véritable s'il nie les **identités** et pas non plus elles seules. Les identités n'ont d'avenir qu'en reliance avec les **altérités** hors d'elles et en elles, ce qui définit l'intérité toujours antagoniste mais destructrice ou constructrice* »⁸.

Là, j'en suis persuadé, un travail explicatif s'impose car le vocabulaire de Jacques Demorgon est d'une précision redoutable qui mérite réflexion.

Intérité, Altérité, Identité et Autonomie

Ce que nous avons déjà abondamment souligné dans les lignes qui précèdent, c'est l'existence d'antagonismes permanents. Le concept d'intérité que propose Jacques Demorgon, est la substantivation du préfixe *inter*, qui renvoie au monde intérieur du sujet, intervalle à la fois temporel et spatial entre ce dernier et le monde, ou, si l'on préfère, entre son « fond de vie » et sa relation au monde menacée à chaque instant par les modifications continues de l'environnement. Précisons que ce fond de vie est à envisager dans la longue durée depuis le commencement de la vie de tout un chacun et qu'il interagit constamment de façon spontanée, instinctive, libre naturelle, sans préméditation et sans feinte.

L'intérité désigne donc aussi bien les relations d'un même individu avec lui-même, avec son passé, son vécu, son monde intérieur en perpétuelle évolution, mais aussi avec l'environnement, dans toute sa complexité, auquel il est exposé. Antérieure à tout « sentir » et à tout « agir », l'intérité d'un sujet intervient donc **avant**, dans n'importe quel apprentissage, et se manifeste activement, éventuellement à l'insu de l'apprenant, en reliance avec les altérités situées hors d'elle mais aussi en elles, au cours d'un processus complexe « toujours antagoniste » écrit Demorgon, un antagonisme pouvant se révéler destructeur ou constructeur selon des faits de circonstance imprévisibles *a priori*. Ce processus est donc complexe mais on voit bien où veut en venir Jacques Demorgon, soucieux de ne pas limiter la relation qui se développe au cours de tout apprentissage à des causes générales très extérieures (par exemple les interférences et transferts signalés *supra*). C'est la totalité du sujet (toute son histoire) qui est mobilisée dans l'acte, c'est donc avec toutes les facettes de son identité qu'il affronte son projet et son environnement fugace.

Ce concept d'intérité, très proche du concept d'*aïda* du psychiatre japonais Bin Kimura⁹ auquel se réfère Jacques Demorgon, traite donc des relations réelles qui s'instaurent entre êtres humains. Ce qu'il tend à montrer, c'est que « *l'individu n'est pas une monade isolée instaurant après coup une relation avec les autres* » (position classique

du monde occidental), mais que ce qui est premier c'est un espace intra-subjectif complexe entrant en contact intersubjectif avec l'autre dans un espace relationnel. Ce concept très fugitif d'intérité désigne donc le monde intérieur en perpétuelle évolution du sujet.

Christine Geoffroy, auteur d'un ouvrage sur l'espace interculturel franco-anglais¹⁰ (Grasset, 2001), observe, que Jacques Demorgon développe dans ses travaux la nécessité de recourir à l'**histoire** pour aborder l'étude de la résistance ou de la disparition des caractéristiques culturelles, et elle puise dans l'ouvrage de 1996¹¹, le passage suivant qui éclaire le concept d'intérité :

« Les racines de nos conduites d'aujourd'hui se sont constituées au voisinage des conduites adaptatives d'hier. Comment ce sur quoi nous nous sommes ensuite produits dans nos propres originalités pourrait-il disparaître de sa place de base première ? Les problématiques demeurent en profondeur les mêmes ».

L'altérité vient donc **après** dans le processus et c'est l'ensemble des liens entre les deux concepts qui définit en fin de compte l'identité véritable de l'apprenant aux prises avec son apprentissage. Sur le plan proprement pédagogique au sens technique du terme, le gain pratique est relativement faible pour l'instant, mais nous gagnons, avec Jacques Demorgon, en compréhension des phénomènes en gestation au cours de l'apprentissage dont l'objet, m'écrit-il encore *« est de détourner les antagonistes de leur pente aisément destructrice »* et il ajoute, *« de leur pente, pas d'eux car ils sont irréductibles comme cœur du réel macro, micro et méso cosmique (humain) ».*

« Reste alors toujours - m'écrit-il encore - à inventer, anticiper les dispositifs imaginatifs, théoriques et pratiques capables de produire agencements, constructions, régulations des antagonismes ». On devine que ce ne sera pas chose facile car nous sommes parvenus dans un domaine d'exploration didacticienne allant bien au-delà des pratiques courantes actuelles. C'est donc un vaste chantier de recherche à ouvrir pour faire profiter la Didactique des Langues-Cultures de cette bonne cure de jouvence qu'elle réclame depuis quelques années à force de ronronner un peu en piétinant toujours sur les mêmes références très « occidentales », et quasiment sacralisées¹².

Le domaine à explorer est psychosociologique, et Demorgon se réfère, pour cela à Pierre Tap¹³ « pour ouvrir de façon dynamique et constructive, les identités qu'il réfère à des processus d'identification. Pierre Tap en repère six relevant de la dialogique d'Edgar Morin :

- Identification **dans l'autre** (enfant, parent, amant etc.)
- Identification **contre l'autre** (perversion d'Œdipe, xénophobies, racismes)
- Identification **dans le paraître**

- Identification dans le faire
- Identification dans le « nous »
- Identification dans le projet

Pour Jacques Demorgon, « chaque processus pris à part peut devenir obsédant et totalitaire ». C'est un peu la situation que l'on vit actuellement à force de tourner en cercle. « *L'apprentissage, écrit encore Demorgon, doit conduire à la capacité de détendre, d'aérer chaque processus d'identification par tel ou tel des cinq autres car il concerne tous les niveaux de l'humain : personnes, groupes, sociétés et il ne pourra se développer que conjointement sur tous les plans ou « niveaux ».*

De la Grèce à la Chine

Comme cette préface est destinée à notre revue chinoise, je pense qu'il est bon, avec François Jullien¹⁴, de prendre la Chine *comme lieu d'extériorité vis-à-vis de la pensée européenne dont la Grèce (.) est la source* ». Je me permets donc de renvoyer mon lecteur au numéro 3 de la revue *Synergies Chine* du GERFLINT, publié en 2008, et je pousserai même l'outrecuidance jusqu'à m'auto-citer. Lorsque François Jullien choisit le paradoxe d'apprendre le chinois pour mieux lire le grec, c'est d'évidence pour « sortir de la contingence de sa pensée ». C'est en apprenant une langue non construite sur le modèle phonématique, syllabique, morphosyntaxique, lexical, rhétorique et sémantique des langues indo-européennes qu'il parvient ainsi à échapper à sa vision originelle du monde.

Il en est de même pour toutes les vérités, y compris didactiques, sur lesquelles se fondent nos théories et pratiques dont il faut **se décaler** aux deux sens du terme, d'abord en sortant un peu de nos positions habituelles, ensuite en enlevant la cale qui empêche notre pensée de bouger.

Passer par la Chine pour un Français ou passer par la Grèce pour un Chinois, implique une quête d'identité nouvelle. « *Quand on sait combien fragile est le tissu des relations humaines, il y a là de quoi réfléchir. Il faut faire en sorte, écrit Jullien, « que commencent à se regarder des pensées qui ne se regardaient pas, qu'elles commencent même à se dévisager* », verbe à charge agressive « *puisque le premier regard est celui de l'incompréhension et du refus dont la durée aura du mal à venir à bout, si tant est qu'elle y parvienne enfin* ».

L'autonomie pose un problème de fond sur une planète où comme l'écrit Edgar Morin, « *le présent n'est perceptible qu'en surface* », où « *la connaissance est désarçonnée à la fois par la rapidité des évolutions et changements contemporains, et par la complexité propre à la globalisation* ». Je retiendrai aussi, comme nécessité majeure

de travailler sur l'autonomie, les deux carences du monde occidentalisé dénoncées par Morin : d'une part « *les cécités d'un mode de connaissance qui, compartimentant les savoirs, désintègre les problèmes fondamentaux et globaux lesquels nécessitent une connaissance transdisciplinaire* » ; d'autre part, « *l'occidentalo-centrisme qui nous juche sur le trône de la rationalité et nous donne l'illusion de posséder l'universel* ¹⁵».

Mais, nous venons de le voir, le problème des relations internationales s'aggrave encore avec l'incapacité pour chaque citoyen planétaire, de sortir de la vision très orientée du monde que lui imposent sa langue et son vécu profondément intériorisés. Le risque mortel, c'est le dialogue de sourds qui est au seuil de la barbarie, et l'on en découvre chaque jour les témoignages les plus lamentables aux quatre horizons de la Terre qui n'est hélas pas encore, pas du tout même, la « Terre-Patrie » rêvée par Morin.

On ne dira jamais assez la stupidité d'une globalisation détruisant chaque année davantage les langues et les cultures du monde. On ne stigmatisera jamais assez les dégâts d'un monolinguisme universel imposé pour des raisons purement et simplement économiques, qui contribue méchamment à l'abêtissement de la planète en coupant les gens de leurs racines culturelles et linguistiques (*i.e.* de leur intérêt).

Je ne puis donc que féliciter les contributeurs de ce nouveau numéro de *Synergies Chine*, et particulièrement le professeur Fu Rong, d'avoir choisi, avec l'autonomie, un thème de réflexion capital pour commencer à contrer la conception purement techno-économique du développement et reconstruire de nouvelles solidarités. La recherche sur l'évolution nécessaire de la pensée didacticienne passera nécessairement par le développement de nouvelles recherches fondées sur l'autonomie.

Apostille

Discussion :

Les précisions de Jacques Demorgon¹⁶ sur l'autonomie - 14 septembre 2014

Jacques Cortès : Je t'avoue que je ne suis pas très content de ma préface. J'ai du mal à en raccorder rationnellement les deux parties. La première idée qui me trotte par la tête est que, finalement, il est difficile, voire impossible d'être vraiment autonome. Rejeter toute autorité court le risque de faire de l'autonomie une pure et simple perversion (aveuglement, liberté totale avec toutes les dérives criminelles, autonomistes et libertines possibles). Je pense, à ce propos, à Gabriel Marcel (philosophe existentialiste chrétien 1889 - 1973) à propos de la liberté, et à sa fameuse phrase où il combine liberté et esclavage («être libre, c'est se sentir à l'aise dans l'esclavage»).

L'autonomie implique certainement la liberté mais une liberté strictement «encadrée» par la morale. Dès lors, sa définition traditionnelle est, sinon fausse, du moins assez fragile car la véritable autonomie implique in fine une liberté très alourdie par une dose copieuse de règles et surtout elle impose et exige l'obéissance scrupuleuse à ces dernières. Pour être autonome, en fin de compte, il faut savoir obéir aux lois que l'on se donne, régulièrement inspirées par des exemples extérieurs qui sont d'autant plus efficaces que l'on se contraint fortement à les respecter. Tout cela est vraiment perturbant.

A contrario, se contraindre soi-même à respecter aveuglément des règles venues de l'extérieur et pousser ce respect jusqu'au danger d'accepter les conduites les plus barbares, est une aberration hélas courante. Exemple: sous prétexte que les commandements criminels émaneraient d'un être suprême en forme de Moloch avide de sang et de meurtres, certains fanatiques tombent dans le légalisme le plus obtus, celui qui infantilise «le fou de Dieu» se croyant en conformité avec les Saintes écritures de sa foi, au point de lui faire commettre, en toute ferveur et prétendue autonomie, un (des) crime(s) dépassant toute abjection. Devenir pour soi-même, avec des transports de foi ridicules, un Jiminy Cricket inquisiteur (comme la petite sauterelle qui sert de conscience à Pinocchio), est-ce de l'autonomie, même si l'exécuteur des volontés du ciel s'estime en plein accord avec sa foi et avec son créateur céleste ? Disons le sans ambages, ce type d'autonomie-là, même sanctifié par des voix se voulant autorisées, est la forme la plus barbare et ignoble d'asservissement.

Jacques Demorgon : Certainement ! Je ne peux malheureusement pas prendre en compte l'autonomie par rapport au domaine spécifique dans lequel tu cherches à la penser pour ta préface à ce numéro de « *Synergies Chine* » que je ne connais pas. Je peux juste y penser d'une façon générale. Tu verras comment elle peut être éclairante, ou comment il te faut encore la repenser en fonction de « ce » domaine spécifique où s'exerce, se déploie, se développe l'autonomie singulière à laquelle tu te réfères.

Tu poses dans ta question les deux fourvoiements opposés : pas d'autonomie quand je crois qu'elle émerge spontanément de la seule existence de mon moi séparé, abrité de tout, et pensant trouver sa loi en lui-même. Pas davantage d'autonomie quand je me contente recevant des lois, des règles déjà là, de les appliquer. Ceci étant dit, si l'autonomie reste si difficile à penser c'est qu'elle n'est jamais une donnée seulement, d'où qu'elle vienne, elle dépend d'un grand nombre de données. Elle est une fort longue construction multiple. En fait, elle n'est atteignable que dans cette construction qui ne peut pas s'arrêter en se disant arrivée. C'est même cela qui garantit son authenticité. Tout doit lui être occasion de se reprendre, se prolonger, se diversifier au sein des expériences nouvelles. Reste que son processus d'émergence, de déploiement et de renouvellement peut bénéficier de plusieurs éclairages compréhensifs et explicatifs. La

loi - présente dans l'autonomie - ne peut venir ni « purement » de moi-même (au titre de quelle existence mienne pourrais-je me la donner ?) ni de l'autre qui strictement n'est que lui et pas moi !). Elle ne peut venir que d'une expérience commune qui nous éprouve et que l'on éprouve l'un et l'autre.

Jacques Cortès : Je suis bien d'accord avec toi sur de telles bases, mais tu me confortes aussi dans l'idée angoissante que le terrain est constamment miné et qu'il faut donc prendre un large recul pour ne pas s'enfoncer dans le pathos des idées premières quand on parle d'autonomie. Comment s'en sortir selon toi ? De tous côtés, comme dirait Ponge, on est» bonard», refait, mené en bateau, piégé, filouté, feinté. D'où mon sentiment d'être ailleurs que sur le terrain où la revue Synergies Chine m'a invité à m'exprimer. Et cela me donne du souci.

Jacques Demorgon : Effectivement, il faut tenter de déjouer les pièges de l'autonomie car les difficultés ne manquent pas.

Première difficulté ; il y a déjà eu avant moi de nombreuses expériences telles entre des « moi-même » et des « moi-autre » et elles ont engendré des lois. Je gagnerais du temps en me conformant à ces lois. Ce n'est pas exclu, mais à la condition que je sache recevoir ces lois des autres en les éprouvant dans ma propre expérience. Je peux éprouver leur sens mieux, plus vite, je ne peux pas me dispenser de l'épreuve que je fais, car elle se situe et se développe dans des circonstances qui me sont propres. Il ne s'agit pas ici d'un certain quant à soi égotiste de moi-même, encore moins d'un droit et pas non plus à proprement parler d'un devoir. Il s'agit du seul et simple exercice du fait même de mon existence qui n'a pas à se dispenser d'être. « L'homme est l'animal qui doit se reconnaître humain pour l'être ». Il ne peut pas l'être en posant qu'il imite les autres qui ont été humains pour lui. Ou, du moins, il le peut si c'est dans un échange, pas dans une imitation, encore moins dans une soumission. L'homme est l'être « naturel » auquel la nature a donné les moyens d'inventer et non simplement de reproduire. C'est par le fait de contribuer moi-même à cette invention à laquelle les autres ont contribué ou vont le faire que je suis humain. Il y a une loi de cette construction-invention de moi qui est en même temps celle de ma construction-invention des autres et du monde. Ces lois (cette loi) que je découvre-invente (seul et pas tout seul) ne m'entraîne(nt) vers l'autonomie que si elles sont, en même temps des lois et mes lois. C'est par le processus évolutif de leur construction, à la fois externe et interne, que cela est possible.

Jacques Cortès : Mais alors comment parvenir à une démarche cohérente ? Cette question pèse de tout son poids sur ma préface qu'il faudrait resserrer dans sa construction. J'ai essayé de construire mon texte en interrogeant la langue française et j'ai vu que la résistance autant que la science, la foi ou la politique sont des machines à fabriquer de la bonne ou de la fausse-monnaie d'autonomie sous toutes les

formes possibles: théonomie, idéonomie, hystéronomie (pardon de m'autoriser à créer de toutes pièces des mots de mon invention mais qui disent bien ce qu'ils veulent dire) qui sont des postures pouvant engendrer: 1) Gaston Bachelard (célèbre autodidacte), 2) l'Abbé Pierre (célèbre humaniste) ou 3) Mohamed Merah (célèbre criminel inspiré par sa foi). Il y a donc certainement, dans mon raisonnement, un missing link quelque part.

Jacques Demorgon : Je continue donc en pensant à ta perspective de faire tenir de façon cohérente les (au moins) deux parties de ta préface. Tout ce que je viens d'énoncer ci-dessus peut l'être de façon plus courte en passant par la triade adaptative et constructive fondamentale que tu as toi-même réutilisée. En effet, pas d'autonomie possible si j'imagine pouvoir simplement la déduire de mon identité. Celle-ci a été acquise dans toutes sortes de dépendances ; je renforcerais cela en voulant pour ma loi ne plus dépendre que de mon identité acquise : comme si je n'avais plus à être. Pas d'autonomie non plus dans un abandon de cette épreuve d'être au bénéfice de la loi déjà toute faite par d'autres. C'est à partir de cet antagonisme et de l'impasse qu'il révèle que la situation réelle se découvre. L'autonomie ne peut jamais être seulement le produit d'un don que me ferait l'autre, ni d'une donation que je me ferais à moi-même. Identité et altérité ne peuvent que se construire ensemble par leur **intérité** même. Faute de cette dialogique ternaire, ou trinitaire comme dirait Morin, on a des « identités », des « altérités » et quelques intérités çà et là, mais pas cette permanente construction triple qu'est la véritable autonomie.

Jacques Cortès : *Je suis encore d'accord avec ces éclaircissements dont j'ai pensé trouver une source intéressante dans les mots courants de la langue.*

Jacques Demorgon : Le langage courant, en effet, tâtonne aussi autour de ces vérités. Par exemple, quand il parle de l'« **indépendance** ». Il reconnaît qu'elle n'est pas seulement une donnée qui serait déjà là. Ce qui est plutôt immédiatement là, c'est la « **dépendance** » qui suscite aussi du rejet. L'observation pédagogique a bien souligné qu'assez tôt l'enfant entre en « **contre-dépendance** », et sans doute avant même « l'âge du non » précisé par Spitz. Par la suite, le constat et la pratique reconnus de l'« **interdépendance** » vont entraîner dépendance et contre-dépendance vers l'indépendance. Elles ne sont pas de trop à elles quatre pour ouvrir le chemin à la construction de l'autonomisation et à la poursuite consciente de l'autonomie.

Jacques Cortès : *Dans la deuxième partie, je suis le chemin de l'identité et je m'attarde avec plaisir sur l'intérité et l'aïda (concepts contemporains importants mais encore peu connus). C'est donc intéressant et nouveau mais pragmatiquement assez peu porteur encore du point de vue pédagogique, même s'il faudra bien évoluer assez vite dans ce domaine qui, depuis quelques années, tourne un peu en rond autour*

des textes sacrés actuels en voie d'usure et donc en besoin de dépassement du point de vue de la recherche didactique de haut niveau. Pourrais-tu développer un peu ton rapport à Pierre Tap ?

Jacques Demorgon : Pierre Tap nous détaille les chemins de l'autonomie que nous avons reconnus abstraitement. Il passe déjà d'identité à « **identification** », du produit incompris au processus reconnu ou à reconnaître. De même nous devons dire « **autonomisation** » au lieu d'autonomie. Chacune de ces six identifications nous met en présence de bifurcations variées qui sont à chaque fois des occasions de manquer la loi et l'autonomie, ou de les trouver.

« **L'identification dans l'autre** » oblige à faire le constat de notre dépendance immense. Si nous ne le faisons pas, nous allons facilement plus tard nous « gonfler » d'une toute-puissance largement imaginaire. Par contre, nous pouvons aussi nous installer « dans l'autre », user et abuser de lui, sans voir qu'alors nous ratons l'autonomie en nous plaçant dans une dépendance qui, pour exploiteuse qu'elle soit, n'en est pas moins dépendance.

« **L'identification contre l'autre** » joue un rôle considérable dans notre manque d'autonomie lorsque nous nous y arrêtons comme c'est le cas dans les xénophobies et les racismes. Par contre, elle est un moment incontournable et permanent qui nous introduit à la loi de notre existence séparée, singulière de « qui est venu au monde sans plus de justification ». Ce « contre l'autre » pourrait avoir quelque chose d'un éventuel « contre soi » rentré, qui ne serait pas bon non plus. Belle dialogique d'un « contre l'autre » et d'un « contre soi » qui peuvent s'éviter ensemble en posant une loi d'intérité pour l'autonomie réciproque. Rappelons ici les deux complexes se renversant de supériorité en infériorité.

« **L'identification au paraître** » m'aide à poser de nouveau la loi d'une mutuelle dépendance entre l'autre et moi. J'aime le fasciner (séduction !) comme il peut aimer se refléter en moi à travers cette fascination. Cet échange dans les apparences me permet de poser la loi des avantages de cet imaginaire ouvert pouvant devenir symbolique et conduire à des construits réels. Par contre, quand l'identification au paraître se resserre sur elle-même, réduit et referme sa propre épreuve, il devient difficile de trouver la loi de la distinction, entre apparences et réalités, qui définit l'illusion.

Avec « **l'identification au faire** », notre rapport à l'autre se découvre comme aussi bien rapport au monde, à ses objets et à ses êtres qui nous résistent voire nous menacent. Nous construirons notre loi d'autonomie sur la base de ces résistances ou de ces accueils, de ces opportunités ou de ces blocages : le fameux « principe de réalité » évoqué par Freud.

« *L'identification au nous* » manque l'autonomie si je laisse ce « nous » être celui des communautarismes, tribalismes, nationalismes, cléricatismes, fanatismes et terrorismes. Tous enferment et déterminent les individus au travers de leurs saturations prescrites de l'espace et du temps, supprimant ainsi déjà la vive vie des vivants. Ensuite, ils peuvent même les détruire aussi bien comme ennemis que comme partisans en les conduisant ensemble au meurtre. Par contre, « un nous » ouvert à la diversité évolutive des individus différents (et à leurs différends) est indispensable à la construction d'une précieuse autonomie trouvant la loi des échanges ordonnés et désordonnés.

Enfin, « *l'identification au projet* » manque l'autonomie si mon projet n'est qu'un enfermement jaloux (identification contre l'autre) et pressé de s'exhiber (identification au paraître). Elle la construit si le projet est l'occasion en même temps d'un échange conjugué avec la réalité du monde, des autres et de moi-même. Ces projections et ces retours requièrent la prise en compte de temps - solitaires et partagés - de maturation, d'élaboration, de réalisation. Au cours de ces temps interférents, j'éprouve que les lois doivent s'adapter de façon successive et simultanée pour enrichir vraiment l'étendue, la profondeur, la souplesse de mon autonomie.

Jacques Cortès : Merci, Cher Jacques, pour tes précieuses analyses.

Notes

1. Ce substantif un peu surprenant est d'origine québécoise.
2. Qu'on me pardonne de forger de toutes pièces ici un terme par lequel je me permets de rappeler qu'il y a dans cette solitude de l'autodidacte, un passage au désert, volontaire mise à l'écart un peu sauvage dont il tire une fierté farouche.
3. Le mot est fort mais je pense qu'il est important d'en finir avec les accusations constantes de certaines « belles âmes » progressistes distribuant l'éloge et le blâme à tous ceux qui n'épousent pas les dernières directives de la « pensée unique ». Il est bon, dans ce cas, de rappeler les positions de Claude Lévi-Strauss à propos du racisme « [...] je m'insurge contre l'abus de langage par lequel, de plus en plus, on en vient à confondre le racisme défini au sens strict et des attitudes normales, légitimes même, et en tout cas inévitables. Le racisme est une doctrine qui prétend voir dans les caractères intellectuels et moraux attribués à un ensemble d'individus, de quelque façon qu'on le définisse, l'effet nécessaire d'un commun patrimoine génétique. On ne saurait ranger sous la même rubrique, ou imputer automatiquement au même préjugé l'attitude d'individus ou de groupes que leur fidélité à certaines valeurs rend partiellement ou totalement insensibles à d'autres valeurs. Il n'est nullement coupable de placer une manière de vivre et de penser au-dessus de toutes les autres, et d'éprouver peu d'attraction envers tels ou tels dont le genre de vie, respectable en lui-même, s'éloigne par trop de celui auquel on est traditionnellement attaché. ». Extraits de *Le regard éloigné* (1983).
4. École dont le Maître à penser était Franz Boas (1858 - 1942) et dont les théories culturalistes ont inspiré le toujours remarquable ouvrage de Ruth Benedict sur la civilisation japonaise, publié pendant la deuxième guerre mondiale : *Le Chrysanthème et le Sabre*.
5. *Les enjeux de la Laïcité à l'ère de la diversité culturelle planétaire*, Sylvains les Moulins : Gerflint, Coll. Essais francophones, Volume 2, janvier 2014.

6. Majuscules volontaires évidemment de notoriété, mais avec une nuance perceptible d'humour.
7. Quelles que soient les variantes que cette dernière peut offrir sous différentes latitudes.
8. Les mises en gras sont de Jacques Demorgon lui-même.
9. Le Professeur Bin Kimura est un psychiatre japonais né en 1931. Il a créé le concept d'aïda qui signifie « entre » en japonais, dans le sens d'un intervalle spatial et temporel entre plusieurs choses. Ce mot est utilisé pour désigner « l'entre » des relations interpersonnelles. Pour Kimura, l'aïda est premier et s'actualise ensuite sous la forme de *soi-même* et des *autres*. Il y a donc correspondance étroite avec l'intérité de Jacques Demorgon.
10. *La mésentente cordiale, voyage au cœur de l'espace interculturel franco-anglais* Grasset et Fasquelle, 2001.
11. Jacques Demorgon, *Complexité des cultures et de l'interculturel*, Paris, Anthropos, Economica, 1996.
12. Avec tout le respect qu'inspirent les travaux des experts du Conseil de l'Europe, ce n'est pas se montrer outrageant que d'envisager l'avenir de la didactique des langues-cultures sur des bases qui, tout en conservant certains acquis majeurs, ouvriront à de nécessaires approfondissements.
13. Pierre Tap est Professeur émérite de Psychologie de l'Université de Toulouse le Mirail et notamment spécialiste de Psychologie Sociale.
14. François Jullien, philosophe, helléniste et sinologue né en 1951. Le Gerflint a publié dans la revue *Synergies Monde* n° 3 (2008) un numéro ayant pour titre *François Jullien et le public vietnamien*, dirigé par An Na Truong Thi, Vo Xuan Ninh et Jacques Cortès.
15. Toutes les citations d'Edgar Morin figurant dans ce paragraphe sont extraites de *La Voie fayard*, 2011, p.17 et suivantes.
16. Jacques Demorgon, philosophe et sociologue notamment spécialiste de l'interculturel (plusieurs ouvrages majeurs publiés) est également Rédacteur en Chef, au GERFLINT, de la revue *Synergies Monde Méditerranéen*.



Philippe Mogentale
Attaché de coopération pour le français
Ambassade de France en Chine

La Préface de **Jacques Cortès** et l'apostille contenant les précisions de **Jacques Demorgon** ont magistralement ouvert et introduit la réflexion et la discussion. Nous les en remercions vivement. En effet, le dossier sur « l'autonomie dans l'apprentissage des langues » constitue le principal sujet de cette nouvelle livraison de la Revue *Synergie Chine*. Mais ce numéro ne s'arrête pas à ces seules considérations ; il se poursuit par une réflexion sur « l'apprentissage de l'autonomie », autrement dit sur ces premiers mouvements d'émancipation de l'apprenant au regard des apprentissages et dès lors sur une toute autre manière d'apprendre.

C'est à cette question particulière que s'attache ainsi la contribution de **Yang Yanru** : la manière d' « aider à apprendre » et le rôle de l'enseignant dans cette perspective, le choix des supports didactiques en adéquation avec une perspective de plus grande autonomie des apprenants.

Maciej Smuk poursuit cette même réflexion sous l'angle de variables individuelles et d'une forme de savoir-être qui conditionne très largement le positionnement de chacun face aux apprentissages. L'autonomie n'est pas un acquis mais résulte bien d'un apprentissage.

Tian Yuan démontre ainsi qu'il existe face à cette question un positionnement individuel, une histoire de l'évolution des représentations de l'autonomie chez les étudiants. Celle-ci est liée à un contexte d'apprentissage et à la place de l'école dans un dispositif social.

Cette question revient sous la plume de **Lucile Bertaux** et **Chen Jiayin** sous l'angle d'une réflexion sur les TICE, la place, les limites mais aussi les perspectives ouvertes par l'introduction de forums d'apprentissage en ligne dans la classe de langue et leur intérêt pédagogique dans le cadre particulier d'enseignement à de Institut sino-européen de Tianjin en Chine.

Apollinaire Selezilo revient avec beaucoup de pertinence sur la question culturelle et les pesanteurs socioculturelles qui pèsent sur le dispositif d'enseignement-apprentissage. En République centrafricaine, c'est d'abord le manque d'enseignants et la pauvreté des ressources didactiques qui obligent à l'autonomisation de l'élève. Ce n'est plus des lors une liberté choisie, mais comme une liberté obligée.

Cet angle socioculturel est également privilégié par **Thomas Petit** et **Patrick Doucet** dans leur compte-rendu des résultats d'une recherche liée à l'utilisation de la plateforme FOSEL dans une université marocaine où le français est langue d'apprentissage. L'autonomie de fait est une compétence qui s'apprend. L'intégration d'une plateforme numérique dans les dispositifs d'apprentissage permet de revisiter la définition de ce concept et de mesurer son adaptabilité au public d'apprenants marocains.

D.Vina Ballgobin et **Lim Shin Shin Chan Yow Fee** réfléchissent, à Maurice, sur les meilleures pratiques pédagogiques. La lenteur des réformes et parfois leur abandon interroge la place de l'enseignant dans un dispositif éducatif qui laisse trop de jeunes en difficulté face à eux-mêmes. Dans ce contexte une démarche pédagogique novatrice remettant en cause la place traditionnelle de l'enseignant encourage les élèves à plus d'autonomie, à de nouvelles stratégies d'apprentissage et améliore dans certains cas leurs performances.

On lira par ailleurs avec beaucoup d'intérêt les *varia*.

Deux articles en particulier sur la question de l'enseignement du français en Chine. L'année du cinquantenaire de l'établissement des relations diplomatiques entre la France et la Chine aura été une année faste et un encouragement manifeste à l'apprentissage du français. Les difficultés d'apprentissage par les étudiants chinois ne sont cependant pas pour autant complètement résolues et leur description fait l'objet d'une seconde contribution.

On revient également sur la question de la place du texte littéraire dans la classe de langue. La question des tests de langue et de l'évaluation est traitée par ailleurs.

Nous remercions chaleureusement tous les auteurs de ce numéro pour leur précieuse contribution. Le projet pour le dixième numéro de la revue *Synergies Chine*, dont on lira également l'appel en annexe, est donc lancé.

Synergies Chine n°9 / 2014



Articles
monographiques



Vers une autonomie de l'apprentissage en compréhension et expression orales



YANG Yanru

Université des Etudes internationales du Sichuan, Chine

yangyanru@sisu.edu.cn

Reçu le 27-04-2014/ Évalué le 10-08-2014/Accepté le 20-10-2014

Résumé

L'enseignement du français en Chine s'est développé avec le changement des conditions matérielles et l'évolution des méthodes et méthodologies. De nos jours, face à la nouvelle génération grandie dans un environnement informatique multimédia, comment « aider à apprendre » devient une vraie problématique. Pour traiter le sujet de l'autonomie, nous avons choisi de nous situer dans la perspective communicative en nous interrogeant de nouveau sur le rôle de l'enseignant et les notions clé de la didactique des langues : objectifs et stratégies dont la définition et la mise en oeuvre permettent de modifier les habitudes et manières d'apprendre et de développer la compétence en autonomie. Nous tentons, avec cette prise de position, de justifier nos interventions didactiques pour travailler la compétence en compréhension et expression orales et surtout de montrer la cohérence entre le choix du support didactique et les démarches pédagogiques visant à développer l'individualisation et l'autonomisation de l'apprenant et en fin de compte, à favoriser l'apprentissage de l'autonomie et l'autonomie de l'apprentissage.

Mots-clés : autonomie, compréhension et expression orales

在听说训练中培养学生的自主学习能力

提要：中国法语教学的发展离不开办学条件的改变和教学方法以及教学法理论的进步。如今，面对在多媒体信息环境中成长起来的新一代，如何引导学生自主学习是一个值得研究的大课题。为此，我们从交际法的角度重新考察教师的作用并对外语教学法的关键性定义进行思考：学习目标和教学策略、受其影响所形成的学习方法和习惯，以及自主学习能力的培养等。我们希望本文能够说明我们为培养学生听说能力所采取的教学手段的有效性，尤其是教学材料的选择和教学方法在引导学生向个性化和独立自主方向发展的协调作用，说到底，就是怎样通过学会自主学习而获得自主学习的能力。

关键词：自主性；听说能力

Towards autonomy in learning for oral comprehension and expression

Abstract

Teaching French in China has developed with the improvement of material conditions and the evolution of methods and methodology. Nowadays, with the new generation who grew up in a multimedia computer friendly environment, the way to « help them learning » has become a real question. To deal with the issue of autonomy, we chose to work in a communicational perspective and to raise again questions about the role of the

teacher and the key concepts for the didactics of languages: goals and strategies whose definition and use allow to modify the habits and ways of teaching and developing the ability for autonomy. We will try, with this specific point of view, to justify our didactical interventions to work on the ability in oral comprehension and expression, and especially to show the coherence between the choice of the didactical material and the pedagogical choices to develop the individualization and autonomisation of the learner and, in the end, to encourage the learning of autonomy and the autonomy in learning.

Keywords: autonomy, oral comprehension and expression

Introduction

Si, de nos jours, l'enseignement s'affirme de plus en plus comme une sorte de guidage, la question pour nous est de savoir comment se fait le guidage en classe en suivant de droit l'objectif d'enseignement/apprentissage des langues, lequel consiste, dans le cas du français, à former la compétence à communiquer en français. Cette question nous permet de rejoindre le thème du présent numéro de *Synergies Chine* : « Autonomie dans l'apprentissage des langues et apprentissage de l'autonomie », question à laquelle nous essaierons de répondre dans cet article d'abord par l'évocation des changements et évolutions dans les conditions matérielles aussi bien que dans la relation enseignant/apprenant depuis l'ouverture du pays vers l'extérieur, point de repère du développement de l'enseignement moderne des langues en Chine. Ce rappel historique va ensuite nous permettre de justifier nos prises de positions et nos conceptions en matière de stratégies favorisant le développement de l'autonomie de l'apprenant en milieu universitaire, et par la suite, d'exposer, à travers l'utilisation d'un document authentique, nos démarches pédagogiques en vue de guider l'apprenant vers l'autonomie en compréhension et expression orales, laquelle est une compétence à former chez l'apprenant dans tout apprentissage de langue. Nous voyons là une double compétence à travailler : compétence en compréhension et expression orales et en autonomie pour parvenir à la compétence communicative interculturelle. Nous espérons ainsi contribuer à rendre ferme ou à concrétiser cette notion d'autonomie, féconde pour les études en didactique des langues : « L'autonomie s'apprend » et « l'apprenant doit savoir apprendre » (Cuq, Gruca, 2002 : 39).

1. Changements et évolutions

Il est évident que les conditions de travail en matière d'enseignement des langues ne sont plus les mêmes aujourd'hui dans le milieu universitaire chinois enseignant le français. Des changements sociaux, politiques et technologiques de tout genre ont créé un environnement d'apprentissage complètement différent par rapport au siècle

passé. Cependant, le changement dans les conditions matérielles ne peut provoquer des évolutions internes chez l'apprenant sans en provoquer chez l'enseignant. Si nous nous intéressons particulièrement à ce changement de conditions matérielles, c'est que le travail de la compétence en compréhension et expression orales *via* l'enseignement en milieu universitaire en dépend fortement.

Depuis que Théodore Rosset a inventé le laboratoire de langue à Grenoble en 1904 (*Ibid* : 422). avec l'utilisation du phonographe, il a fallu attendre jusqu'au début des années 1950 pour voir naître de véritables laboratoires de langue au service de l'enseignement d'une langue étrangère. Le temps où les premières universités chinoises spécialisées dans l'enseignement des langues étrangères se sont équipées de laboratoires de langue remonte *grosso modo* aux années 1980, période marquant le début du développement de l'enseignement des langues en Chine après l'ouverture du pays vers l'extérieur. Les enseignants chinois de français qui ont vécu cette ouverture ont connu sans doute la joie d'abandonner le simple magnétophone grâce à l'introduction des cassettes dans un laboratoire de langue bien installé muni d'un tableau de bord central. Pour ceux qui avaient été formés et étaient habitués au style d'apprentissage et d'enseignement conforme au modèle didactique de la grammaire-traduction avec un manuel écrit, quel changement ! Perçu comme signe de modernité avec aussi l'idée de « magie », le laboratoire de langue a permis non seulement aux étudiants de travailler seuls en classe dans un espace commode composé de cabines alignées (écouter et répéter, puis écouter et répondre aux questions selon l'enregistrement) mais aussi à l'enseignant d'intervenir pendant la phase de travail individuel pour soutenir un étudiant particulier ou contrôler le travail en groupe à l'improviste. Loin d'être mise en valeur pour un vrai travail de compréhension orale à finalité communicative, ils ont surtout servi à faire des exercices structuraux à l'oral.

Mais le laboratoire de langue a toutefois contribué de manière importante à l'utilisation du matériel pédagogique importé du marché étranger, ce qui constitue un catalyseur pour faire évoluer l'enseignement des langues en Chine vers la mise en place de l'audio-oral, plus tard vers l'engouement pour le communicatif avec l'exploitation des documents authentiques. Mais avant une formation générale des enseignants chinois à la méthode communicative avec une nouvelle conception didactique diffusée et un abandon réel de la méthode traditionnelle de grammaire-traduction, pendant longtemps avec la centration sur le contenu de l'apprentissage, l'apprenant apprend la langue par la mémorisation des règles de grammaire en classe à travers des exercices de commutation et la récitation de textes de plus en plus longs.

C'est aussi l'époque de l'apprenant docile soumis à l'autorité de l'enseignant ayant le pouvoir de tout décider : faire répéter les phrases modèles, faire copier le texte, d'autant plus qu'il y avait peu de matériels pédagogiques accessibles, sinon quelques

précieus manuels venus de l'étranger comme *Le Français et la vie*, *La France en direct*, puis *Bonjour Line*, *Interligne*, *Intercode*, *De vive voix*. De manière générale, les étudiants d'alors impressionnaient les professeurs par leur motivation soutenue par un désir prolongé d'apprendre et leur compétence en auto-apprentissage. Dans un contexte historique propre au pays, nourris d'un désir accru d'apprendre et une soif intense de connaître l'étranger, ils étaient tous élèves du type « bosseurs », conscients de prendre en charge leur propre apprentissage, tous travaillaient assidûment aux heures libres.

Ces aptitudes à l'autonomie, si on peut le dire, s'expliquent par le fait que bon nombre d'étudiants ont déjà vécu une expérience du travail pour ne pas dire professionnelle : beaucoup avaient été envoyés à la campagne pour travailler aux champs, d'autres dans des usines auprès des ouvriers, ils ont donc une maturité psychologique et physiologique plus avancée. On peut aussi s'interroger sur la représentation de l'acquisition chez l'apprenant et celle de l'enseignement chez l'enseignant, elles étaient sans doute fortement modelées par une pédagogie centrée sur l'apprentissage du vocabulaire et de la grammaire. Dans le contexte social chinois de l'époque, l'apprentissage d'une langue étrangère pour ces étudiants, perçue comme un moyen de sortir des conditions de vie insatisfaisantes, traduit d'abord le désir d'obtenir un moyen de lutte pour l'existence au sens propre du terme, et sur le plan psychologique, le besoin d'un changement en soi : changer la manière d'être et de faire dans un pays fermé s'ouvrant sur l'extérieur. « Apprendre est une manière de changer notre rapport au monde », comme écrit J. Berbaum (1991 : 28) dans *Développer la capacité d'apprendre*.

Il a fallu attendre l'arrivée des méthodes plus tardives comme *Entrée libre* et *Archipel* pour ouvrir les enseignants chinois aux méthodologies communicatives, surtout *Entrée libre* qui a connu un grand succès avec sa diffusion sur CCTV en 1983, méthode audiovisuelle rédigée par le Haut Comité de la Langue française et adaptée en chinois, une vraie diffusion de l'apprentissage du français et une réussite de la coopération sino-française dans le domaine de la culture et de l'enseignement de langue. Dans une bonne ambiance d'auto-apprentissage encouragé par l'Etat, les enseignants et étudiants chinois de français, y compris les amateurs, ont tous bénéficié du rayonnement du courant méthodologique audiovisuel communicatif à distance. L'ampleur de la diffusion télévisée a incontestablement contribué au changement méthodologique pour que l'enseignement/apprentissage du français en milieu universitaire se dégage de l'enclave des méthodes traditionnelles.

Ce bref rappel de quelques repères historiques sert à faire comprendre combien les conditions matérielles ont changé en l'espace de 30 ans. Aujourd'hui, un établissement d'enseignement supérieur de langue sans équipements multimédia est impensable. Face au développement de technologies nouvelles, le fait que l'apprenant s'autodirige se réalise indépendamment de l'enseignant à cause de l'introduction de

multiples instruments : le magnétophone, le Mp3, le lecteur de CD-Rom, l'ordinateur, le téléphone portable, l'accès à Internet à tout moment... C'est sûr que l'invasion des nouveautés technologiques et la multiplication des méthodes d'apprentissage publiées sur le marché contribuent à l'apprentissage d'une langue, mais l'étudiant d'aujourd'hui aurait peut-être plus besoin d'un guidage pour acquérir son autonomie qui est devenue en fait plus difficile car on n'apprend plus comme auparavant et ne vise plus le même objectif ni le même but. Dans un cours de compréhension orale, si l'enseignant suit « l'air du temps » et qu'il souhaite vraiment rendre son enseignement efficace, il ne peut faire autrement que d'essayer d'adopter des stratégies favorisant le processus cognitif susceptible de développer la compétence en autonomie de l'apprenant. Tant les savoirs et les savoir-faire sont au coeur de la didactique des langues avec la centration sur l'apprenant, la prise de conscience de l'apprentissage vers l'autonomie reste décisive, car « seul l'apprenant apprend » (Porcher, 1992 : 6).

2. Les stratégies d'écoute et l'apprentissage de l'autonomie

La révolution informatique offre depuis plus de dix ans de vraies salles de classe multi-média permettant le travail individuel, à deux ou en groupe, mais pour autant le rôle de l'enseignant ne se voit pas diminué, seulement avec la centration sur l'apprenant, son rôle de guide ou d'entraîneur le conduit vers une pratique de classe moins rigide dominée par une démarche d'activités interactives pour le compte d'un apprentissage dynamique. S'il y a un guidage vers l'autonomie, la clé de voûte est la mise en place des stratégies d'enseignement en classe pour garantir la construction d'un apprentissage efficace et réussi.

La psychologie cognitive ouvre, quant à elle, la voie de l'autonomie vers l'individualité de l'apprentissage : « L'acquisition est vue comme un processus d'internalisation qui aboutit à une extension des significations que l'individu est capable de donner au monde qui l'entoure. C'est donc un processus actif... », et ce « caractère actif de l'apprentissage est aussi décrit comme interactif » (Gremmo, Riley, 1996 : 84). Rendre l'apprenant autonome, c'est donc le guider dans son apprentissage par des activités interactives, et cette vision interactive est « liée à une description du langage comme outil de communication » (*Ibid*) l'acquisition de cet outil se fait dans un processus d'apprentissage actif. Cela dit, une recherche des stratégies diversifiées à différents niveaux permet de placer l'apprenant au centre des activités interactives favorisant son apprentissage. En compréhension orale, il s'agit de toute une série d'actes d'apprentissage réalisés par l'apprenant : repérer un mot par l'écoute, induire le sens d'un mot en se servant du contexte, comprendre le sens global d'un document sans chercher le mot dans un dictionnaire, trouver le lien logique entre cause et effet, placer les faits

dans l'ordre chronologique..., actes à travers lesquels se développent l'individualité et la cognition de l'apprenant. Cette compétence en autonomie ne peut s'acquérir sans guidage du professeur à travers la mise en place des stratégies dans l'entraînement en classe selon les paramètres pédagogiques à plusieurs volets.

2.1. Sur le plan des objectifs

L'autonomie est « la conscience de soi et de la responsabilité », « être autonome, c'est devenir responsable, jusqu'à un engagement dans l'action » (Liquete, Maury, 2007 : 154), cette capacité permet d'abord à l'apprenant de formuler ses objectifs et de développer chez lui la capacité à prendre en charge son apprentissage. Le grand objectif d'apprentissage en compréhension orale est d'acquérir une compétence aussi proche de celle de la langue maternelle : écouter pour s'informer, écouter pour agir. A côté de ce grand objectif, il y a de petits objectifs correspondant à chaque phase d'enseignement/apprentissage. L'étudiant autonome est celui qui se montre capable de suivre les objectifs fixés et de se fixer des objectifs précis tout au long du processus d'acquisition, car la définition des tâches le rend conscient de son apprentissage et au final le rend actif. La stratégie de la part de l'enseignant consiste donc à proposer des tâches précises et pertinentes correspondant aux objectifs de l'enseignement, l'étudiant à son tour pourra se fixer des objectifs et développer son autonomie. La définition de l'objectif par l'enseignant peut se réaliser à chaque unité de cours sur le plan lexical, grammatical, sémantique et culturel, c'est aussi la façon concrète de se centrer sur l'apprenant pour résoudre les problèmes réels de son apprentissage, et pour la compréhension orale, les problèmes de concentration, de discrimination, la difficulté dans la mémorisation et l'accès au sens, la sensation d'une efficacité immédiate, etc. Travailler la compétence en compréhension orale avec des objectifs concrets constitue un garant d'une certaine autonomisation, ceci permet la mise en place d'habitudes réinvestissables.

2.2. Sur le plan du contenu et des pratiques de classe

En compréhension orale, quel que soit le support utilisé, document authentique ou fabriqué, sous forme de séquence d'enregistrement ou de vidéo, accompagné d'un texte écrit, d'une image, d'une photo ou d'autre chose, il est intéressant de remarquer que dans une salle de classe équipée et informatisée, le processus d'apprentissage sur le plan psychologique requiert les mêmes habitudes car il y a toujours la frustration face à un document sonore authentique : pour faire écouter, il faut toujours passer par la préparation à l'écoute qui est « une attitude à favoriser » (Broyer, Butzbach,

Pendanx, 1990 : 98) servant à éveiller l'attention et susciter l'intérêt de l'auditeur. La grande souplesse d'aujourd'hui est que l'enseignant peut faire écouter (regarder) une annonce, un mode d'emploi, une interview, une publicité, un extrait de bulletin d'information ou un flash d'information, un extrait du journal télévisé sans se soucier de la cohérence au niveau linguistique des documents utilisés justement grâce à l'application des stratégies d'écoute en accord avec l'objectif de la méthodologie communicative. L'enseignant peut procéder à une écoute sélective, faire « écouter pour suivre un raisonnement, pour relever un détail, pour agir... » (*Ibid*). Une mise en oeuvre de stratégies diversifiées qui évite de faire tout comprendre forme l'étudiant et le conduit vers un état autonome de travail en compréhension orale, car il se permet d'écouter d'une oreille distraite ou attentive, de revenir en arrière, de réécouter, pour le plaisir ou pour suivre un raisonnement, ce sont des attitudes et habitudes d'écoute proches de celles de la situation de compréhension authentique dans laquelle l'étudiant est tout à fait autonome, l'apprentissage devient stimulant et l'apprenant actif. Il faut avouer que la mise en oeuvre des stratégies ne va pas de soi pour les enseignants chinois, pour être adéquate et efficace elle exige une formation professionnelle plus une expérience d'enseignement sur le terrain.

2.3. Sur le plan de l'évaluation des acquisitions

L'évaluation sert à orienter l'apprenant dans son travail et à le motiver dans son apprentissage. Elle est considérée comme une aide aux apprentissages pour l'apprenant, y compris dans l'acquisition progressive de l'autonomie. Si l'évaluation formative offre aux élèves la possibilité de prendre progressivement conscience de l'utilité des critères de réalisation d'une tâche pour atteindre un but fixé en classe, l'auto-évaluation permet de développer chez l'apprenant sa capacité à mesurer la distance qui le sépare de son objectif et contribue à lui donner confiance. En fait, l'apprenant placé dans un programme d'enseignement/apprentissage institutionnel s'auto-évalue à chaque réalisation des tâches déterminées pour atteindre son objectif. Mais avant tout, l'évaluation sert à l'enseignant à mesurer l'efficacité de son travail et à ajuster ses stratégies pédagogiques. A ce niveau, la prise en compte de l'autonomie de l'apprenant consiste d'abord dans le respect des caractéristiques personnelles de ceux qui sont en train d'apprendre une langue étrangère, car « l'utilisation des stratégies dépend des profils des apprenants..., le sexe de l'apprenant, son intelligence, son aptitude et son exposition à la langue, ses connaissances antérieures ainsi que sa motivation peuvent influencer le choix de certaines stratégies » (Duquette, Renié, 1998 :111). Ce respect des profils des étudiants exige une prudence de la part de l'enseignant pour une raison psychologique propre au système éducatif chinois : prendre garde de comparer et de classer les étudiants selon les notes requises, surtout prendre garde de faire l'éloge

d'un étudiant considéré comme « doué » et de l'élever comme modèle à suivre par tous, ou négliger des étudiants moins « doués » qui s'effacent au fond de la classe s'il faut élever le taux de participation au niveau de la classe. Celle-ci doit rester un lieu d'activités et d'entraînement pour tous les participants en droit de profiter de l'aide d'un professeur-guide. En fait, à chaque réalisation de tâches, il y a une évaluation interne qui se fait par les étudiants pour ajuster leurs stratégies par rapport à leur(s) objectif(s). A cause des caractéristiques psychologiques personnelles, ils n'ont pas la même aspiration ni la même motivation dans l'apprentissage d'une langue étrangère, la progression vers l'autonomie n'est donc pas la même pour chaque étudiant. L'évaluation des acquisitions sert en premier lieu à l'enseignant à réadapter ses plans méthodologiques préconçus en accord avec les profils des étudiants, le contenu, le support, les stratégies afin de développer l'autonomie de l'apprentissage et l'apprentissage de l'autonomie chez l'apprenant.

3. Démarches pédagogiques favorisant l'autonomie de l'apprenant à travers l'exploitation d'un document authentique

Selon la définition du CECR : « l'apprenant autonome est capable de mettre en place ses stratégies pour la réalisation des tâches communicatives ¹ », l'autonomie doit donc faire penser à l'objectif de l'apprentissage, puis à la modalité de l'enseignement/apprentissage. Pour les étudiants en situation d'apprendre en milieu universitaire de français, le progrès en autonomie est fortement lié aux pratiques pédagogiques de l'enseignant dont l'apprenant dépend toujours durant son apprentissage. Celle que nous développons ici est un ensemble de démarches stratégiques à mettre en oeuvre pour activer le processus cognitif en classe, car les heures de cours sont les seuls moments importants où le professeur et les étudiants entrent en contact direct, c'est pourquoi ils ont une influence majeure sur ce qui peut aider l'étudiant à acquérir son autonomie. Un travail cognitif, garant de l'acquisition et de l'autonomie se fait par le respect de la compétence cognitive correspondant à la compétence en compréhension orale. Dans cet ensemble de démarches pédagogiques visant à stimuler le processus d'apprentissage, il faut une forme minimale d'individualisation et d'autonomie nécessaire pour créer un sentiment de sécurité dans les progrès et faire naître un nouveau besoin d'apprendre sans cesse satisfait donnant lieu au plaisir d'apprendre. Pour l'étudiant, la compétence à gérer l'apprentissage se développe à travers les activités de classe préparées et menées avec soins par l'enseignant en accord avec la compétence linguistique et socioculturelle ou interculturelle : la mise au point de l'attitude d'écoute, la sensibilité auditive, l'appui sur les acquis de l'apprenant, le guidage vers la découverte, toute une série de démarches pédagogiques pour entraîner l'étudiant à la réception du document sonore et visuel afin d'animer les activités cognitives de l'apprenant en compréhension

orale des documents authentiques : écouter (réécouter), repérer, identifier, décoder, analyser, exprimer et s'exprimer.

Nous donnons dans cette partie l'exemple d'exploitation en cours d'un extrait d'émission diffusée sur TV5 : « Les cannes traditionnelles ». Cette séquence longue d'une durée de 5 minutes (durée idéale pour une heure de cours réservée aux étudiants de niveau avancé) parle d'un fabricant de cannes J. L. Fayet. On assiste d'abord à une présentation des différents modèles de cannes qu'il fabrique dans son entreprise vieille de 200 ans. Ce qui peut paraître impressionnant pour les étudiants chinois, c'est l'aspect « archaïque » de l'atelier et des ouvriers qui ne sont pas jeunes ; en effet J. L. Fayet utilise une technique très ancienne pour le courbage de la canne et le perçage du bois sans sciage ni recollage comme cela a maintenant tendance à se faire. C'est donc très rare de « rencontrer » un artisan comme lui ; de plus, il est spécialisé dans un domaine assez particulier de l'artisanat sans doute mal connu pour les étudiants chinois qui associent les cannes en tout premier lieu aux personnes âgées qui l'utilisent comme appui. L'exploitation de la séquence au niveau sémantique culturel est donc riche et pertinente et offre l'occasion de confronter les deux cultures, celle de la langue cible et celle de la langue maternelle. A partir de l'idée d'un objet présumé « banal », il faut arriver à l'idée d'une oeuvre d'art révélant l'histoire d'un passé riche pour que la canne fabriquée artisanalement et de façon traditionnelle soit perçue à nouveau comme un produit de valeur prisé dans un monde où tout va très vite et où les choses sont assez impersonnelles, parce qu'il correspond à ce que les gens recherchent à l'heure actuelle dans un monde moderne d'uniformisation : la tradition et la personnalité, ce qui explique finalement le succès du fabricant artisan non seulement en France mais aussi en Europe : de 40 modèles, il est passé à 250. Du point de vue linguistique, l'introduction de cette séquence offre un bon exemple d'explication argumentée. On peut essayer de la restituer par un ensemble de questions adéquates qui permet de travailler vraiment au niveau du sens et qui met en jeu la compétence cognitive. Pour parvenir à une compréhension fine du contenu sémantique, certains éléments doivent être repérés à force d'écouter, puis décodés, analysés. Cela nécessite la mise en oeuvre de techniques particulières pour soutenir l'attention et un découpage du travail en phase d'apprentissage explicite tout en respectant le processus cognitif d'apprentissage. Pendant tout le travail, le professeur joue le rôle de guide ou entraîneur grâce à qui les étudiants ne perdent pas le fil conducteur dans leur tâche de compréhension orale.

3.1. Préparation à l'écoute

La préparation à l'écoute propose des tâches permettant la mobilisation de connaissances requises sur le thème du document. Avant d'entamer l'écoute, il faut mettre

l'étudiant dans un état prêt à la réception, autrement dit, qu'il se prépare pour écouter et entendre. Bien sûr cette préparation peut se faire de manières très différentes. Dans le cas de l'exemple que nous citons ici, le démarrage se fait par l'observation d'une image de la canne. C'est aussi une sorte d'anticipation qui donne la clé pour pénétrer dans le document.

En reconnaissant l'objet, l'étudiant tente naturellement de trouver le mot en français, puis de réfléchir à la fonction de cet accessoire. Avec des références culturelles de la langue chinoise, la réponse immédiate obtenue est celle de l'attribuer aux « vieux ». Dans ce premier temps, il ne s'agit pas de recueillir les réponses et puis d'en faire la mise en commun. Cette phase de préparation en étroite relation avec l'objet de la compréhension qu'est la canne amène à un travail individuel de recherche au niveau des connaissances stockées en mémoire et active le processus d'apprentissage dans lequel chacun est autonome : identifier, reconnaître, analyser. Lorsque l'objet « canne » est reconnu, élément rassurant pour l'apprenant, le professeur entraîneur peut proposer des choix à propos de sa fonction : Appui pour les personnes âgées ? Objet de défense ? Signe d'élégance ? Si l'étudiant hésite et que la réponse tarde à s'afficher dans le cerveau qui se met à « bouillonner », l'esprit devient curieux et a envie d'écouter. L'expérience nous montre que laisser le temps d'observer, de réfléchir avant l'écoute n'est jamais du temps perdu, bien au contraire, il contribue à l'individualisation en classe et à la formation d'une modalité de travail rentable : entrer dans le sujet du discours oral par un mot clé ou une image, habitude que l'étudiant peut réutiliser lorsqu'il travaille seul en autonomie. Cette prise en compte du travail individuel de réflexion en phase de préparation aide les étudiants à se concentrer et à la longue contribue à former une intelligence de travail en écoute où un style d'écoute propre à chacun et variable selon les cas se développe, ce qui nous conduit vers l'autonomie de l'apprentissage en compréhension orale. En plus, le démarrage en douceur de l'audition enlève les obstacles psychologiques probables : stress, dépression, blocage... Il faut savoir que « l'écoute, à la différence de la perception auditive est une pratique volontaire, une attitude, un désir ou un refus. L'atmosphère, la motivation, le type de document choisi, sa longueur, la voix enregistrée... attirent ou bloquent celui qui l'écoute, soutiennent ou au contraire font décrocher l'attention. » (Cuq, Gruca, 2002 : 98). Pour ces bonnes raisons, la préparation à l'écoute est incontournable, souvent un silence de quelques minutes pour l'observation et la réflexion peut garantir l'efficacité d'un travail d'efforts de deux heures. Une bonne préparation conduit vers une bonne sensibilisation à la compréhension sémantique du document si encore le professeur prend la précaution de soutenir le cheminement cognitif de ses étudiants avec des questions simples et adéquates pour transformer la classe en un lieu d'activités interactives dans la réalisation des tâches communicatives.

3.2. Écoute et repérage

En compréhension orale, la première capacité à développer concerne l'audition, notamment la capacité d'écouter et de discriminer. Ce premier travail avec l'écoute consiste à faire repérer les éléments les plus importants du document audiovisuel et en même temps à mettre en place une fois de plus des habitudes d'écoute et de discrimination qui entrent dans le travail cognitif concernant l'écoute, l'inférence ou l'anticipation.

Dans un premier temps de cette deuxième phase, on peut attirer l'attention des étudiants sur des mots porteurs de sens tout en se servant de l'écran comme support en image. Grâce à la préparation à l'écoute et à l'image, les étudiants sont véritablement mis en situation pour comprendre quelque chose au sujet de l'objet « canne », le repérage et la compréhension peuvent ainsi se faire en même temps : Qu'est-ce qu'on voit sur cette image ? Quel type de bois utilise Jean-Luc Fayet pour fabriquer différents modèles de cannes ? Des plus ordinaires au très haut de gamme, combien de modèles différents fabrique-t-il maintenant ? Pendant l'écoute, certains indices ne sont pas faciles à repérer, c'est le moment de sensibiliser les étudiants à la perception auditive des éléments linguistiques en faisant réécouter. Cette habitude de réécouter pour saisir un élément difficile, nous semble-t-il, a sa part d'importance pour développer l'autonomie, car elle est tout à fait réutilisable pour l'apprenant en cas d'apprentissage individuel et sert justement à pousser l'étudiant à exploiter ses potentialités pour vaincre les difficultés en compréhension auditive : en le faisant il s'achemine vers l'autonomisation et se rend autonome. Certes la répétition peut paraître fastidieuse quand on en abuse en classe si le professeur s'adresse toujours à toute la classe, alors que l'effet est différent si on invite un seul étudiant à réécouter pour entendre un élément important et que cela n'empêche pas les autres de réentendre. Au deuxième moment d'écoute, l'attention est guidée vers les questions de compréhension un peu plus difficiles : Où se trouve l'entreprise de Jean-Luc Fayet ? Combien reste-t-il d'entreprises spécialisées dans la fabrication des cannes qui utilisent encore aujourd'hui la technique ancienne ? Quelles sont les étapes de la fabrication des cannes ? Pourquoi persiste-t-il dans l'utilisation de cette technique ancienne ? Son entreprise a-t-elle de l'avenir ? Quelles sont les difficultés qu'il a vaincues pour persévérer dans sa voie ? De nouveau les étudiants sont guidés dans le repérage des indices importants pour trouver les réponses, dont certaines ne se trouvent pas directement dans le document audiovisuel, il faut recourir à l'inférence, capacité que chaque apprenant possède dans le processus d'apprentissage, cette capacité est justement à développer ici. Avec des questions souples et ouvertes sans exiger une seule réponse standard, l'expression est tout à fait libre, cette liberté d'expression aide en plus à vaincre la timidité chez certains étudiants chinois qui n'osent pas trop parler devant tout le monde de peur de

faire des fautes. Quelles que soient les réponses données : « M. Jean-Luc Fayet respecte beaucoup son grand-père et son père, il veut continuer sur le même chemin », ou « M. Jean-Luc Fayet attache beaucoup d'importance à la tradition française » ou encore « Monsieur Fayet veut gagner beaucoup d'argent », l'étudiant aura utilisé sa capacité d'inférence en reliant les éléments compris et en mobilisant l'esprit d'analyse. Plus la compétence cognitive se développe, plus l'étudiant est autonome.

3.3. Pour aller plus loin dans l'accès au sens

Cette phase permet l'approfondissement des connaissances, la mémorisation et la reformulation. Celle-ci ne peut avoir lieu qu'après la compréhension du contenu sémantique, elle est à la fois la trace d'une bonne compréhension et d'une véritable autonomie d'expression. L'apprenant doit choisir ce qui correspond à l'information du document de départ.

A un deuxième niveau de compréhension, il faut aller plus loin pour faire découvrir les éléments sémantiques culturels. La canne n'est pas seulement un objet ni un mot, elle a des sens justement. Comment faut-il comprendre un artisan comme J. -L. Fayet qui continue à produire avec une technique très ancienne ? Dans un monde moderne, est-il nécessaire de protéger l'artisanat ? Les étudiants qui ont saisi et compris les éléments chargés de significations grâce au repérage des éléments importants comme « la planète rétrécie », « entrer dans un nouveau millénaire », « celui du village global », « les traditions disparaissent », trouvent facilement la réponse à la question suivante : « Quel est le mot utilisé pour exprimer les manifestations de cette globalisation ? » Le repérage du mot « même » permet de répondre immédiatement : « On retrouve les mêmes produits, les mêmes plats, la même restauration rapide aux quatre coins du monde ». Par la suite, il n'est pas difficile non plus de faire passer la conclusion : Le monde se globalise, c'est l'uniformisation. Il en est de même pour faire comprendre la conséquence de cette globalisation : les traditions disparaissent. L'affirmation de la disparition des traditions fait comprendre ensuite le rôle des artisans : « Heureusement un peu partout des artisans s'appliquent à conserver et à transmettre leur savoir. Ils tissent, taillent, cuisent pour défendre une mémoire, une certaine idée de la qualité ». Au bout de l'exploitation de ce document authentique, un sentiment de regret est installé chez les étudiants qui ont compris le rôle des artisans en matière de protection des traditions dans le monde moderne, car à Thiers il n'en existe plus qu'un à mener exclusivement cette activité et à conserver certaines techniques anciennes, c'est aussi le moment de mettre en valeur l'image de la canne pour évoquer l'idée qu'une canne de haute qualité est une « véritable oeuvre d'art », expression non seulement repérée pendant l'écoute mais aussi qui explique en grande partie le succès de J. L. Fayet

qui est fier d'être artisan et qui fabrique des cannes de qualité avec des techniques ancestrales.

3.4. Prolongement en classe et après la classe

Arrivé au bout d'un travail de compréhension satisfaisant, le professeur peut inviter les étudiants à poser d'autres questions au « protagoniste » de la séquence vidéo sous forme d'interview en simulation. On entre dans les phases des tâches communicatives qui demandent un esprit de créativité. Alors le professeur prend plaisir d'entendre à la place de l'artisan fabricant de cannes toutes sortes de questions que les étudiants se permettent de formuler en toute liberté : Comment avez-vous appris la technique de la fabrication des cannes ? Qu'est-ce qui se vend le mieux, les cannes ordinaires ou les cannes de luxe ? Pensez-vous vendre vos cannes dans d'autres pays du monde comme la Chine ? Avec l'augmentation du niveau de vie, prévoyez-vous d'augmenter le prix de vos cannes ? Et même des questions un peu indiscretes : Etes-vous mariés ? Avez-vous des enfants ? Combien gagnez-vous par an ? Rien ne les empêche de se mettre dans la peau d'un journaliste étudiant jeune et curieux de tout savoir et à qui le « protagoniste » sur l'écran n'est point gêné de répondre. Le professeur pourra ensuite profiter de l'ambiance pour proposer un travail de « service après vente » pour rester « en contact » avec le fabricant, à ceux qui s'intéressent vraiment aux cannes : trouver d'autres informations intéressantes liées à l'objet d'étude sur Internet. Animés par l'intérêt pour le sujet traité, les étudiants au niveau avancé qui ont acquis une base d'autonomie dans l'apprentissage du français sont tout à fait capables de recueillir des données complémentaires valables après la classe. Dans ce cas-là, un échange d'informations est à prévoir pour la semaine suivante où le professeur n'aura plus qu'à récolter les informations que les étudiants auront fournies pour faire le point sur le sujet. L'objectif de ce travail est de renforcer la confiance des étudiants dans la reconnaissance de leur capacité à travailler seuls car ils voient bien que le professeur peut ignorer ce qu'ils ont appris hors de la classe. C'est aussi l'occasion d'évaluer l'autonomie de l'apprentissage et de s'auto-évaluer. Dans une salle multimédia, il est aussi pensable de prolonger sur le sujet en classe au moment où toutes les phases de démarches pédagogiques programmées sont accomplies, une détente de quelques minutes suffit aux étudiants intéressés et curieux de découvrir des ressources sur Internet en tapant sur le clavier. Le recueil d'informations se fait alors tout de suite avant la fin du cours. Un autre type que nous voyons de prolongement possible après la classe est de donner des questions de réflexions à la fin du cours servant à mener les étudiants vers la profondeur de la compréhension sémantique culturelle ou interculturelle mais sans exiger de réponses immédiates ; comme le professeur veille toujours à ne pas épuiser le sujet, d'où l'intérêt et l'occasion de creuser un peu plus autour du support :

- Si on veut retracer l’histoire des cannes, quelles sont les éléments les plus intéressants à retenir ?
- L’artisan chinois du même secteur se trouve-t-il dans la même situation ?
- Comment le monde peut-il éviter les effets négatifs de la globalisation ?
- Quelles sont les conséquences de cette globalisation sur le mode de vie des ethnies ?

Ou encore dans le respect de la personnalité et des caractéristiques particulières de l’apprenant, le prolongement peut se faire par une différenciation des tâches proposées, ceci demande au professeur de connaître vraiment ses étudiants pour proposer des tâches pertinentes à celui ou à celle chargée de rechercher des informations complémentaires et de les transmettre aux autres. C’est l’occasion de créer des liens de travail entre étudiants, une forme de socialisation qui permet aussi de développer la compétence en autonomie.

Il est tout aussi préférable de laisser un espace libre dans l’acquisition des connaissances en faveur d’une forme d’individualisation et d’autonomie. C’est pourquoi épuiser un sujet en classe peut diminuer l’intérêt et l’envie de travailler après la classe. Il faut que l’étudiant sente qu’il a besoin d’apprendre en dehors des cours, et si le prolongement de travail individuel sur un sujet est suivi par le professeur, c’est un acte de guidage concret pour encourager l’apprentissage en autonomie.

A travers le fil d’exploitation d’un document authentique, nous espérons avoir montré dans cette partie que la compétence en autonomie est à croiser avec la compétence linguistique et socioculturelle. Si on reste dans la lignée traditionnelle d’un cours purement linguistique, il est difficile pour le professeur de concevoir des démarches pédagogiques pour activer le processus cognitif parce que l’exploitation du document ne sera pas aussi riche, donc il y aura peu d’espace pour travailler la compétence langagière. Seul un travail de compréhension sémantique culturelle au niveau du discours permet de développer la compétence cognitive qui est la base de l’autonomie de tout apprenant, autonomie qui s’apprend tout au long du travail en compréhension et expression orales en classe sous le guidage du professeur.

Conclusion

La manière de développer la compétence des apprenants vers une autonomie de l’apprentissage constitue une vraie épreuve pour les enseignants chinois de français, surtout en compréhension orale où la prise en compte de l’autonomie rend le choix du contenu plus complexe et exige des stratégies mieux adaptées. L’autonomie n’est pas un grand mot à répéter, c’est une notion clé à concrétiser dans les pratiques de classe de tout enseignant soucieux de rendre ses élèves autonomes. Les stratégies pédagogiques

prises en œuvre lors des heures de cours jouent un rôle important pour stimuler l'apprentissage et contribuent à travailler la compétence cognitive. L'étudiant placé dans un programme d'apprentissage a certainement besoin du guidage du professeur pour acquérir son autonomie. En compréhension orale, une pédagogie favorisant cette compétence en autonomie demande de prêter attention au choix du support à travers lequel l'enseignant peut concevoir des tâches communicatives. Si l'enseignement vise à rendre l'apprenant de plus en plus autonome dans sa capacité à communiquer en langue étrangère, la compétence en compréhension orale occupe la première place et sa mise en place exige un guidage réparti dans différentes phases du travail en classe et réalisé à travers la mise en œuvre des stratégies autour des objectifs. Avec le progrès technologique, le rôle du professeur dans un environnement multimédia ne se trouve pas diminué, son importance explique justement que l'autonomie s'apprend et que l'apprenant doit savoir apprendre pour aboutir à une vraie réussite de l'apprentissage. Par ailleurs, l'autonomie de l'apprenant soulève probablement des problèmes liés à la culture du pays d'origine, cet indice pourrait ouvrir une autre voie dans les recherches, par exemple les éléments culturels pourront être étudiés plus systématiquement sous l'angle de l'autonomie, question intéressante à nos yeux pour obtenir de nouvelles pistes de réflexions, d'autant plus que fondé sur une vision dynamique de l'apprentissage, l'enseignant ne peut négliger les influences des éléments interculturels sur le processus de l'apprentissage.

Bibliographie

- Berbeaum, J. 1991. *Développer la capacité d'apprendre*. Paris : ESF Editeur.
- Broyer, H., Butzbach, M., Pendanx, M. 1990. *Nouvelle Introduction à la didactique du français langue étrangère*. Paris : CLE international.
- Cuq, J.-P., Gruca I. 2002. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presse universitaire de Grenoble.
- Duquette, L., Renié D. 1998. *Stratégie d'apprentissage dans un contexte d'autonomie et environnement hypermédia, Etudes de linguistique appliquée (éla)*, 110.
- Gremmo, M.-J., Riley, Ph. 1996. «Autonomie et apprentissage, Autodirige : histoire d'une idée », *Mélanges pédagogiques*, CRAPEL, Nancy, n° 23.
- Holec, H. 1979. *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Paris : Hatier.
- Liquete ,V., Maury,Y. 2007. *Le travail autonome. Comment aider les élèves à l'acquisition de l'autonomie*. Armand Colin.
- Porcher, L. 1992. « Omniprésence et diversité des auto-apprentissages », In : *Le français dans le monde : Les auto-apprentissages*, numéro spécial, fév-mars, pp.6-14.

Note

1. *Cadre européen commun de référence pour les langues*, 2000, p.110.

Le savoir-être de l'apprenant au service du processus d'autonomisation



Maciej Smuk

Université de Varsovie – Institut d'Études Romanes, Pologne

m.smuk@uw.edu.pl

Reçu le 23-02-2014/ Évalué le 02-05-2014/Accepté le 20-10-2014

Résumé

Les notions d'autonomie et de savoir-être sont convergentes. Effectivement, l'autonomie peut être envisagée comme un trait individuel particulier et, dans ce sens, elle résulte du savoir-être de l'apprenant. Par contre, si on la considère comme un type de comportement manifesté dans la classe de langue, elle passe plutôt dans la catégorie du savoir-faire. Mais dans les deux cas, l'autonomie puise dans les différentes variables individuelles à caractère non langagier. La compétence de savoir-être, qui s'y fonde, joue un rôle spécial : prendre conscience de ses potentialités, ses atouts et ses faiblesses ainsi que savoir s'autoévaluer sont des moyens de soutenir le processus d'autonomisation dans le contexte institutionnel de l'enseignement/apprentissage des langues. Dans le présent article, les liens entre la conscience de soi, la compétence de savoir-être et l'autonomie seront explicités et illustrés d'activités.

Mots-clés : variables individuelles, autonomie

培养学生的综合素质，为自主学习服务

提要：自主学习与培养学生综合素质的概念不谋而合，因为自主学习的能力可以看做是一个人的特有个性，从这个意义上说，它就是学生综合素质的一种体现。个人综合素质包括知道自己的潜能所在、自己的优缺点，并且能够客观自我评估，这些都是学生在学校学习语言的过程中发展个人的自主学习能力的手段。本文将结合实例就以上观点展开论述。
关键词：综合素质 自主学习能力

The student's existential competence (savoir-être) at the service of the empowerment process

Abstract

The concepts of autonomy and savoir-être are converging. Indeed, autonomy can be seen as a particular individual trait and, in this sense, it results from the existential competence (savoir-être) of the learner. However, if considered as a type of behaviour exhibited in the language classroom, it rather goes in the category of skills (savoir-faire). But in both cases, autonomy is rooted in the different individual variables of non-linguistic nature. To become aware of its potential, its strengths and weaknesses is a way to support the empowerment process in the institutional context of language teaching/learning. In this article, the links between the self-awareness, the existential

competence of the learner and his autonomy will be explained and illustrated with some examples activities.

Keywords: individual variables, autonomy

Introduction

Fortifier l'apprenant dans l'autonomie par l'intermédiaire de sa compétence de savoir-être - nous pourrions ainsi résumer le motif principal du présent article. Bien qu'une telle prise de position paraisse pertinente, car inévitable, la nature polysémique des deux notions, à savoir celle d'autonomie et celle de savoir-être, de même que leur opérationnalisation constituent une entrave pour décrire de façon exacte les moyens d'y parvenir. En effet, les facettes du savoir-être de l'apprenant et de son autonomie varieront considérablement selon le milieu culturel de l'enseignement/apprentissage et les contraintes institutionnelles imposées par le système éducatif. De là, entre autres, découleront diverses conceptions de l'autonomie et l'importance accordée à telle ou telle forme (autonomie proactive et réactive, par exemple). Bien évidemment, les visages de l'autonomie seront aussi différents en fonction du profil de l'apprenant, mais - signalons-le - toutes les variables susmentionnées se superposent et les analyser séparément peut comporter des dangers de cloisonnement.

Nous partons du principe que l'autonomie s'enracine profondément dans les variables individuelles liées à l'apprenant et que celles-ci décident, par conséquent, de son degré. Conformément à cette optique, il est peu envisageable de l'épanouir directement, car l'autonomie en tant que telle est « un produit secondaire ». Quelle que soit sa forme, l'affermissement de l'autonomie est la résultante de l'activation d'autres habiletés. Pour l'illustrer, nous nous centrerons sur le rôle de la compétence de savoir-être dans le processus d'autonomisation dans le contexte institutionnel de l'enseignement/apprentissage des langues. Quoique ce contexte écarte certaines formes d'autonomie, il ne l'exclut pas (même si certains sceptiques soutiennent un tel avis). Après avoir évoqué l'évolution conceptuelle et terminologique du domaine en question, nous tenterons de démontrer que c'est le renforcement de la compétence de savoir-être de l'apprenant qui fraie la voie à l'autonomie.

1. Des années 1970 au XXI^e siècle : autonomie dans la communication en langue étrangère

Depuis les années 1970, soit depuis les débuts de l'approche communicative et le succès d'approches alternatives, la perception des rôles assumés par l'apprenant et, du coup, de ceux qui sont tenus par l'enseignant de langue subit une profonde métamorphose. Le recours aux mots « approche communicative » (remplaçant le mot « méthode ») en est un des échos : ils traduisent, certes, le besoin de développer la compétence communicative dans la langue cible, mais ils reflètent parallèlement une plus grande flexibilité quant au choix des méthodes et des techniques d'enseignement. Celles-ci doivent être triées notamment en fonction de l'âge de l'apprenant, de ses visées communicatives de nature sociale, de ses traits de la personnalité ou bien de ses ressources cognitives. Cette idée est une réaction à l'inefficacité de certaines méthodes précédentes, restant fidèles, dans la majorité des cas, à un seul modèle d'enseignement, laissant peu de liberté (Cuq, 2003 : 24). L'emploi du mot « approche » rappelle aussi que l'enseignant est obligé de tenir compte des spécificités d'un contexte et d'une situation donnés dans la planification des démarches didactiques (Brown, 2000 : 14).

La nouvelle conception de l'enseignement/apprentissage des langues débouche sur le nouveau modèle pédagogique de la relation enseignant - apprenant. L'enseignant n'est plus « monopolisateur de parole » dans la classe de langue, et il semble que de nouveaux rôles lui soient attribués : aide, animateur, auditeur, facilitateur, guide. Les démarches qu'il effectue visent à permettre à l'apprenant de « monopoliser la parole » ; de plus, ces paroles doivent être porteuses de son identité culturelle, sociale et psychologique. L'approche communicative étaye donc l'autonomie de l'apprenant (...) *parce qu'elle l'intègre très tôt dans son processus d'apprentissage* (Robert, 2008 : 36). Son indépendance se traduit par la prise de responsabilité dans la trajectoire de l'apprentissage, ce qui inclut en soi l'aptitude à déterminer ses besoins et ses objectifs ainsi qu'à choisir les moyens de les accomplir. De telles recommandations sont perpétuées à travers la littérature didactique des années 1970-80. La réalisation optimale de ces buts n'est, entre autres, possible que si les différentes prédispositions non langagières de l'apprenant, psychologiques de préférence, sont prises en considération.

Parallèlement, d'innombrables définitions et interprétations de la notion d'autonomie sont diffusées dans la littérature de spécialité à partir des années 1970, et surtout depuis la parution de « Autonomie et apprentissage des langues étrangères » (Holec, 1979). Deux ouvrages publiés récemment témoignent de cette richesse de théories proposées en l'espace de trente ans - il est question de « Maintaining Control : Autonomy and Language Learning » édité à Hong Kong (Pemberton, Toogood, Barfield, 2009) et « Realizing Autonomy. Practice and Reflection in Language Education Contexts » (Irie, Stewart, 2012). Conjointement avec l'évolution pédagogique, quelques-uns des

modèles de compétence de communication qui se succèdent apportent, eux aussi, de nouvelles approches du rôle des variables individuelles, y compris de celles qui s'apparentent à l'autonomie. Les passer en revue nous semble spécialement précieux, car cette perspective est examinée très rarement dans la didactique des langues étrangères.

C'est déjà chez D. Hymes que la place des variables individuelles et les liens qui s'établissent entre elles sont mis en exergue : *En parlant de la compétence, il est particulièrement important de ne pas séparer les facteurs cognitifs des facteurs affectifs et volitifs*^o(...) (Hymes, 1972 : 283). À la fin des années 1970, J. Munby introduit la notion de profil des besoins (*profile of needs*), et donc une notion fortement associée à l'autonomie. Cependant, il y voit avant tout les habiletés langagières nécessaires à l'exécution d'une tâche donnée (Munby, 1978 : 40). M. Canale et M. Swain ainsi que S. Moirand soulignent le poids de ces caractéristiques de l'apprenant/utilisateur de la langue qui sont susceptibles de combler des lacunes constatées au sein d'une composante langagière donnée : il s'agit de la compétence stratégique (Canale, Swain, 1980) et de stratégies individuelles de communication (Moirand, 1982). Il est apparent que le management de stratégies quelconques réclame des démarches autonomes de la part de l'apprenant, car il mobilise la réflexion, la rétrospection, l'introspection, le choix entre différentes possibilités, la capacité à bien organiser et à coordonner ses activités, et à les harmoniser avec ses ressources personnelles. J. A. van Ek va plus loin en incorporant à son modèle de *communicative ability* les variables à forte dominante psychologique telles que l'empathie, l'aptitude à s'entendre avec les autres, la confiance en soi ainsi que l'autonomie et la capacité à endosser la responsabilité sociale (van Ek, 1986 : 33, 65). Ce même auteur met en relief la nécessité de promouvoir l'autonomie dans le contexte scolaire dans le but de former une société respectant les principes de la démocratie (*ibidem* : 71). L. Bachman met aussi l'accent sur différents facteurs individuels, y compris les habiletés stratégiques et les mécanismes psychophysiologiques, neurologiques et psychologiques, qui sous-tendent l'usage de la langue (Bachman, 1990 : 67). Ils appartiennent à la composante exécutive de la compétence stratégique. L. Bachman et A. S. Palmer consacrent, dans leur modèle, une plus grande attention aux paramètres non langagiers - l'âge, la langue maternelle, le niveau et le type de formation, les expériences vécues et tous les autres facteurs dictant le style cognitif se répercutent sur l'emploi de la langue étrangère, et la collecte des informations personnelles présente une grande utilité pour ce qui est de la conception des activités (Bachman, Palmer, 1996 : 64). Le schéma affectif (*affective schemata*), terme lancé par ces deux auteurs, est censé jouer le rôle clé dans l'accomplissement de la tâche, en maximisant ou en réduisant la souplesse de l'utilisateur de la langue (*ibidem* : 65-66). Il est clair que des blocages émotionnels freinent l'accès à l'autonomie.

2. De 2001 à aujourd'hui : autonomie dans le savoir-être

La notion de savoir-être est apparue dans le « Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer » (2001) (désormais CECRL). Le savoir-être fait partie des compétences générales, que l'on distingue des compétences communicatives langagières, et il affecte de très nombreuses caractéristiques de l'apprenant : *Les savoir-être sont à considérer comme des dispositions individuelles, des traits de personnalité, des dispositifs d'attitudes, qui touchent, par exemple, à l'image de soi et des autres, au caractère introverti ou extraverti manifesté dans l'interaction sociale. On ne pose pas ces savoir-être comme des attributs permanents d'une personne et ils sont sujets à des variations. Y sont inclus les facteurs provenant de différentes sortes d'acculturation et ils peuvent se modifier* (CECRL, 2001 : 17). Il est possible de nuancer la notion en recensant ses composantes : elle recouvre des attitudes (par exemple d'ouverture à de nouvelles expériences), des motivations (par exemple internes ou externes), des systèmes de valeurs et de convictions (par exemple idéologiques ou religieuses), des styles cognitifs (par exemple convergents ou divergents) et enfin le très vaste ensemble des traits de la personnalité (par exemple optimisme ou pessimisme, spontanéité ou réticence, degré d'indépendance, etc.). Toutes les variables appartenant au savoir-être sont donc envisagées comme les propriétés de l'apprenant, mais deux remarques se présentent tout de suite à l'esprit. Premièrement, certaines de ces dispositions individuelles peuvent être modifiées, entre autres grâce aux démarches entreprises par l'enseignant de langue et aux activités privilégiées dans le processus didactique. Deuxièmement, elles sont sujettes aux variations d'un milieu culturel à l'autre, même si on les qualifie d' « individuelles » : (...) *il semble juste d'admettre que l'expression exacte des traits de personnalité subit des variations individuelles, tandis que leur forme générale et les types de comportements privilégiés dépendent en grande mesure de la conception du monde propre à un milieu culturel donné* (Smuk, 2012 : 29). Exemple : la spontanéité dans les interactions orales en classe, si appréciée dans certaines cultures, ne l'est guère dans les autres^o. Il vaut la peine de dire que le terme d'autonomie ne figure pas explicitement dans la définition du savoir-être.

Mais même si la notion d'autonomie en tant que telle ne surgit que rarement dans les modèles de compétence de communication évoqués ci-dessus et bien qu'elle ne soit pas explicitée dans la conception du savoir-être, il est incontestable que les comportements autonomes prennent leur source dans la personnalité. Ils se greffent aussi sur d'autres variables cognitives (degré de dépendance du champ, attitude réflexive, habitudes liées à l'apprentissage, etc.) et affectives (confiance en soi, estime de soi, degré de motivation, etc.). De plus, celles-ci déclenchent l'apparition ou l'absence des comportements autonomes. Tel est l'avis de nombreux chercheurs en matière d'autonomie. D. Little, par exemple, souligne les rapports qui se nouent entre les comportements

autonomes et les traits psychologiques tels que l'impartialité, la réflexion critique, l'esprit d'indépendance, la prise de décision (Little, 2000 : 69).

3. Des variables individuelles du savoir-être à l'autonomie au moyen du savoir-être

3.1. Cadre conceptuel

D'après nous, il est illusoire d'envisager l'autonomie proactive (*proactive autonomy*), telle qu'elle a été définie par W. Littlewood (1999), dans la plupart des contextes institutionnels de l'enseignement/apprentissage des langues. Néanmoins, il nous semble possible de trouver des solutions judicieuses pour stimuler l'autonomie réactive (*reactive autonomy*), qui peuvent être intégrées dans tout processus éducatif¹. Mettre l'accent sur la compétence de savoir-être serait un moyen d'y parvenir. Avant de spécifier ce que recouvre cette relation, quelques précisions terminologiques doivent être apportées.

Comme nous venons de le dire, le savoir-être de l'apprenant est constitué des variables individuelles qui exercent une influence sur la formation langagière, et on lui attribue, d'après les auteurs du CECRL, le statut de « compétence ». Si nous nous accordions à approuver une telle définition, nous nous rendrions rapidement compte que certaines de ces variables ne peuvent pas, en principe, être le propre de la notion de compétence - quelques exemples empruntés au CECRL en font preuve : manque de confiance en soi, manque de conscience de soi, étroitesse d'esprit, paresse, inflexibilité. Grosso modo, envisager le savoir-être comme une compétence oblige l'apprenant à : d'une part, sélectionner ces caractéristiques - qualités, aptitudes, talents, etc. - qui rendront l'apprentissage des langues étrangères optimal ou, du moins, favoriseront sa progression ; d'autre part, à se rendre compte de l'impact de certaines variables individuelles sur son apprentissage. Dans ces deux cas, faire appel à la conscience de soi et à l'autoévaluation est indispensable.

Ceci s'inscrit dans la tendance actuelle, accentuant le rôle de l'autoévaluation et de la conscience de soi dans le processus d'autonomisation (Peris, 2009 : 105). Déjà D. Nunan a tracé le chemin vers l'autonomie en établissant ses cinq niveaux : conscience, participation, intervention, création, transcendance (Nunan, 1997 : 195). Cette conception attire notre attention, car elle corrèle avec le point de vue que nous adoptons. La première étape, celle que l'on qualifie de conscience, paraît cruciale parce qu'il semble que l'autonomie en résulte. Il y est question de la conscience de ses aspirations et buts, de ses qualités dans l'apprentissage, de ses préférences quant aux stratégies ou aux activités, etc. Cependant, cette relation causale est, d'après nous, plus complexe qu'il n'y paraît : la conscience de soi ainsi que la capacité à s'autoévaluer conditionnent,

tout d'abord, la compétence de savoir-être et c'est seulement celle-ci qui est centrale dans le soutien du processus d'autonomisation (schéma 1).

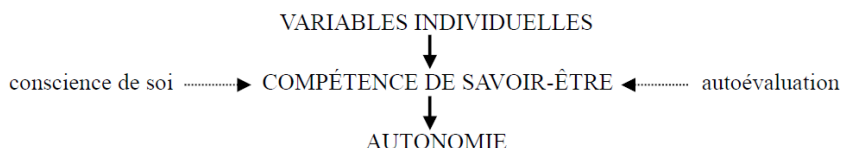


Schéma 1. Passage des variables individuelles à l'autonomie

3.2. Vers une opérationnalisation

Nous avons constaté que l'autonomie se développe par l'intermédiaire de la compétence de savoir-être tandis que celle-ci s'appuie sur la conscience de soi et l'autoévaluation. Afin de clarifier nos propos théoriques et pour leur donner une dimension plus opérationnelle, nous détaillerons ci-dessous les habiletés partielles du savoir-être. Ces habiletés, relevant toutes du domaine de l'autoanalyse et l'autorégulation, sont en même temps un moyen d'affermir l'autonomie. La remarque faite par E. M. Peris s'y reflète : l'autonomie dans le contexte scolaire devrait être épanouie grâce aux démarches entreprises consciemment, délibérément, formulées explicitement et procéder par voie d'analyse (Peris, 2009 : 105). En pratique, l'apprenant devrait être en mesure de :

- identifier et nommer ses atouts du point de vue de l'apprentissage en général, p. ex. aptitude à mener un raisonnement analytique et méthodique ;
- identifier et nommer ses atouts du point de vue de l'apprentissage de la langue étrangère, p. ex. motivation intrinsèque liée à l'intérêt porté à la culture cible ;
- saisir le rôle, voire la valeur, des traits qui passent - dans le sens courant, non spécialisé, stéréotypé - pour des défauts ou des obstacles à apprendre, ex. propriétés de l'introverti associées à sa stimulation interne² ;
- identifier et nommer ses côtés faibles du point de vue de l'apprentissage en général et, au besoin, réfléchir sur les moyens de les modifier, p. ex. formulation d'objectifs à court terme en cas de manque de motivation intrinsèque ;
- identifier et nommer ses côtés faibles du point de vue de l'apprentissage de la langue étrangère, p. ex. faible tolérance à l'ambiguïté langagière ;
- saisir l'influence des traits personnels qui constituent une entrave à la maîtrise d'une compétence langagière particulière, et dans certains cas l'accepter, ex.

- déficiences de l'audition pesant sur la compréhension orale ;
- intégrer des connaissances sur soi-même dans la planification de son processus d'apprentissage et surtout des stratégies pour atteindre les objectifs, p. ex. besoin de visualisations schématisques des problèmes grammaticaux ;
 - définir ses champs d'intérêt liés à l'apprentissage de la langue, p. ex. penchant pour certains genres textuels ;
 - choisir, le cas échéant, les moyens et les matériaux les plus appropriés à ses champs d'intérêt, ses buts, ses besoins, p. ex. choix d'un type de devoir de maison ;
 - définir ses sources de satisfaction, p. ex. affranchissement de barrières face à l'interaction orale ;
 - identifier et appeler les sources des problèmes survenus lors de l'exécution de l'activité et sélectionner celles qui sont liées aux caractéristiques individuelles, p. ex. manque d'attention sélective durant la lecture ;
 - déterminer le niveau de difficulté de l'activité et expliquer les raisons pour lesquelles tel ou tel aspect passe pour facile ou difficile, p. ex. précision insuffisante provoquée par une attitude trop impulsive ;
 - évaluer ses acquis à travers le prisme de ses potentialités individuelles, p. ex. sentiment d'efficacité renforçant la motivation qui est l'effet des expériences antérieures.

3.3. Exemples d'activités

Eu égard au caractère de ce dont nous parlons, il semble qu'il soit plus facile de parler théoriquement de l'autonomie au moyen du savoir-être (discuter de l'ambiance, réfléchir à l'attitude de l'enseignant, etc.) que de concevoir des activités qui s'y rapporteraient. Nous tenterons d'affronter ce défi en proposant ci-après quelques activités dont les unes invitent l'apprenant à porter un regard général sur ses prédispositions de même que sur leur impact sur l'apprentissage tandis que les autres sont plus ciblées, car elles se réfèrent aux réactions face aux activités langagières.

- Potentialités générales de l'apprenant : « Donnez trois-cinq de vos qualités qui vous permettent de penser que vous réussirez dans l'apprentissage de la langue. » ;
- Autoprésentation : « Concevez un spot publicitaire qui vous décrit le mieux. / Préparez une bande dessinée dont vous êtes le personnage principal. / Dites à quel héros littéraire vous vous identifiez. » ;
- Potentialités de l'apprenant face à l'activité : « Qu'est-ce que vous pensez apporter à cette tâche ? » ;
- Autoévaluation de l'apprenant après avoir accompli l'activité : « Contre quels

- obstacles avez-vous butés ? Pouvait-on y remédier ? Comment ? » ;
- Prise de conscience des priorités : « Qu'est-ce que vous avez appris pendant cette leçon ? Quels sont, pour vous, les trois aspects les plus importants de ce sujet ? Pourquoi ? » ;
 - Choix de ses champs d'intérêt : « Recherchez des documents supplémentaires en rapport avec le sujet de la leçon en fonction de vos intérêts quant à l'aspect abordé, son genre, sa forme, etc. » ;
 - Choix des activités selon ses préférences : « Choisissez le devoir à la maison (par exemple un des trois) que vous désireriez faire. Justifiez votre choix. » ;
 - Choix du vocabulaire selon ses préférences : « Mémorisez cinq mots que vous avez aimés le plus pendant cette leçon. » ;
 - Bilan du matériel selon ses préférences : « Concevez une activité de récapitulation (liée au contenu de la leçon, à l'unité du manuel, etc.) qui vous permette le mieux de réviser vos acquis. » ;
 - Participation dans la prise des décisions : « Présentez un timing possible pour la réalisation des buts définis dans le curriculum. » ;
 - Liberté dans l'accomplissement de l'activité collective (p. ex. jeux de rôles) : « Choisissez le rôle que vous désireriez incarner. Construisez-le à votre guise. » ;
 - Conceptualisation individuelle des savoirs : « Présentez une/la règle de grammaire de la façon qui est, à vos yeux, la plus favorable à la compréhension. » ;
 - Positionnement dans le groupe : « Qu'est-ce que vous pensez apporter au groupe dans lequel vous travaillez ? » ;
 - Auto-observation globale : « Tenez un journal de bord dans lequel vous noterez toutes les observations que vous trouvez importantes du point de vue de votre apprentissage de la langue : points forts et faibles, obstacles rencontrés, types d'activités préférés, habitudes, évaluation des acquis selon le domaine, remèdes appliqués, etc. ».

Il vaut la peine d'ajouter que de nombreux instruments peuvent étayer ce processus d'autonomisation - avant tout, il est question de ceux qui font référence à la conscience de soi : questionnaires des stratégies préférées (p. ex. *Strategy Inventory for Language Learning* - SILL), questionnaires portant sur les convictions liées à l'apprentissage des langues (p. ex. *Beliefs about Language Learning Inventory* - BALLI), grilles d'autoévaluation contenues dans des manuels de langue, etc.

Conclusion

Divers traits de l'apprenant agissent directement sur les manières d'apprendre les langues et de communiquer, y compris sur le degré de son autonomie, mais le domaine du savoir-être ne peut pas se restreindre à l'ensemble des caractéristiques individuelles. Pour nous, le savoir-être est une des compétences, la compétence consistant à « rechercher son mieux-être » dans l'apprentissage de la langue : à se fonder sur ses qualités et à en faire usage, à perfectionner ses potentialités, à comprendre l'influence de variables individuelles sur l'apprentissage et, à la limite, à accepter certaines déficiences de nature objective - ce qui n'exclut pas, bien évidemment, la remédiation.

Certainement, toute compétence se mesure à la faculté de travailler de manière autonome, mais l'autonomie réclame un niveau élevé d'autoconscience. Si l'apprenant est encouragé à effectuer un retour sur les démarches entreprises et à les évaluer également à travers ses potentialités individuelles, il devient apte à activer ses ressources et à modifier certaines de ses attitudes, comportements, convictions, etc. Et quoique l'autonomie soit un attribut de l'apprenant, on ne peut pas perdre de vue que le contexte didactique - au sens large du mot - la soutient ou non. Tout au long du processus d'apprentissage, l'autonomie s'acquiert et se fortifie. D'un côté, elle est donc le but en soi. De l'autre, elle désigne le processus qui y mène. L'approche de la notion de compétence proposée par G. Le Boterf s'applique de façon idéale à notre contexte : *La compétence n'est pas un état ou une connaissance possédée. (...) L'actualisation de ce que l'on sait dans un contexte singulier (...) est révélatrice du "passage" à la compétence. (...) La compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités...) à mobiliser, mais dans la mobilisation même de ces ressources. (...) Le concept de compétence désigne une réalité dynamique, un processus, davantage qu'un état* (Le Boterf, 1994 : 16-18 In : Bulea, Bronckart, 2005 : 196).

Bibliographie

- Conseil de l'Europe, 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Les Éditions Didier.
- Bachman, L. F. 1990. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford : Oxford University Press.
- Bachman, L. F., Palmer, A. S. 1996. *Language Testing in Practice : Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford : Oxford University Press.
- Bulea, E., Bronckart, J.-P. 2005. Pour une approche dynamique des compétences (langagières). In : Bronckart, J.-P., Bulea, E., Pouliot, M. *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*. Lille: Presses Universitaires du Septentrion, pp. 193-227.
- Brown, H. G. 2000. *Principles of Language Learning and Teaching*. White Planes : Addison Wesley Longman Inc.
- Canale, M., Swain, M. 1980. « Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing ». *Applied Linguistics*, n° 1, pp. 1-47.
- Carette, E., Carton, F., Vlad, M. (dir.). 2011. *Diversités culturelles et enseignement du français*

dans le monde. Grenoble : PUG.

Cuq, J.-P. (Dir.) 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Clé International.

Van Ek, J. A. 1986. *Objectives for Foreign Language Learning*. Strasbourg : Council of Europe.

Holec, H. 1979. *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Strasbourg : Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe.

Hymes, D. 1972. On Communicative Competence. In : Pride, J. B., Holmes, J. *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth : Penguin, pp. 269-293.

Irie, K., Stewart, A. (dir.). 2012. *Realizing Autonomy. Practice and Reflection in Language Education Contexts*. Hampshire-New York : Pallgrave Macmillan.

Little, D. 2000. Autonomy and autonomous learners. In : Byram, M. *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. London : Routledge, pp. 69-72.

Littlewood, W. 1999. « Defining and developing autonomy in East Asian contexts ». *Applied Linguistics*, n°20, pp. 71-94.

Le Boterf, G. 1994. *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Éditions d'organisation.

Moirand, S. 1982. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.

Munby, J. 1978. *Communicative Syllabus Design*. Cambridge : Cambridge University Press.

Nunan, D. 1997. « Designing and adapting materials to encourage learner autonomy ». In : Benson, P., Voller, P. (dir.). *Autonomy and independence in language learning*. London : Longman, pp. 192-203.

Pemberton, R., Toogood, S., Barfield, A. (dir.). 2009. *Maintaining Control. Autonomy and Language Learning*. Hong Kong : Hong Kong University Press.

Peris, E. M. 2009. L'éducation pour l'autonomie : un nouveau modèle d'enseignement? In : Lions-Olivieri, M.-L., Liria, P. (coord.). *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Onze articles pour mieux comprendre et faire le point*. Barcelone : Difusión - Maison des Langues, pp. 101-118.

Robert, J.-P. 2008. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : Ophrys.

Smuk, M. 2012. « Du pluriculturel au pluriauthentique en classe de langue ». *Synergies Pays Riverains du Mékong*, n° 4, *Le plurilinguisme sur les bords du Mékong, enjeux sociolinguistiques et didactiques*, pp. 27-35.

Notes

1. « In speaking of competence, it is especially important not to separate cognitive from affective and volitive factors (...) »

2. De nombreux exemples recueillis dans l'ouvrage sous la direction d'E. Carette, F. Carton et M. Vlad (2011) peuvent servir d'illustration de la question signalée. Nous aussi, nous avons consacré un article à la problématique de la diversité culturelle sous l'angle du savoir-être de l'apprenant et de son authenticité dans l'enseignement/apprentissage des langues. Nous y avons proposé la notion de pluriculturel/authenticité(s) accentuant différentes perceptions de ce phénomène (Smuk, 2012).

3. Ce type d'autonomie se réfère à la capacité à organiser ses ressources individuelles de manière autonome afin d'atteindre un but déterminé auparavant ; pourtant, les objectifs sont définis par l'enseignant. La notion d'autonomie proactive accentue la liberté quant à la formulation des objectifs et du point de vue du choix des méthodes d'apprentissage, ainsi que l'autoévaluation de ses acquis (Littlewood, 1999 : 75).

4. Les introvertis sont plus aptes à « s'auto-stimuler » car ils présentent un niveau d'éveil cortical plus élevé que les extravertis.

Pour une autonomie en apprentissage du français langue étrangère à travers l'approche actionnelle



TIAN Yuan

Université Renmin de Chine

Doctorante à l'Université des Langues étrangères de Beijing

michelle2tian@sina.com

Reçu le 23-02-2014/ Évalué le 29-04-2014/Accepté le 20-10-2014

Résumé

À une époque où l'apprentissage continu tout au long de la vie est devenu un besoin et un devoir des citoyens, les enseignants et les apprenants sont tenus de renouveler leurs conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères afin que les apprenants deviennent autonomes et responsables de leur propre apprentissage. La présente recherche vise à montrer l'évolution des représentations de l'autonomie d'apprentissage chez les étudiants avant et après la mise en place d'une tâche et les relations entre l'approche actionnelle concrétisée par les tâches et le développement de l'autonomie des étudiants dans une perspective de choix des stratégies d'apprentissage.

Mots-clés : autonomie de l'apprentissage, représentations, approche actionnelle, stratégies d'apprentissage

行动教学法与自主学习能力的培养

摘要：现今，终身学习已经成为所有公民的需要和义务，为了使外语学习者具有自主学习的能力，对自己的语言学习负责，教师和学生必须要转变外语的教学和学习观念。本研究旨在显示大学生在任务学习前后对学习自主性表征的变化，并通过学习策略选择这一角度说明行动教学法与培养学生学习自主性的关系。

关键词：学习自主性，表征，行动教学法，学习策略

The learner's autonomy of french learning through task-based approach

Abstract

Today, lifelong learning has become a need and obligation of all citizens, teachers and learners are required to renew their conceptions of teaching and learning of foreign languages in order that learners become autonomous and responsible for their own learning. This research aims to demonstrate the evolution of representations of learner autonomy before and after the establishment of a task and the relationship between task-based approach and the development of the learner autonomy in terms of the choice of learning strategies.

Keywords: learning autonomy, representations, action-oriented approach, learning strategies

De nos jours, l'autonomie de l'apprenant tient une place primordiale dans toutes les formations, surtout dans l'enseignement/apprentissage (ci-après E/A) des langues. Vu les attentes d'une société en mutation rapide, l'apprentissage tout au long de la vie est devenu un besoin et un devoir des citoyens. Afin de s'adapter aux nouvelles circonstances, les professeurs et les étudiants sont tenus de renouveler respectivement leur conception de l'E/A des langues étrangères et l'actualisation des méthodologies en didactique des langues constitue un impératif actuel en Chine. Le processus du changement s'est accéléré avec la traduction en chinois du *Cadre européen commun de référence* (ci-après CECR) en 2008 qui a relié la *perspective actionnelle* et l'autonomie de l'apprenant. Pourtant comme le préconise le CECR, il ne faut pas se contenter de l'introduction des concepts novateurs sans passer à l'action.

Dans le cadre de cet article, nous aimerions présenter une recherche qui vise à montrer les relations entre l'approche actionnelle concrétisée par les tâches et le développement de l'autonomie des étudiants. Il s'agit d'une expérimentation que nous avons menée au premier semestre de l'année scolaire 2013-2014 afin de faire émerger les représentations de l'autonomie chez les apprenants avant l'intervention pédagogique par les tâches et l'évolution de celles-ci après les tâches, ainsi que l'influence de l'approche actionnelle concrétisée par les tâches sur le développement des stratégies d'apprentissage chez les étudiants.

1. L'autonomie de l'apprenant et l'approche actionnelle

L'autonomie de l'apprenant n'est pas un concept nouveau ni dans les pays occidentaux ni en Chine. La découverte des théories du constructivisme et du cognitivisme a montré que c'est l'apprentissage par un apprenant actif sous forme d'un apprentissage autodirigé qui produit l'acquisition d'un savoir. Les didacticiens des langues en Europe comme dans le monde ont ensuite intégré ces théories dans la didactique des langues visant à mettre en avant l'autonomie de l'apprenant de langue.

1.1. Vous avez dit « autonomie » ?

En tant que notion importante des théories d'apprentissage modernes, « l'autonomie de l'apprenant » a été introduite par Henri Holec en E/A des langues où elle est centrale depuis les années 1970. Les chercheurs ont mené des recherches approfondies et précises pour en venir à une définition.

Holec (1979 :3-4) définit « l'autonomie » comme « *la capacité de prendre en charge son propre apprentissage* ». Selon Holec (1991), prendre en charge son apprentissage, c'est assumer la responsabilité de différentes décisions concernant tous les aspects de l'apprentissage : la détermination des objectifs, la définition des contenus, la

sélection des modalités de réalisation et d'évaluation. Il en va de même de la définition de l'autonomie que donne Little (2002, cité par Germain & Netten, 2004), qui rend l'apprenant responsable de l'apprentissage : « *L'apprenant autonome comprend le but de son programme d'apprentissage, accepte explicitement la responsabilité de son apprentissage, participe à l'élaboration de ses buts d'apprentissage, prend l'initiative de planifier et de mettre en pratique des activités d'apprentissage, et revoit régulièrement ses apprentissages et en évalue les effets.* » Nous remarquons une définition similaire chez Dickinson (1987 :11, traduit) qui entend par autonomie « *la situation dans laquelle l'apprenant est totalement responsable des décisions concernant son apprentissage et de l'exécution des décisions* ».

En résumé, « la responsabilité », qui revient à maintes reprises, signifie pour l'apprenant la prise en charge du processus de l'apprentissage, qui faisait partie des devoirs de l'enseignant auparavant et qui constitue une condition *sine qua non* de l'apprentissage à vie. Nous nous demandons alors quelles seraient les représentations de l'autonomie de l'apprentissage chez nos étudiants. Ces derniers sont-ils conscients de cette responsabilité ?

1.2. Les stratégies d'apprentissage

En plus des aspects de l'autonomie de l'apprentissage mentionnés précédemment, à savoir la détermination des objectifs, la définition des contenus, la sélection des modalités de réalisation et d'évaluation, certains chercheurs sont d'accord pour dire que les stratégies d'apprentissage et l'autonomie de l'apprenant vont de pair, car un des objectifs de la formation à l'utilisation des stratégies d'apprentissage est d'amener l'apprenant à une plus grande autonomie dans son apprentissage d'une langue étrangère. En didactique des langues étrangères, les stratégies se réfèrent aux étapes ou actions sélectionnées consciemment par l'apprenant pour améliorer son apprentissage ou sa pratique de la langue, ou les deux à la fois. Des recherches ont prouvé que les stratégies d'apprentissage constituent un facteur clé de l'autonomie de l'apprentissage. Les stratégies d'apprentissage représentent les principaux moyens intériorisant les règles d'une langue seconde ou étrangère (Ellis 1994). L'utilisation convenable des stratégies d'apprentissage renforce la conscience de la responsabilité de l'apprentissage chez les apprenants, d'où le développement de l'apprentissage autonome (Oxford & Nyikos, 1989). Selon Wenden (1991), il serait peu probable qu'un apprentissage autonome perdure sans la mise en œuvre des stratégies d'apprentissage suffisantes. Holmes & Ramos (1991) estiment qu'il serait nécessaire de rendre les apprenants conscients des stratégies d'apprentissage utiles afin de les aider à la disposition de l'autonomie de l'apprentissage et les exhorter le plus possible à l'apprentissage autonome. En contexte

chinois, Xu Jinfen, Pen Renzhong et Wu Weiping (2004 : 64) ont affirmé que l'autonomie des étudiants chinois en didactique de l'anglais recouvre 5 aspects : 1) connaissance de l'objectif pédagogique de l'enseignant; 2) détermination de l'objectif d'apprentissage et planification du projet d'apprentissage; 3) utilisation efficace des stratégies d'apprentissage; 4) surveillance et contrôle des stratégies d'apprentissage; 5) auto-évaluation du processus d'apprentissage. Wen Qiufang (1995) a prouvé que l'utilisation des stratégies d'apprentissage influence définitivement le résultat de l'apprentissage de l'anglais par les étudiants chinois. Ni Qingquan (2010), quant à lui, a constaté que les stratégies d'apprentissage ont une corrélation positive avec le développement de l'autonomie dans une recherche empirique.

Pourtant, les recherches sur l'autonomie et les stratégies d'apprentissage restent à approfondir en didactique du français langue étrangère en Chine parce qu'elles se limitent plutôt à l'état des lieux de pratiques ou au compte-rendu des expériences. Li Hongfeng (2007 : 125-130) a mis l'accent sur l'importance du modèle « enseigner + laisser apprendre » mettant en valeur la coopération entre le professeur et les étudiants et favorisant éventuellement le développement de la capacité « apprendre à apprendre » chez les étudiants. Wang Zhuya (2011 : 141-149) a relié l'approche pédagogique pratiquée à l'École Centrale de Beijing de l'Université Beihang, à savoir l'approche communicative (désormais AC), au développement de l'autonomie des étudiants en décrivant le déroulement de l'E/A du français et en expliquant les raisons pour lesquelles l'AC développe l'autonomie des apprenants.

1.3. La perspective actionnelle

Le chapitre 2 du CECR constitue le nœud de l'ouvrage préconisant la perspective actionnelle qui « *considère avant tout l'usager 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 donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier.* » (CECR : 15) Cette définition met l'accent sur l'usage et l'apprentissage d'une langue étrangère par tâche, à travers laquelle sont développées les compétences générales. La tâche permet aux apprenants de retrouver le sens de leur apprentissage langagier et de mobiliser stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt). L'attention est ainsi accordée aux stratégies d'apprentissage et aux compétences générales individuelles qui « *reposent notamment sur les savoirs, savoir-faire et savoir-être qu'il possède, ainsi que sur ses savoir-apprendre.* » (CECR : 16) En effet, les notions de « tâche », d'« autonomie » et de « stratégies » sont reliées entre elles dans le cadre de la perspective actionnelle. On admet que pour réaliser sa tâche, l'apprenant recourt à des stratégies d'apprentissage en choisissant la façon d'aborder

la tâche. Ces stratégies requièrent une autonomie et une participation de l'utilisateur ou de l'apprenant. Grâce aux stratégies utilisées par l'apprenant (liées à ses compétences et à sa vision de la situation), une relation est ainsi établie entre l'autonomie de l'apprenant et la tâche à réaliser dans un contexte donné.

Pourtant, nous ne sommes pas sûre que la perspective actionnelle et l'accomplissement des tâches exercent une influence positive sur les étudiants spécialistes en français en milieu institutionnel chinois en nous référant aux réticences exprimées dans les recherches précédentes sur la possibilité de contextualisation du CECR en Chine, qui ont dressé une liste de contraintes d'ordre méthodologique et didactique (Pu Zhihong, 2008; Fu Rong, 2009). C'est la raison pour laquelle nous avons effectué une expérimentation pour vérifier la possibilité éventuelle d'une approche par tâche dans une classe de français et mesurer l'évolution des représentations de l'autonomie et des choix des stratégies d'apprentissage chez les apprenants chinois avant et après l'intervention pédagogique.

2. Nos démarches d'expérimentation

En raison de la stimulation de la motivation des étudiants en apprentissage du français, du nombre limité des cours en présentiel et des besoins actionnels réels des étudiants face à un vrai échange dans une université française, nous avons conçu la situation de tâches suivante : une réunion est organisée par les étudiants qui reviennent de France pour les étudiants de deuxième année afin de partager leurs expériences en ce qui concerne la vie quotidienne et les problèmes à résoudre en France.

Les étudiants ont été invités à former des groupes de deux pour jouer le rôle des étudiants revenant de France venus aider en donnant des conseils aux étudiants allant partir pour la France. Les sujets de tâches ont été choisis par les étudiants eux-mêmes autour des thèmes traités dans le manuel « le Français - tome II (version révisée) » (Édition FLTRP) tels que le transport, l'habitation, les soins médicaux, les loisirs, les achats, les sites touristiques, etc. Les enseignants étaient leurs conseillers et guides pour donner des indices au cours de leur préparation. Cette expérimentation a duré un semestre.

Pour vérifier le rôle de l'approche actionnelle par tâche envers le développement de l'autonomie, nous n'avons pas annoncé le but de l'expérimentation, à savoir l'influence de l'approche actionnelle sur l'attitude de l'autonomie de l'apprentissage et le choix des stratégies d'apprentissage chez les apprenants.

3. La méthodologie utilisée

3.1. Participants

Les participants sont les 25 étudiants de deuxième année de la promotion 2012 du département de français de l'Université Renmin en Chine. En première année ils ont suivi des cours de français général dont la méthodologie utilisée en classe était plutôt une méthodologie combinée de méthodologies grammaire-traduction et directe complétées par des exercices de la méthodologie audio-visuelle et de l'approche communicative.

3.2. Outils méthodologiques

Nous nous sommes servis de plusieurs outils méthodologiques tels que le questionnaire et le journal de bord afin de collecter des données quantitatives et qualitatives. Le choix de cette combinaison s'explique par le nombre limité de participants, ce qui ne répond pas à la demande d'une vraie analyse quantitative mais à l'envie de comprendre profondément les attitudes des étudiants en matière d'autonomie.

3.2.1. Le questionnaire

Nous avons rédigé un questionnaire pour mesurer l'évolution des représentations de l'apprentissage autonome chez les apprenants et l'influence exercée par la perspective actionnelle sur le développement de l'autonomie de l'apprenant après l'accomplissement des tâches et l'effet de la perspective actionnelle sur le choix des stratégies. Il s'agit d'une enquête rétrospective qui interroge les idées des étudiants avant et après les tâches. Nous nous référons à la définition de l'autonomie donnée par Holec (1991) (pour construire la première partie du questionnaire sur les représentations de l'autonomie d'apprentissage) et au questionnaire proposé par Paul Cyr (1996 : 167) (pour la deuxième partie du questionnaire sur les stratégies d'apprentissage). Pour chaque question, les étudiants interrogés peuvent exprimer leur accord ou désaccord sur une échelle de cinq niveaux représentés par les chiffres de 1 à 5 : pas du tout, un peu, moyennement, beaucoup, pleinement. Nous avons distribué des questionnaires auprès des 25 étudiants et en avons récupéré 20.

3.2.2. Le journal de bord

Nous avons demandé aux étudiants de tenir un journal de bord qui décrit leur démarche d'apprentissage. Nous leur avons proposé de répondre à des questions telles que : « *Sur quoi vais-je travailler ? Qu'est-ce que j'ai besoin d'apprendre lors de l'accomplissement*

de la tâche ? Comment vais-je m'y prendre ? De quels matériels puis-je me servir ? Ce que j'ai fait est-il suffisant ? Cela correspondait-il à ce que je devais faire ? » Le but de ce journal de bord est de les inviter à mettre en œuvre une auto-observation et une réflexion sur leur processus d'apprentissage pour se rendre compte des stratégies de réalisation de la tâche. Parmi les 25 étudiants qui ont participé à l'expérimentation, 22 ont remis leur journal de bord. Après avoir recueilli les journaux de bord des étudiants, nous avons élaboré une grille de codage pour procéder à une analyse des données. Les actions stratégiques qu'ont utilisées les étudiants au cours de l'expérimentation ont été ainsi identifiées.

4. Interprétation des données et discussions

Comme ce que nous avons mentionné ci-dessous, les étudiants se sont responsabilisés au fur et à mesure de leur apprentissage autonome quand l'enseignant leur a donné l'occasion de réfléchir sur leur propre processus d'apprentissage. Le changement concerne surtout la conception de l'autonomie de l'apprentissage et le choix des stratégies d'apprentissage.

4.1. Conception de l'autonomie de l'apprentissage

Selon le résultat de la première partie (cf. annexe I) du questionnaire (20 exemplaires sur 25), nous constatons que l'attitude des étudiants envers l'autonomie de l'apprentissage a connu un changement relativement grand après l'expérimentation pour des aspects tels que la détermination des objectifs (3.7 vs 4.25), des contenus d'apprentissage (3.6 vs 4.2), des ressources d'apprentissage (3.2 vs 3.9), de l'auto-évaluation (3.45 vs 4.3), la recherche individuelle des réponses (3.85 vs 4.4) et surtout la réflexion sur leurs méthodes d'apprentissage (3.3 vs 4.25). Comme le montre le tableau I (voir Annexe I), de manière générale, les résultats convergent vers les catégories « moyennement » ou « beaucoup » avant l'expérimentation alors que ceux-ci convergent vers « beaucoup » et « pleinement » après l'expérience. Que ce soit en classe ou après la classe, les étudiants se sont montrés plus actifs dans l'apprentissage du français, ce qui signifie une plus grande responsabilité de l'apprentissage du français assumée par les étudiants. S'il n'y a qu'un léger changement concernant l'opinion des étudiants sur le soutien du professeur (3.6 vs 3.7), c'est que les étudiants lui ont dès le début accordé une attention importante et qu'ils considèrent toujours les enseignants comme détenteurs des savoirs.

Cette différence des attitudes chez les étudiants avant et après l'expérimentation est due à la nature de la perspective actionnelle, grâce à laquelle les activités

d'apprentissage et langagières des apprenants trouvent leur pleine signification puisqu'elles s'inscrivent au sein d'actions en contexte social. L'approche actionnelle permet aux étudiants d'assumer la responsabilité auparavant attribuée aux enseignants. Les auteurs du CECR (2001 : 114) précise que « *(les étudiants) développent leurs capacités à apprendre et leurs aptitudes à la découverte lorsqu'ils acceptent la responsabilité de leur propre apprentissage.* », ce qui nous amène à vérifier les choix des stratégies d'apprentissage avant et après l'expérimentation.

4.2. Utilisation des stratégies d'apprentissage

Ayant analysé les données du questionnaire et du journal de bord, nous constatons que la perspective actionnelle (concrétisée par l'accomplissement des tâches) influe sur le choix de certaines stratégies d'apprentissage des apprenants, tandis qu'elle exerce une moindre influence sur d'autres (cf. annexe II).

Quand nous nous référons au résultat de la deuxième partie du questionnaire, nous pouvons remarquer une grande mutation sur le choix de stratégies métacognitives (attention aux objectifs d'apprentissage: 3.4 vs 4.45; anticipation et planning : 3.5 vs 4.4), parce que les étudiants s'apercevaient de leur rôle important dans l'apprentissage au fur et à mesure de la réalisation de tâches. La perspective actionnelle est très efficace surtout en ce qui concerne le développement de la compétence culturelle (2.45 vs 4.5) parce que la réalisation de tâches demande aux étudiants de contextualiser leur action dans une culture différente de la leur, et par conséquent, elle favorise le développement de la capacité pour un étudiant d'anticiper, dans une situation donnée, ce qui se passera. Les étudiants participant à l'expérimentation accordent ainsi une grande attention à la stratégie « anticipation ou planification ».

Pourtant, l'influence de la perspective actionnelle se manifeste moins nettement sur certaines stratégies cognitives (mémorisation des mots par répétition : 4.15 vs 4; consultation du dictionnaire : 3.8 vs 3.75, inférence de signification des mots : 4 vs 3.8; prise des notes : 4.3 vs 4.05). Nous supposons que les stratégies cognitives sont des techniques courantes que les étudiants pratiquent depuis l'école primaire et auxquelles ils sont accoutumés. Cette hypothèse est confirmée lors de l'analyse du journal de bord car des étudiants ont noté qu'ils ont fait appel à des « tactiques » qu'ils avaient pratiquées pour faciliter la compréhension et la mémorisation. Il semble que le changement concernant la stratégie de clarification et de vérification (4.15 vs 4.3) ne paraisse pas radical à cause du poids donné à l'étayage du professeur dès l'origine, ce qui signifie que les instructions et l'évaluation des professeurs sont irremplaçables selon les croyances des étudiants et que l'enseignant joue toujours un rôle d'arbitre aux yeux des étudiants. Cependant l'analyse quantitative des données montre que l'approche

actionnelle encourage les étudiants à coopérer entre eux et à s'entraider (3.6 vs 4.25).

Le même résultat peut être confirmé par les données recueillies au moment de l'analyse du journal de bord. Ce sont « l'anticipation ou la planification, l'attention portée au contenu d'apprentissage, l'identification du problème » qui se trouvent parmi les stratégies métacognitives les plus citées par les participants de l'expérimentation dans le journal de bord. 14 sur 22 ont précisé qu'ils avaient bien planifié les différentes étapes de l'accomplissement des tâches. Il en est de même pour « l'identification du problème », 14 sur 22 ont mentionné qu'ils avaient cerné des difficultés qui nécessitaient une solution spéciale en vue d'une réalisation satisfaisante. 12 étudiants ont accordé une attention particulière à l'aspect culturel des tâches tandis qu'ils avaient prêté peu d'attention à celui-ci avant l'expérimentation. En effet, l'utilisation de ces stratégies amène les étudiants à formuler les objectifs de leur apprentissage ou les niveaux de compétence qu'ils désirent atteindre et facilite ainsi le travail lorsque les étudiants comprennent vers quelle orientation ils s'efforcent d'aller. La sensibilisation à l'aspect culturel permet aux étudiants de développer au fur et à mesure la compétence interculturelle. D'ailleurs, « l'autogestion » a été aussi citée par 8 étudiants cherchant à réunir les conditions qui facilitent la réalisation de tâches. À titre d'exemple, une étudiante a mentionné le film « *Auberge espagnole* » pour comprendre les avantages et les inconvénients de la colocation. D'autres étudiants ont réservé chaque jour du temps pour recueillir les informations utiles à la réalisation des tâches. Cette stratégie suppose que les étudiants aient des croyances et des attitudes face à leur rôle et leur responsabilité dans le processus d'apprentissage. Tout cela explique le changement de conception de l'apprentissage autonome susmentionné auprès des étudiants participant à l'expérimentation.

En ce qui concerne les stratégies cognitives, le même résultat que l'analyse quantitative peut être corroboré : les étudiants ont précisé dans leur journal de bord qu'ils pratiquaient les mêmes techniques utilisés dès leur école primaire, telles que « pratiquer la langue » (9 sur 22), « réviser » (7 sur 22), « élaborer des liens entre les éléments nouveaux et les connaissances antérieures » (4 sur 22). Les stratégies à l'égard de la compréhension écrite étaient plutôt la traduction (9 sur 22) et la consultation des dictionnaires (7 sur 22). Pourtant, ce qui est nouveau, c'est qu'une étudiante a constaté qu'elle lisait les articles beaucoup plus vite qu'avant grâce à la lecture d'une grande quantité de textes. Deux étudiants se sont servis du contexte de l'article pour faciliter la compréhension sans consulter directement le dictionnaire. Les commentaires des étudiants quant à l'expression orale montrent que les stratégies utilisées ont été légèrement changées avec le choix des paraphrases (6 sur 22) et l'imitation de la structure des articles modèles et des articulés qui relient les différentes parties du texte (1 sur 22).

Quant aux stratégies socio-affectives, une grande majorité de nos étudiants (15 sur 22) ont eu recours aux « questions de clarification et de vérification ». Ils ont sollicité de l'aide auprès des professeurs et des camarades ayant une expérience en France quand ils ont rencontré des difficultés culturelles et linguistiques au cours de la réalisation des tâches. D'après les commentaires d'une étudiante, si elle avait rarement posé des questions concernant les éléments culturels aux professeurs, c'est qu'avec la méthodologie traditionnelle sous forme de cours magistral, elle avait l'habitude de suivre ce que disait le professeur et n'avait pas envie de les découvrir elle-même. Elle restait ainsi passive en classe sans vouloir prendre part à l'interaction enseignant-apprenants. Si elle posait des questions après la classe, c'était surtout pour vérifier la compréhension de ce que disait le professeur et consolider la maîtrise des connaissances linguistiques. Avec l'approche actionnelle, les étudiants ont dû pourtant trouver les solutions eux-mêmes et présenter leur travail en public, c'est pourquoi ils ont veillé à leur production sur le plan culturel et linguistique. Il en est de même pour « la coopération » qui constitue une autre stratégie socio-affective. 18 sur 22 étudiants ont fait appel à cette stratégie dans le but d'accomplir leur tâche et de résoudre les problèmes communs, tandis qu'ils l'avaient peu souvent mise en œuvre auparavant.

5. En guise de conclusion

Notre recherche s'avère utile en ce sens qu'elle permet aux chercheurs de saisir les relations « autonomie - approche actionnelle - stratégies d'apprentissage » qui forment un lien très étroit. La perspective actionnelle est favorable à la prise de conscience de la responsabilité de l'apprentissage et exerce une influence positive sur le choix des stratégies métacognitives et socio-affectives, qui, à leur tour, rendent possible le développement de l'autonomie de l'apprentissage. Nous devons reconnaître pour autant que l'approche actionnelle n'est pas toute-puissante avec son moindre effet sur les stratégies cognitives dans notre recherche.

Or, en tant que recherche exploratoire dans ce domaine, elle a certainement des lacunes dans la méthodologie de recherche qui risquent de biaiser les résultats : d'abord, l'échantillon de notre recherche étant limité, il est difficile de valider les résultats de l'expérimentation dans un autre contexte et impossible de généraliser avant d'autres recherches plus approfondies avec une représentativité plus significative. Il est aussi difficile d'avoir une liste exhaustive des stratégies d'apprentissage quand nous examinons l'influence de la perspective actionnelle sur les stratégies d'apprentissage, puisque nous nous appuyons sur les journaux de bord écrits par les étudiants qui n'ont jamais eu une formation stricte de stratégies d'apprentissage. En conséquence, il est convenable de prendre en considération toutes les limites citées ci-dessus afin de faire avancer notre recherche.

Bibliographie

Conseil de l'Europe, 2001. Cadre européen commun de référence pour les langues. Paris : Hatier.

Cyr, P. 1998. *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : CLE International.

Dickinson, L. 1987. *Self-Instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ellis, R. 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: OUP.

Fu, R. 2009. « Une étude méta-réflexive du Cadre européen commun de référence dans la perspective de son adaptation au contexte chinois ». *Le FDLM, R et A*, juillet 2009, p. 88-97.

Germain C., Netten J. 2004. « Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE / FLS », *Alsic* [En ligne], Vol. 7, 2004, document alsic_v07_08-rec2, mis en ligne le 15 décembre 2004, Consulté le 06 février 2014. URL : <http://alsic.revues.org/2280> ; DOI : 10.4000/alsic.2280.

Holec, H. 1991. « Autonomie de l'apprenant : de l'enseignement à l'apprentissage » [En ligne] www.epc.univ-nancy2.fr/EPCT_F/pdf/Autonomie.pdf, [consulté le 06 février 2014].

Holmes, J. L., R. Ramos. 1991. « Talking about learning: Establishing a framework for discussing and changing learning processes ». In : C. James & P. Garrett (eds.). *Language Awareness in the Classroom*. London: Longman.

Li, H.F. 2007. « L'expérience de la conception d'un cours sur la francophonie ». *Synergies Chine*, n. 2, p. 125-130.

Oxford, R. L., Nyikos, M., 1989. «Variables affecting choice of language learning strategies by university students » . *Modern Language Journal*, 73, p. 291-300.

Wang, Z. 2011. « Une pédagogie mettant l'accent sur l'autonomie de l'apprenant ». *Synergie Chine*, n° 6, p. 141-149.

Wenden A. 1991. *Learner Strategies for Learner Autonomy: Planning and Implementing Learner Training for Language Learners*. Hertfordshire, UK: Prentice-Hall International.

Pu, Z. H., 2008. « Action en didactique des langues - Changement de concepts didactiques en Europe et quelques inspirations ». *Journal de l'Institut des Études des Langues étrangères du Sichuan*, n° 1, janvier 2008, p.129-133.

Xu, J.F., Peng, R.Z., Wu, W.P. 2004. « Enquête sur l'autonomie de l'apprentissage de l'anglais auprès des étudiants chinois non spécialistes d'anglais et analyse de celle-ci ». in *Revue de recherche de didactique des langues étrangères*, N. 1, pp. 64-68.

Wen, Q.F. 1995. *Les stratégies d'apprentissage de l'anglais*. Shanghai: Shanghai Foreign language education presse.

Ni, Q.Q. 2010. « Recherche empirique sur les corrélations des motivations, des stratégies d'apprentissage et de l'autonomie d'apprentissage des étudiants non spécialistes d'anglais en milieu chinois universitaire », *Le monde des langues étrangères*, n°. 3, p. 30-35.

Annexe I : Tableau I -- Résultat de la première partie du questionnaire

Dans quelle mesure doit-on déterminer soi-même les objectifs d'apprentissage?												
Avant l'expérimentation						Après l'expérimentation						
1	2	3	4	5	moyenne	1	2	3	4	5	moyenne	
5%	5%	30%	35%	25%	3.7			10%	55%	35%	4.25	
Dans quelle mesure doit-on déterminer soi-même les contenus d'apprentissage?												
Avant l'expérimentation						Après l'expérimentation						
1	2	3	4	5	moyenne	1	2	3	4	5	moyenne	
5%	5%	25%	55%	10%	3.6			15%	50%	35%	4.2	
Dans quelle mesure doit-on choisir soi-même les ressources d'apprentissage?												
Avant l'expérimentation						Après l'expérimentation						
1	2	3	4	5	moyenne	1	2	3	4	5	moyenne	

5%	15%	45%	25%	10%	3.2				35%	40%	25%	3.9
Dans quelle mesure doit-on procéder à l'auto-évaluation?												
Avant l'expérimentation						Après l'expérimentation						
1	2	3	4	5	moyenne	1	2	3	4	5	moyenne	
5%	10%	30%	45%	10%	3.45			10%	50%	40%	4.3	
Dans quelle mesure doit-on décider soi-même des exercices à faire ?												
Avant l'expérimentation						Après l'expérimentation						
1	2	3	4	5	moyenne	1	2	3	4	5	moyenne	
5%	20%	15%	30%	30%	3.6			20%	35%	45%	4.25	
Dans quelle mesure doit-on rechercher soi-même la réponse ou la solution à un problème ?												
Avant l'expérimentation						Après l'expérimentation						
1	2	3	4	5	moyenne	1	2	3	4	5	moyenne	
		45%	25%	30%	3.85			15%	30%	55%	4.4	
Dans quelle mesure doit-on faire le bilan de ses méthodes d'apprentissage ?												
Avant l'expérimentation						Après l'expérimentation						
1	2	3	4	5	moyenne	1	2	3	4	5	moyenne	
5%	10%	45%	30%	10%	3.3			15%	45%	40%	4.25	
Dans quelle mesure doit-on être guidé par le professeur ?												
Avant l'expérimentation						Après l'expérimentation						
1	2	3	4	5	moyenne	1	2	3	4	5	moyenne	
	15%	30%	35%	20%	3.6		5%	35%	45%	15%	3.7	

Annexe II : Tableau II -- Résultat de la deuxième partie du questionnaire

Je prête attention à ce que je vais apprendre.												
Avant l'expérimentation						Après l'expérimentation						
1	2	3	4	5	Moyenne	1	2	3	4	5	moyenne	
	5%		55%	40%	4.3			5%	30%	65%	4.6	
Je prête attention au culturel.												
Avant l'expérimentation						Après l'expérimentation						
1	2	3	4	5	Moyenne	1	2	3	4	5	moyenne	
10%	35%	55%			2.45			15%	20%	65%	4.5	
Je me fixe les objectifs d'apprentissage de chaque leçon.												
Avant l'expérimentation						Après l'expérimentation						
1	2	3	4	5	Moyenne	1	2	3	4	5	moyenne	
	15%	40%	35%	10%	3.4			5%	45%	50%	4.45	
Je détermine les points-clés de chaque leçon et fais le planning d'apprentissage.												
Avant l'expérimentation						Après l'expérimentation						
1	2	3	4	5	Moyenne	1	2	3	4	5	moyenne	
5%	10%	25%	50%	10%	3.5			20%	20%	60%	4.4	
Je mémorise les nouveaux mots par répétition.												
Avant l'expérimentation						Après l'expérimentation						
1	2	3	4	5	Moyenne	1	2	3	4	5	moyenne	
	5%	10%	50%	35%	4.15		10%	15%	40%	35%	4	
Je lis rapidement le texte pour comprendre l'idée générale avant d'entrer dans les détails.												

Pour une autonomie en apprentissage du français langue étrangère à travers l'approche actionnelle

Avant l'expérimentation						Après l'expérimentation					
1	2	3	4	5	Moyenne	1	2	3	4	5	Moyenne
5%	10%	20%	30%	35%	3.8			15%	35%	50%	4.35
J'apprends un nouveau mot avec les exemples ou le contexte qui illustrent l'utilisation de celui-ci.											
Avant l'expérimentation						Après l'expérimentation					
1	2	3	4	5	Moyenne	1	2	3	4	5	Moyenne
		15%	70%	15%	4		10%	25%	40%	25%	3.8
Je consulte le dictionnaire quand il y a des nouveaux mots.											
Avant l'expérimentation						Après l'expérimentation					
1	2	3	4	5	Moyenne	1	2	3	4	5	Moyenne
	10%	35%	20%	35%	3.8		5%	45%	20%	30%	3.75
Je prends des notes.											
Avant l'expérimentation						Après l'expérimentation					
1	2	3	4	5	Moyenne	1	2	3	4	5	Moyenne
		10%	50%	40%	4.3			25%	45%	30%	4.05
Je fais des liens entre ce que je sais et les connaissances nouvelles.											
Avant l'expérimentation						Après l'expérimentation					
1	2	3	4	5	Moyenne	1	2	3	4	5	Moyenne
		35%	50%	15%	3.5			35%	25%	40%	4.05
Je lis des livres de référence et prends l'initiative de résoudre les problèmes rencontrés dans l'apprentissage du français.											
Avant l'expérimentation						Après l'expérimentation					
1	2	3	4	5	Moyenne	1	2	3	4	5	Moyenne
5%	20%	20%	30%	25%	3.8		5%	10%	40%	45%	4.35
Je demande l'aide de mes camarades quand je rencontre des problèmes.											
Avant l'expérimentation						Après l'expérimentation					
1	2	3	4	5	Moyenne	1	2	3	4	5	Moyenne
	5%	15%	55%	25%	4			15%	55%	30%	4.15
Je discute avec mes camarades et coopère avec eux dans le but de résoudre un problème ou d'accomplir une tâche d'apprentissage.											
Avant l'expérimentation						Après l'expérimentation					
1	2	3	4	5	Moyenne	1	2	3	4	5	Moyenne
	10%	35%	40%	15%	3.6			20%	35%	45%	4.25
Je demande la clarification à mes professeurs quand j'ai des questions.											
Avant l'expérimentation						Après l'expérimentation					
1	2	3	4	5	Moyenne	1	2	3	4	5	Moyenne
	10%	15%	25%	50%	4.15		5%	15%	25%	55%	4.3
Je veille à mon processus d'apprentissage et fais un bilan sur les progrès et les difficultés.											
Avant l'expérimentation						Après l'expérimentation					
1	2	3	4	5	Moyenne	1	2	3	4	5	Moyenne
		65%	25%	10%	3.45	5%	10%	20%	50%	15%	3.6

Apprentissage en autonomie par les TICE, un forum en ligne à destination des étudiants du SIAE : Apports, limites, perspectives



Lucile Bertaux

SIAE, Civil aviation university of China, Tianjin
lucile.btx@gmail.com

CHEN Jiayin

SIAE, Civil aviation university of China, Tianjin
jiayin_763@msn.com

Reçu le 14-05-2014/ Évalué le 01-06-2014/ Accepté le 20-10-2014

Résumé

L'intégration récente de forums d'apprentissage en ligne au programme de l'enseignement du français à l'Institut Sino-Européen de l'Ingénierie d'Aviation (SIAE) a pour objectif de développer l'aptitude langagière d'interactions écrites en français et de favoriser la réflexion métacognitive entre apprenants, en vue « d'apprendre à apprendre ». Quels sont les apports et les limites de l'utilisation de cet outil ? Quels moyens instaurer pour optimiser l'utilisation des forums dans l'apprentissage des langues? Nous tenterons, dans cet article, de répondre à ces questions en nous appuyant sur le cas du dispositif d'autoformation mis en place au SIAE à destination des étudiants chinois du cycle préparatoire. Après avoir précisé les concepts de l'autoformation et défini les intérêts pédagogiques des forums en ligne pour l'apprentissage en autoformation, cet article présente le dispositif mis en place au SIAE, les résultats de son évaluation, ses apports et limites pédagogiques.

Mots-clés : Apprentissage en autonomie, interactions écrites, TICE, forums en ligne, stratégies d'apprentissage

基于TICE的自主学习：中欧航空工程师学院远程在线论坛：成效，局限，前景

摘要 : 中欧民航学院在法语教学中开展开设了在线学习论坛，旨在提高学生的法语互动写作能力，同时启发学生学会自主学习。作为一种辅助教学工具，在线论坛有哪些功能和局限性？如何改善这种教学工具？为此，本文首先明确自主学习的概念，尔后论证在线论坛对于自主学习的功能效应，最后对于中欧民航学院所试行的在线自主学习论坛进行评估。

关键词 : 自主学习，互动写作，TICE，在线论坛，学习策略

**Self-Learning by TICE: a forum on line for students of SIAE :
Interests, limits, perspectives**

Abstract

Recently, online teaching forums were integrated in the French language syllabus at SIAE, in order to develop the students' aptitude in interactive writing, and promote the students' thought process so they can "learn how to learn". What does the use of

this new tool bring to students, and what are its limitations? How can the use of these forums be optimized to improve the learning process of a foreign language? This article attempts to answer these questions, relying on the experience of using the self-learning system used at SIAE by our chinese students in the preparatory cycle (first to third year of university). We will first define precisely the concept of self-learning, as well as the pedagogical benefits of these online forums. Then we shall describe how they are implemented at SIAE. Finally, we shall give the results of our evaluation of this project, with its benefits and limitations.

Keywords : Self – learning, interactive writing, CTBT, Online forums, learning strategy

Introduction

Depuis quelques années, les nouvelles technologies sont devenues le moyen de communication principal de la nouvelle génération des étudiants chinois. Véritables portes sur le monde extérieur, elles permettent aux enseignants d'envisager de nouvelles modalités, donnant la possibilité par exemple de mettre en place des projets de communication à distance ou de collaboration. Dans un dispositif d'auto-apprentissage en milieu institutionnel, l'intégration d'outils de communication à distance tel que le forum peut permettre de développer des compétences d'interactions écrites, interculturelles mais aussi métacognitives.

Dans quelle mesure l'utilisation de forums dans un dispositif d'auto-apprentissages peut-elle favoriser les échanges métacognitifs et linguistiques en vue d'apprendre une langue et d'« apprendre à apprendre »? Quels sont les apports et limites de l'utilisation de cet outil ? Quels moyens mettre en place pour optimiser l'utilisation des forums dans un tel dispositif ? Nous tenterons de répondre à ces questions en nous appuyant sur le cas d'un dispositif d'autoformation mis en place au SIAE à destination des étudiants chinois du cycle préparatoire. Ce projet permet aux étudiants de pratiquer le français pendant l'inter-semestre, mais aussi d'apprendre à apprendre en vue de développer leur autonomie.

Après avoir précisé le concept de l'autoformation et défini les intérêts pédagogiques des forums en ligne, nous présenterons l'action mise en place au SIAE, les résultats de son évaluation, ses apports et limites pédagogiques.

1. Repères sur l'autoformation

1.1. « Galaxie de l'autoformation »

Le terme d'autoformation est aujourd'hui polysémique du fait de la multiplicité de courants théoriques, de représentations et de pratiques. Philippe Carré (2002 : 25) souligne que le projet d'autonomisation du sujet apprenant constitue le « *noyau dur*

conceptuel » de l'autoformation, c'est-à-dire « *apprendre par soi-même* ».

P. Carré identifie cinq courants majeurs de l'autoformation qu'il appelle « satellites » ainsi qu'une quinzaine de notions nommées « planètes » autour de la notion clé « *apprendre par soi-même* ». Ces cinq courants et notions sont reliés par des apports mutuels et des croisements qui se différencient par le point de vue adopté impliquant lui-même une sélection d'objets de recherche, d'outils méthodologiques et de référents théoriques et conceptuels. Nous présentons ici les cinq courants majeurs

- **l'autoformation intégrale** désignant « *l'apprentissage hors des systèmes éducatifs* » renvoie au courant ancien de l'autodidaxie. Illustrant ce courant, les travaux de G. Le Meur en France, N. Tremblay et C. Landry au Québec s'attachent à décrire des pratiques d'apprentissage totalement autonomes en dehors de milieux éducatifs formels ;
- **l'autoformation « existentielle »** est directement liée à l'idée d'éducation permanente, tout au long de la vie, et a pour visée d'apprendre à être selon E. Faure (1972) ou de produire sa vie, selon G. Pineau (1993). De ce point de vue, « *l'autoformation traverse à la fois l'ensemble des milieux de vie du sujet et la durée entière de son existence.* » (P. Carré, 2002 : 25) ;
- **l'autoformation « éducative »** désigne les pratiques pédagogiques visant à développer et faciliter les apprentissages autonomes dans le cadre des institutions éducatives. Dans cette conception de l'autoformation, il s'agit d'apprendre par soi-même dans des dispositifs pédagogiques ouverts tels qu'ateliers pédagogiques personnalisés, centres de ressources, espaces d'autoformation, etc. Selon ce courant de recherche, l'autonomisation des apprenants constitue la visée éducative de l'institution et/ou des formateurs. Ainsi, ce courant développe notamment la notion d'autoformation accompagnée. Il s'agit d'une centration sur l'apprenant dans les systèmes éducatifs mis en œuvre par des modalités d'accompagnement, l'enseignant devenant facilitateur d'apprentissage ;
- **l'autoformation « sociale »** désigne « *toutes les formes d'apprentissage réalisées par les sujets eux-mêmes, à l'extérieur du champ éducatif au sens strict, dans et par la participation à des groupes sociaux et en bénéficiant de formes de médiation diverses* » (P. Carré, 2002 : 22). Ce courant renvoie aux formes d'apprentissages « *spontanées* » ou « *semi-organisées* » en dehors d'un système ou dispositif éducatifs. Elles sont souvent collectives ou coopératives les distinguant des formes d'autoformation intégrale ou d'autodidaxie définies plus haut ;

- **l'autoformation « cognitive »** interroge les « *mécanismes psychologiques mis en jeu dans l'apprentissage autonome* » (P. Carré, 2002 : 23). Cette approche s'intéressant à l'aspect métacognitif de l'autodirection renvoie à l'expression « *apprendre à apprendre* », souvent présente dans les dispositifs d'autoformation éducatifs.

La recherche dans le domaine de l'autoformation étant en constante évolution, comme le signale Carré en parlant de « *la galaxie de l'autoformation* », nous retiendrons la définition du Groupe de Recherches sur l'Autoformation (GRAF): « *L'autoformation est un processus autonomisant de mise en forme de soi, centré sur la personne ou le groupe, étayé sur le collectif. Ce processus conjugue acquisition de savoirs, construction de sens et transformation de soi. Il se développe dans l'ensemble des pratiques sociales et la vie dans son ensemble. (...) L'autoformation n'est ni individualisme, mais un métissage d'auto, d'hétéro et d'écoformation* ». »

Cette définition met en évidence les liens entre les différents courants majeurs de l'autoformation identifiés par P. Carré et a l'avantage de regrouper les différents champs.

Le dispositif mis en place au SIAE est un dispositif d'autoformation institutionnel s'appuyant sur l'utilisation de forums en ligne. Il s'inscrit donc dans le courant de l'« autoformation éducative » tout en s'appuyant sur les apports des courants de l'autoformation cognitive et sociale (interactions sur les forums).

1.2. Auto-apprentissages en milieu institutionnel : développer l'autonomie des apprenants

Les auto-apprentissages en milieu institutionnel désignent « *les modalités d'apprentissage dans lesquelles l'apprenant est conduit à prendre les responsabilités de son apprentissage dans un cadre institutionnel donné* » (M.J. Barbot, 2000 : 16).

L'autonomie est une capacité à apprendre, c'est-à-dire, « *savoir s'y prendre pour définir CE QUE l'on va apprendre en fonction de ses besoins et/ou de l'acquisition déjà réalisée, COMMENT l'on va apprendre (choix des documents et des supports et modes d'emploi de ces supports) et COMMENT EVALUER les résultats atteints ainsi que la pertinence des décisions prises en ce qui concerne le QUOI et le COMMENT* » (H. Holec, 1988 : 8)

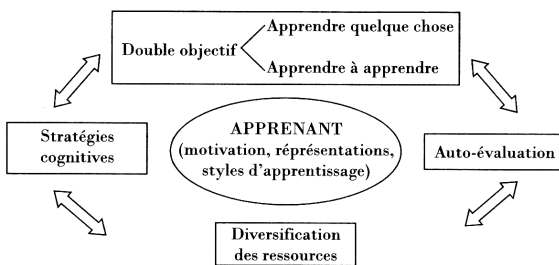
L'autonomie ne doit pas être considérée comme un pré-requis mais plutôt comme une finalité à acquérir. Dans un dispositif d'autoformation en milieu institutionnel, il s'agit de prendre en compte le fait que tous les apprenants n'ont pas forcément cette

capacité à prendre en charge leur apprentissage. Le dispositif doit donc favoriser cette prise en charge des décisions de manière progressive en développant les compétences d'apprentissage ou la métacognition, « apprendre à apprendre ».

Le processus d'autonomisation est une visée qui s'opère progressivement et sur le long terme permettant à l'apprenant d'apprendre par lui-même une fois sorti du système institutionnel (Barbot, M-J, 2000 : 15). L'autonomie ne signifie pas « travailler seul » mais l'apprenant est accompagné de médiations humaines et matérielles et l'apprentissage se construit par l'interaction.

1.3. Apprendre à apprendre

Un dispositif d'auto-apprentissage permet à l'apprenant de prendre en charge progressivement les quatre opérations de l'apprentissage et de prendre progressivement le contrôle de variables jouant sur l'efficacité de l'apprentissage. Selon René Richterich (1996), toute situation d'apprentissage comporte quatre opérations : l'analyse des besoins et la définition des objectifs, la sélection des ressources, le choix des stratégies et l'évaluation. Apprendre à apprendre, c'est amener l'apprenant à prendre en charge



Le système pédagogique

Le système pédagogique (Barbot, Camattari, 1999 : 54)

d'apprentissage qui peuvent être progressivement contrôlés par l'apprenant.

S'inspirant de l'apport théorique de René Richterich (1996) qui met en évidence l'importance des interactions entre les quatre opérations de l'apprentissage, Marie-José Barbot et Giovanni Camatarri modélisent la situation pédagogique en une approche systémique plaçant l'apprenant au centre de la situation pédagogique en autoformation.

Les quatre opérations de l'apprentissage en interactions constantes les unes par rapport aux autres sont progressivement prises en charge par l'apprenant dans le double objectif d'apprendre quelque chose (dans notre contexte, une langue) et d'apprendre à apprendre. Dans un dispositif d'auto-apprentissage, il s'agit également d'aider l'apprenant à mieux se connaître en prenant en compte sa motivation, ses représentations et son style d'apprentissage.

progressivement ces opérations de l'apprentissage qui, dans un système pédagogique traditionnel, sont à la charge de l'enseignant.

La centration sur le sujet-apprenant (M-J. Barbot, 2000 : 45) prend en compte des variables telles que la motivation, les représentations et les styles

2. Définition générale du forum en ligne et intérêt pédagogique

Apparues dans l'apprentissage des langues dans les années 1960, les Nouvelles Technologies de l'Information et de Communication (NTIC), n'ont cessé d'évoluer depuis. Véritable porte sur le monde extérieur, elles permettent aux enseignants d'envisager de nouvelles modalités, donnant la possibilité par exemple de mettre en place des projets de communication à distance ou de collaboration (Cuq, 2003 :238). L'introduction des nouvelles technologies semble par conséquent apporter une évolution dans le système d'apprentissage puisqu'elles modifient considérablement les relations entre apprenant, savoir et enseignant. Il est toutefois important de bien choisir l'outil correspondant aux objectifs d'apprentissage.

Le forum interactif en ligne est un dispositif de communication médiatisée par ordinateur, asynchrone, permettant à un groupe d'internautes d'échanger des messages au sujet d'un thème particulier (Marcocchia, 2003 : 6). Afin de dégager l'intérêt pédagogique du forum, François Mangenot (2002 : 42) a défini la quadruple dimension de cet outil en montrant sa spécificité communicationnelle. Il précise qu'aucun autre outil ne présente la combinaison de caractéristiques suivantes :

- la dimension écrite qui permet la production écrite ;
- la dimension asynchrone qui le distingue du *chat* (discussion simultanée en directe) : le forum permet de conserver une trace des écrits et éventuellement de les modifier ;
- la dimension publique : « *dans un forum de discussion, toute intervention est «publique», lisible par tous les participants au forum, même si elle se présente comme la réaction à une intervention initiative particulière. L'aparté est impossible : le polylogue est la forme habituelle du forum et le multi-adresse est la norme.* » M. Marcocchia (1998 : 17) ;
- le caractère structuré des échanges et interactions liés à l'existence de fils de discussions (contrairement au *chat*).
- Dans le cadre de l'apprentissage des langues, le forum a d'autres avantages (Anissa Boualit et Martine Eisenbeis : 2006 : 342) :
- la mémoire collective : le forum permet de garder des traces de toutes communications grâce à la dimension écrite et la dimension publique des échanges ;
- un lieu d'interaction écrite : le forum permet de développer la compétence d'interaction écrite définie dans le CECR. Il est à noter que peu de supports permettent de travailler cette activité langagière, à part la correspondance épistolaire ou électronique.

L'intégration du forum dans un dispositif d'auto-apprentissage en milieu institutionnel présente un double-avantage : le développement de l'aptitude langagière d'interaction écrite et les échanges entre apprenants sur leurs stratégies d'apprentissage, en vue de les rendre plus autonomes. Ainsi, cet outil peut permettre la mise en place de médiations humaines entre l'apprenant et le savoir. L'apprentissage peut alors se construire par l'interaction et devenir collaboratif.

3. Contexte

3.1. Présentation du SIAE

Afin d'améliorer le niveau des ingénieurs chinois et se fondant sur une approche stratégique, le ministère chinois de l'Education a décidé il y a quelques années de s'appuyer sur la France pour créer des écoles d'ingénieurs sur le modèle français, au sein des universités chinoises. C'est dans ce contexte qu'en 2004, les autorités chinoises, le ministère de l'Education et le ministère de l'Aviation Civile ont sollicité les écoles d'ingénieurs réunies dans le Groupe des Ecoles Aéronautiques (GEA) pour mettre en place une école d'ingénieurs dans les secteurs de l'aviation civile et de l'aéronautique, école devant être intégrée à l'Université de l'Aviation Civile de Chine (CAUC) située à Tianjin. L'objectif général de la formation est d'assurer à des étudiants chinois sélectionnés après le Gaokao (examen chinois correspondant au Baccalauréat) une formation d'ingénieur de haut niveau dans les secteurs de l'aéronautique et de l'aviation civile, en ayant en référence le système français de la formation d'ingénieurs et en tenant compte des orientations pédagogiques du Bachelor et du Master, diplômes délivrés dans l'enseignement supérieur chinois.

3.2. L'enseignement de la langue française au SIAE

La formation des ingénieurs s'appuie sur un enseignement délivré en langue française et chinoise. L'équipe professorale se compose de professeurs français, professeurs chinois et de professionnels venant d'entreprises sino-européennes. Les étudiants doivent pouvoir comprendre et poser des questions durant les sessions de formation. Le français est un outil communicatif pour les cours et les stages tout au long des six ans et demi d'études. L'enseignement du FLE se base sur le CECR. D'après la CTI[®] les étudiants doivent atteindre le niveau B2 en langue française à la fin des études.

Le cycle préparatoire doit assurer et garantir un très bon niveau scientifique des étudiants ainsi qu'un niveau en langue française permettant d'atteindre le niveau B1 nécessaire pour tirer profit de l'enseignement scientifique dispensé en français. Dans

le cycle ingénieur, la poursuite de l'apprentissage en FLE doit aboutir à l'obtention des compétences du niveau B2 et à la capacité de suivre des cours en français.

3.3. Programme de l'enseignement du français

Le SIAE fonctionne sur le modèle des écoles d'ingénieurs avec un cycle préparatoire intégré. Les étudiants n'entament le cycle ingénieur qu'après avoir passé trois années en cycle préparatoire. Le cycle préparatoire comprend une année dite « 0 » pendant laquelle ils étudient le français de façon intensive, ainsi que deux années de classes préparatoires scientifiques. En années « 1 » et « 2 », le français a une moins grande importance horaire. En cycle ingénieur, les heures de cours de français se réduisent progressivement. Le programme de français a été conçu pour atteindre l'objectif B1 à la fin de l'année 2, en suivant les critères du CECR. La progression est la suivante :

Année 0 (Semestre 1)	280 heures	niveau A1
Année 0 (Semestre 2)	300 heures	niveau A2
Année 1	170 heures	niveau B1 faible
Année 2	140 heures	niveau B1
Année 3	55 heures	niveau B2
Année 4	65 heures	niveau B2

3.4. Le public

Les apprenants sont des étudiants de sciences qui font preuve d'une grande motivation pour l'apprentissage du français. Cependant, les matières scientifiques restent dominantes. De plus, l'approche pédagogique française pratiquée par les professeurs de sciences est nouvelle pour les étudiants chinois. Pour s'y adapter, ils consacrent beaucoup plus de temps au travail de mathématiques et de physique. Ils ont moins de temps à consacrer à l'apprentissage du français en autonomie pendant le semestre.

On constate qu'ils sont très sérieux en cours de FLE mais qu'ils ne consacrent que peu de temps au travail personnel. A partir de l'année 1, le volume horaire de FLE est moins conséquent ; cependant, pour être efficace dans leurs cours de sciences dispensés en français, les étudiants ont besoin de développer leurs compétences orales et écrites. En effet, les étudiants doivent être capables de comprendre les cours de

sciences dispensés en français, mais aussi d'avoir un niveau suffisant pour rédiger des démonstrations scientifiques. Les étudiants doivent apprendre à travailler en autonomie afin de continuer à progresser en français et pratiquer le français en dehors des cours.

En outre, ils font preuve d'un manque de stratégies pour apprendre en autonomie. Ils consacrent trop de temps à trouver l'équivalent chinois d'un mot français et apprennent le vocabulaire par cœur. En effet, les étudiants chinois ont pris l'habitude de mémoriser de façon répétitive des listes de vocabulaire pour la préparation du Gaokao.

Grâce à Internet, les étudiants chinois peuvent avoir accès à de nombreuses ressources pédagogiques et documents authentiques en français. Faute de stratégies d'apprentissage en autonomie, les étudiants chinois ne parviennent pas à exploiter ces ressources.

4. Un dispositif en ligne pour développer l'autonomisation des étudiants

4.1. Les objectifs du dispositif

Même si les étudiants travaillent dans un établissement bilingue, ils n'ont que très peu d'occasions de pratiquer le français en dehors des cours. Les étudiants du SIAE n'ont pas l'habitude de travailler régulièrement et de pratiquer le français pendant l'inter-semestre (un mois en janvier - février), ce qui ne facilite pas la reprise des cours de français au deuxième semestre. Afin de répondre aux besoins du public et assurer une continuité entre les deux semestres, l'équipe a mis en place un dispositif de communication à distance.

L'objectif du dispositif est de permettre aux étudiants :

- d'améliorer leurs compétences en compréhension orale et en interactions écrites en français ;
- de développer leurs connaissances culturelles du monde francophone ;
- d'apprendre à apprendre pour devenir plus autonome ;
- de perfectionner leurs stratégies d'apprentissage.

4.2. La démarche

Dans un premier temps, le projet a été mis en place pour une classe de 27 étudiants de l'année 1 de niveau B1 en français. Cette phase expérimentale a été évaluée afin de définir les atouts et dysfonctionnements du projet et effectuer des réajustements avant le développement du projet pour les autres classes du SIAE.

Le dispositif comprend trois types de forums : un forum permettant aux étudiants d'échanger à l'écrit sur différentes thématiques en fonction de leurs intérêts, un forum en lien avec des activités de compréhension orale à partir de vidéos et un forum « apprendre à apprendre » favorisant les interactions sur la réflexion métacognitive. Le premier forum est animé par les étudiants alors que les deux autres sont animés par les professeurs.

Le premier forum, animé par les étudiants, est constituée de cinq sous-forums qui couvrent cinq thématiques : musique et cinéma français, sport, société et culture, science, divers. Avant le lancement de la plate-forme, des groupes de cinq étudiants ont été constitués selon les intérêts des étudiants. Chaque groupe doit créer une discussion dans sa rubrique. Tous les membres du forum doivent exprimer leur propre point de vue à propos du message en question.

Dans la deuxième rubrique, les professeurs mettent à disposition des étudiants des vidéos tirées du site « 7 jours sur la planète » en fonction du niveau de langue des apprenants. Les étudiants doivent faire les activités de compréhension orale à partir de la vidéo puis donner leur opinion sur le forum. Après chaque activité de compréhension orale, les étudiants sont amenés à s'auto-évaluer en indiquant sur le forum les difficultés rencontrées, les solutions et stratégies pour y remédier.

La troisième rubrique intitulée « apprendre à apprendre » a pour objectif de créer des discussions et des échanges portant sur la compétence d'apprentissage à partir de questionnaires d'auto-observation et de documents. Les enseignants animent cette rubrique en posant des questions telles que : « *Quelles stratégies utilisez-vous pour comprendre une vidéo ?* », « *Faut-il comprendre tous les mots ? Faut-il comprendre le message global de la vidéo ? Que faites-vous lorsque vous rencontrez des mots nouveaux ?*, etc. Ces questions ont pour but de favoriser les échanges entre apprenants sur leurs stratégies d'apprentissage. Ainsi, le sujet-apprenant est amené à réfléchir sur son apprentissage. Ces forums ont également pour objectif de faire émerger les représentations sur l'apprentissage afin de favoriser une prise de conscience et éventuellement de les faire évoluer. L'objectif de ces regroupements par le biais de forums est le même que celui défini par Marie-José Barbot (2000 : 82) concernant les regroupements en présentiel. Ainsi, l'observation et la découverte des stratégies utilisées par d'autres peuvent amener les apprenants à les tester et à les adopter sans intervention du professeur. Il s'agit donc ici de favoriser le recours aux pairs comme ressources humaines.

Les professeurs s'occupent de la mise en ligne des activités de compréhension orale, de l'animation et de la correction des messages publiés. Ils corrigent le français des apprenants par des messages publiés sur le forum. Il faut souligner que les professeurs

ne corrigent que les erreurs de français et non les idées des apprenants. La participation au forum fait partie des devoirs de l'inter-semestre, les étudiants qui s'impliquent le plus dans le projet obtiennent un bonus dans la note de participation. L'équipe de techniciens et de modérateurs est composée de cinq étudiants qui maîtrisent l'informatique et qui s'occupent des modalités techniques telle que la réalisation de sites web en HTML et la maintenance du forum en ligne.

5. Evaluation et bilan du dispositif : limites et atouts

Pour évaluer le dispositif, nous nous sommes interrogées sur la façon dont les apprenants ont utilisé les différentes rubriques des forums. Pour cela, des questionnaires ont été envoyés aux étudiants à l'issue de la phase expérimentale du projet. Vingt-quatre étudiants y ont répondu. L'évaluation a révélé les atouts mais aussi les limites du dispositif afin de prévoir des réajustements pour le développement du projet.

5.1. Fréquence de connexion à l'outil et utilisation des différentes rubriques

La moitié des apprenants ayant répondu au questionnaire s'est connectée au forum au moins une fois par semaine, 33% des apprenants se sont connectés moins d'une fois par semaine et seulement 16% se connectaient tous les jours. La majorité des étudiants a donc été assidue et a pu pratiquer le français de manière hebdomadaire pendant l'inter-semestre, même si peu d'étudiants l'ont finalement pratiqué quotidiennement.

La rubrique « vidéo TV5 monde » a été la plus utilisée, suivie de celle animée par les étudiants. En effet, 70 % des apprenants affirment avoir utilisé le plus souvent la première rubrique en donnant les raisons suivantes : « *découvrir la culture française à travers les vidéos* », « *parce que j'adore la culture française* », « *mieux comprendre des vidéos* ». Nous pouvons voir que les étudiants ont apprécié le fait d'avoir accès à des vidéos pour découvrir la culture française mais aussi améliorer leur compréhension orale. La deuxième rubrique a été utile aux étudiants comme le montre leurs réponses : « *écrire en français* », « *lire les messages des autres étudiants* », « *apprendre des nouveaux mots* », « *faire moins d'erreurs* », « *comprendre mes erreurs* », « *pratiquer le français pendant les vacances* », « *je lis les idées des camarades et j'apprends beaucoup de nouveaux mots* ». Les forums ont donc permis à la majorité des apprenants d'interagir à l'écrit en langues étrangères et de mieux comprendre leurs erreurs.

5.2. Usages des forums

A la question « *comment utilisez-vous les forums* », 66% ont répondu avoir lu les messages des autres apprenants, 83% ont indiqué avoir répondu aux messages postés par les professeurs, 33% considèrent avoir échangé avec les autres apprenants et 25% ont créé de nouvelles discussions. Ces résultats montrent que les apprenants ont tendance à davantage répondre aux messages postés par les professeurs plutôt que d'interagir entre apprenants. Nous pouvons donc remarquer que la place du professeur reste centrale et rassurante pour les étudiants chinois.

Par ailleurs, certains étudiants n'écrivent pas sur les forums mais consacrent du temps à la lecture des messages. Ils en donnent les raisons suivantes : « *je n'ose pas écrire car je fais beaucoup d'erreurs* », « *je lis les messages des étudiants pour apprendre de nouveaux mots* », « *je ne sais pas quoi écrire* », « *je n'ai pas d'idées pour écrire* », « *j'aime lire les messages des autres étudiants, je sais leurs idées mais pour moi c'est difficile d'écrire* ».

Nous pensons que davantage de temps aurait été nécessaire pour que les apprenants commencent à véritablement échanger entre eux et aller jusqu'à créer des sujets de discussions. Dans ce sens, F. Manganot et M. Miguet (2001) ont évoqué la tendance première des apprenants à rester silencieux sur les forums ou à s'adresser uniquement à l'enseignant par une sorte de résistance au caractère public des forums, habitués aux échanges bilatéraux avec l'enseignant. Ainsi, certains étudiants se connectent régulièrement aux forums sans passer l'étape de la publication tout en affirmant en profiter. F. Manganot explique que « *la constitution puis l'existence d'une communauté d'apprentissage sont très rares au début et s'accroissent en cours d'année* » (F. Manganot, 2004 : 43).

Nous avons cherché à comprendre comment les apprenants ont utilisé les *retours et commentaires* des professeurs pour en déterminer l'intérêt dans l'apprentissage. A la question, « *comment utilisez-vous les corrections des professeurs ?* », 41% affirment « *noter les erreurs qu'ils ont faites* », 33% apprennent la correction, 33% essaient de ne plus répéter les mêmes erreurs, 33% retravaillent le point de grammaire correspondant aux erreurs faites. La correction est donc utile pour la majorité des apprenants même si 16% des étudiants lisent la correction sans la réutiliser par la suite.

Les forums « apprendre à apprendre » destinés à travailler sur les représentations des apprenants ont été moins utilisés que les autres forums. Cependant, dans les messages de ceux ayant participé à ces forums, nous avons observé l'émergence de représentations. Par exemple, ils ont échangé des stratégies de compréhension orale. Des étudiants ont exprimé leur difficulté de compréhension : « *c'est difficile, je ne comprends pas tous les mots* », « *il y a beaucoup de mots que je ne connais pas* ». Un étudiant a répondu qu'il est suffisant de comprendre le message global au lieu de vouloir comprendre tous les mots. Un autre rassure les étudiants ayant des difficultés en lui donnant ses stratégies d'apprentissage : « *au début, je ne comprends pas, le débit est rapide et il y a beaucoup de mots nouveaux, mais après quelques jours, je me sens mieux et je n'essaye plus de comprendre tous les mots* ». Cet exemple montre bien que les étudiants échangent sur leurs stratégies d'apprentissage. Cependant l'évolution des représentations se fait généralement sur le long terme, une durée d'un mois étant insuffisante.

5.3. Les compétences et savoirs développés par les apprenants

A la question « *Quelles compétences pensez-vous avoir développé, approfondi, assimilé tout au long du projet ?* », 75% pensent avoir amélioré leur production écrite qui était un des objectifs du projet et 66% ont répondu mieux comprendre leurs erreurs ; 33% ont amélioré leur compréhension orale, ce qui montre l'importance des ressources pédagogiques disponibles sur la plate-forme. Concernant l'acquisition d'une compétence métacognitive, 33% ont découvert et développé leurs stratégies d'apprentissage et 25% ont appris à s'autoévaluer. Concernant l'apprentissage collaboratif, 33% affirment avoir reçu des conseils/aides des autres étudiants, 33% ont apprécié le fait d'être en contact avec les autres apprenants et 16% ont appris à partager leurs connaissances. Grâce à l'outil, les apprenants ont donc pu développer des compétences langagières (à l'écrit et à l'oral), culturelles et métacognitives (découvertes des stratégies d'apprentissages, auto-évaluation). Le sujet-apprenant a recours aux professeurs mais aussi aux autres apprenants.

5.4. Atouts et limites du projet

Le tableau suivant répertorie les réponses des apprenants à la question « *quels sont les points positifs et négatifs du projet ?* »

Tableau : Atouts et limites du projet selon les apprenants

Atouts du projet	<p>« voir les productions écrites en français et savoir beaucoup de choses » « les forums offrent une bonne opportunité d'apprendre le français pendant les vacances » « améliorer notre production écrite, connaître la culture française et faire moins d'erreurs ». « apprendre plus de vocabulaire » « une nouvelle manière d'apprendre » « ça me motive beaucoup pour apprendre le français » « avoir la chance d'écrire en français » « je sais mieux comment écrire et faire moins d'erreurs ». « c'est bien d'écrire sur un forum en français, de discuter avec les autres » « on peut échanger des informations avec nos camarades, et recevoir des conseils des autres »</p>
Limites du projet	<p>« tous les étudiants ne participent pas beaucoup » « il y a des étudiants qui ne sont pas trop motivés » « je ne comprends pas bien les vidéos » « parfois, les étudiants ne répondent pas aux messages »</p>
Suggestions d'améliorations	<p>« ajouter plus d'exercices pour développer l'oral » « ajouter une rubrique uniquement sur les films français et une autre sur la musique française » « ce n'est pas pratique si je n'ai pas d'ordinateur chez moi » « plus échanger avec les étudiants »</p>

Les étudiants ont fait preuve d'un grand intérêt pour le forum. Ils ont progressé en compréhension orale et interactions écrites. Ils connaissent mieux la culture française grâce aux vidéos et ont pu régulièrement pratiquer le français pendant l'inter-semestre. Ils connaissent mieux leur niveau de langue et savent trouver et exploiter les documents authentiques pour perfectionner leur français. Grâce à Internet et l'appareil mobile, les étudiants maintiennent un lien avec le français pendant les vacances, ce qui assure une continuité entre les deux semestres.

Le projet a également permis aux étudiants de développer une compétence lexicale (apprentissage de mots nouveaux), de mieux comprendre leurs erreurs et d'échanger sur leur manière d'apprendre.

Une des limites du projet est le manque d'interactions entre apprenants. Chacun exprime son point de vue sur un message mais il est rare que les étudiants s'expriment en relation avec le point de vue des autres membres. Les étudiants interagissent plus facilement avec les enseignants qu'avec les autres étudiants. Les apprenants se sentent

certainement sécurisés par la présence de l'enseignant et préfèrent lui répondre directement plutôt que de s'adresser aux autres étudiants.

Nous avons analysé les raisons du manque d'interactions entre apprenants et essayé de réfléchir à des solutions pour favoriser les échanges entre apprenants. La première hypothèse est que la correction systématique des erreurs bloque la communication. En effet, dans les discussions relevées sur le forum au début du projet où les professeurs corrigeaient systématiquement chaque message, les interactions se limitent à l'échange entre professeurs natifs et apprenants. Afin de remédier à cette situation, nous avons proposé aux professeurs de ne plus corriger systématiquement les messages mais plutôt d'attendre que des interactions aient lieu entre apprenants. Afin de rendre les apprenants plus autonomes, nous avons finalement souhaité favoriser l'hétérocorrection (correction entre apprenants) ou l'autocorrection et de trouver un moyen de les mettre en place sur les forums.

La solution adoptée a été de créer une catégorie « *correction collective* », dans laquelle les professeurs inscrivent les erreurs types relevées dans les différentes discussions pour que les apprenants essaient de les corriger en justifiant leurs choix. Ainsi, les apprenants sont amenés à réfléchir sur leurs erreurs et deviennent plus actifs dans leur apprentissage. Cette hétéroévaluation permet de favoriser le travail entre pairs.

5.5. Perspectives et amélioration du projet

Les atouts et manques du projet identifiés par les évaluations nous ont permis de réfléchir à des solutions pour améliorer notre projet. La correction des productions des apprenants sur les forums reste problématique, il faudrait donc réfléchir à une manière de corriger sans bloquer les fils de discussion. Cette correction peut-elle avoir lieu par la création de discussions parallèles permettant une réflexion collective sur les erreurs ? Dans ce cas, laisser des messages comprenant des erreurs sur les forums est-il pertinent pédagogiquement ? Faudrait-il utiliser un forum présentant la fonctionnalité d'un code-couleur pour indiquer les types d'erreurs sans donner les solutions ?

Par ailleurs, afin de favoriser les interactions et la création d'une communauté d'apprentissage, il pourrait être envisagé de compléter les forums mis en place dans le dispositif par un forum sans intervention des professeurs permettant de développer les interactions dans un cadre plus libre.

Enfin, se pose le problème de la charge de travail des enseignants. Pour cette première phase expérimentale, seuls les enseignants volontaires ont participé au projet. Pour le développement du projet, l'ensemble de l'équipe enseignante devra être formée à l'animation de forums en ligne et la charge de travail devra être prise en

compte dans leurs heures de travail.

Après cette phase expérimentale, ce dispositif sera développé pour les étudiants d'année 2 puis pour les étudiants d'année 3 qui, avec un volume horaire de cours hebdomadaire moins important, ont besoin de pratiquer le français en autonomie afin de se préparer au DELF B2.

Conclusion

Après avoir défini le concept de l'autoformation et les intérêts pédagogiques des forums en ligne pour l'apprentissage d'une langue, nous avons présenté le projet de communication à distance mis en place au SIAE, ses atouts et ses limites. L'intégration des forums de discussion en ligne dans le programme de français du SIAE s'est révélée positive pour les apprenants car ils ont pu améliorer leur compréhension orale, les interactions écrites et ont acquis des connaissances culturelles sur le monde francophone. Les forums ont également permis aux étudiants de réfléchir sur leur apprentissage afin de faire émerger leurs représentations et améliorer leurs stratégies. Cependant, nous avons relevé certaines limites pédagogiques et temporelles. En effet, la création d'une communauté d'apprentissage prend du temps. Les apprenants doivent s'habituer à cette nouvelle forme de travail pour oser et prendre l'habitude d'interagir en français sur les forums. Se pose également la question des corrections sur les forums : quand et comment corriger ? Il faut également penser à la formation des enseignants à cette nouvelle forme de travail et reconnaître le temps de travail des enseignants. Enfin, il faut souligner l'importance des évaluations et des observations des usages sur les forums afin de réajuster et améliorer constamment le dispositif.

Bibliographie

Monographies

- Barbot, M-J, 2000. *Les auto-apprentissages*, Paris : Clé Internationale.
- Barbot, M-J, Camatarri, G. 1999. *Autonomie et apprentissage*, Paris : PUF.
- Carré, P., Moisan, A. (dir.) 2002. *L'autoformation, fait social ? Aspects historiques et sociologiques*. Paris : L'Harmattan.
- Carré, P., Moisan, A., Poisson, D. 1997. *L'autoformation, Psychopédagogie, Ingénierie, Sociologie, Éducation et formation*, Paris : PUF.
- Conseil de l'Europe, 2000, *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Didier.
- Holec, H., Roulet, E. 1974. *Rôle et efficacité du laboratoire de langues dans l'enseignement secondaire et universitaire*. Neuchâtel : Université de Neuchâtel.
- Mangenot, F. 2002. *Écriture collective par le forum sur le Web : un nouveau genre d'écrit universitaire*, Montréal.
- Richterich, R. 1996. *Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

Articles

Boualil, A., Eisenbeis, M. 2006. Utiliser un forum dans le cadre de l'enseignement des langues : apports et limites. In : Les usages des TICES en FLE/FLS ». *Les Cahiers de l'Asdifle*, n° 17, p.341-358.

Holec, H. 1991. « Autonomie de l'apprenant : de l'enseignement à l'apprentissage », *Education permanente*, 1995-107, p.59-66.

Holec, H., 1996. L'apprentissage auto-dirigé : une autre offre de formation. In : *Stratégies dans l'apprentissage et l'usages des langues*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, p.77-132.

Lameul, G. 2000. « Former et échanger par les réseaux », Conférences du séminaire inter-iufm » Nantes 6 et 7 Avril 2000 : IUFM, www.iufm.fr/f_tic.htm, cité dans :

<http://www.educnet.education.fr/dossier/eformation/notion-modularite> [consulté le 13 Août 2013].

Mangenot, F. 2004. « Analyse sémio-pragmatique des forums pédagogiques sur Internet, in Salaün » in : J.-M. & Vandendorpe, C. (coord.), *Les défis de la publication sur le Web : hyperlectures, cybertextes et méta-éditions*. Villeurbanne : Presses de l'Enssib, p. 103-123.

Mangenot, F., Zourou, K. 2007. « Pratiques tutorales correctives via Internet : le cas du français en première ligne » *Alsic*, 10 (1).

Mangenot, F. 2002. Communication écrite entre étudiants par forum Internet : un nouveau genre d'écrit universitaire ? In : *Enjeux* 54, p.166-182. Namur : CEDOCEF.

Marcoccia, M.1998. La normalisation des comportements communicatifs sur Internet : étude sociopragmatique de la netiquette. In : Guéguen N., Toblin L. (éds.), *Communication, société et Internet*. Paris : L'Harmattan, p.15-22.

Marcoccia, M., 2003, « Les communautés en paroles : l'apport de la sociolinguistique interactionnelle à l'étude des communautés virtuelles », Université de technologie de Troyes, Laboratoire Tech-CICO, octobre 2003, p.1-9.

[En ligne], http://www.irit.fr/ACOSTIC/docs_ACOSTIC/diapos%20Marcoccia, disponible sur <http://www.institut-telecom.fr/archive/156/ActesMarcoccia.pdf> [consulté le 30 Août 2013].

Rivens Monpean, A., Eisenbeis, M. 2009. Autoformation en langues : quel guidage pour l'auto-nomisation ? Actes du colloque Acedle, janvier 2008, Recherches en didactique des langues - *L'Alsace au coeur du plurilinguisme*, *Les Cahiers de l'Acedle* -6, p. 221-244.

Notes

1. Manifeste du GRAF, mis à jour le 25 mai 2000, <http://llearning.free-h.net/A-GRAF/Textes/manifeste.htm>, [consulté le 29 Août 2013].
2. Commission de titre ingénieur
3. 中央高校基本科研业务经费 编号 ZXH2012H009.

Autonomie d'apprentissage du FLE et langue d'enseignement-apprentissage dans le milieu scolaire en République centrafricaine



Apollinaire Sélézilo, Ph.D

Institut de Linguistique Appliquée
Université de Bangui, Centrafrique
aselezilo@yahoo.fr

Reçu le 17-02-2014/ Évalué le 17-05-2014/Accepté le 20-10-2014

Résumé

Le présent article traite de la question de l'autonomie d'apprentissage du français, langue étrangère et médium d'enseignement-apprentissage dans le milieu scolaire en République centrafricaine. L'autonomie d'apprentissage du français en RCA apparaît aujourd'hui comme un impératif à cause du rôle important que joue cette langue dans le pays (langue officielle et langue de communication scientifique). Elle est la langue officielle du pays et le médium d'enseignement en contexte scolaire. La non maîtrise du français par l'élève centrafricain atrophie ses rendements scolaires (baisse de niveau, redoublement massif et déperdition scolaire). En raison du déficit en personnel enseignant et du manque considérable aussi bien des infrastructures d'accueil scolaire (salles de classe, tables-bancs) que des ressources didactiques (livres, CD-ROM, fascicules, cours en ligne, etc.), il est impérieux que l'apprentissage du français soit autonome (auto-apprentissage, auto-direction et autoévaluation). Seulement pour y parvenir, il faudrait revisiter les théories, les méthodes et les approches tant didactiques que pédagogiques d'enseignement-apprentissage du français en République centrafricaine, en tenant compte d'une part du rapport concurrentiel qu'il entretient avec le sängö, et de l'autre des influences de certaines pesanteurs sociolinguistiques, psycholinguistiques et socioculturelles sur le processus de son apprentissage.

Mots-clés : autonomie d'apprentissage, didactique, pédagogie

自主学习法语与中非共和国学校使用的教学语言

提要：本文将讨论在中非共和国自主学习法语的问题和在该国学校使用教学语言的问题。前者现今已成为一个不可回避的命题，因为法语现在是该国的官方语言和科技交流用语，还是学校的教学语言。中非的学生如果学不好法语，这将严重影响他们的学业。鉴于师资力量短缺和教学资源不足，培养学生自主学习法语的能力（自我学习、自我管理和自我评估）迫在眉睫。为此，必须重新检视中非共和国现行的法语教学理论、方法和路径，同时注意正确处理法语和当地语言sängö语的竞争关系，以及社会语言学、心理语言学和社会文化等因素对自主学习法语的重要影响。

关键词：自主学习 教学法 教育学

Learning autonomy of the French as a foreign language and learning teaching language in school milieu in the Central African Republic

Abstract

The present article treats the problem of apprenticeships self-sufficiency of French, foreign language and medium of apprenticeship teaching in the school surrounding in Central African Republic. The self-sufficiency of apprenticeship of French in CAR seems today to be imperative because of the important role that plays this language in the Country (official language and language of scientific communication). It is the official language of the Country and the teaching medium in the school context. The withers non-mastery of French by the central African student withers away his school efficiencies (level decrease, massive repeating and school depertition). For the reason of the as well as the school infrastructures (classroom, desks) that of didactic resources (books, CD-Rom, fascicules, text, courses, etc.) It imperious that the apprenticeship of French in Central African Republic, taking into account on the one hand the competitive report it entertains the Sängö and on the other the influences some sociolinguistic, psycholinguistic and socio-cultural impediments on the process of it apprenticeship.

Keywords: self-sufficiency of apprenticeship, didactic, pedagogic

Introduction

L'enseignement-apprentissage du français langue étrangère est l'un des sujets qui ont préoccupé pendant longtemps les pédagogues, les didacticiens, les psychopédagogues et les linguistes qui se sont intéressés à cette question en République Centrafricaine (RCA). La RCA, comme bon nombre de pays francophones d'Afrique où le français a le statut de langue étrangère, sert, depuis son indépendance politique en 1960 jusqu'à ce jour, de terrain d'expérimentations des théories, des approches, méthodes et stratégies d'enseignement-apprentissage du français en milieu scolaire. Le français, seconde langue officielle du pays et médium d'enseignement en milieu scolaire, est pour les Centrafricains une langue totalement étrangère. Étrangère du fait de son faible emploi (seulement à l'école et dans l'administration), du fait des méthodes inadéquates employées pour son enseignement-apprentissage, et enfin, étrangère du fait des méthodes tant didactiques que pédagogiques employées qui occultent les caractéristiques linguistiques voire culturelles de l'apprenant et de l'enseignant centrafricains.

Partant des faibles compétences et performances des francophones centrafricains, facteurs inducteurs non négligeables des rendements scolaires insuffisants en République centrafricaine, certaines questions fondamentales méritent d'être posées :

- comment devons-nous aujourd'hui envisager efficacement l'enseignement du français langue étrangère en République centrafricaine ?

- quelles stratégies pédagogiques employer pour induire l'autonomie d'apprentissage du français langue étrangère en République Centrafricaine ?
- est-ce que la faible compétence francophone des Centrafricains se justifie exclusivement par les pesanteurs didactiques et pédagogiques ?
- comment et que faire pour rendre autonome l'apprentissage du FLE, et par voie de conséquence renforcer les compétences linguistiques des francophones centrafricains ?

En réponse à toutes ces interrogations, qui nous servent de ligne directrice dans notre approche de la thématique d'autonomie d'apprentissage du FLE au Centrafrique, nous procéderons d'abord à un bref rappel définitoire ou définitionnel des concepts utilisés dans l'article. Ensuite, nous évoquerons tout à tour les facteurs didactiques, interculturels et enfin pédagogiques, pouvant induire l'autonomie dans le processus d'apprentissage du FLE en RCA.

1. Cadre conceptuel et théorique

L'analyse d'une question aussi complexe que d'actualité comme celle de l' « autonomie d'apprentissage des langues en général, et du FLE en République centrafricaine », nous oblige préalablement à non seulement rappeler les acceptions de certaines notions usuelles, mais également à situer le cadre théorique dans lequel s'inscrit une telle étude.

1.1. Définition notionnelle des termes usuels

1.1.1. Didactique

Perçue aujourd'hui comme une approche didactique efficace, l'*autonomie d'apprentissage* est le fait pour un apprenant d'accéder, de façon autonome, à un « *savoir* » ; d'implémenter un « *savoir-faire* » et de développer des stratégies de « *savoir-agir* », dans le processus d'apprentissage. Ce qui, de facto, déplace l'apprentissage, acte par lequel l'apprenant est considéré comme un consommateur passif, pour le placer dans le contexte d'auto-apprentissage, donc d'autogestion de l'apprentissage.

1.1.2. Compétence linguistique

La compétence linguistique est définie comme un ensemble de savoirs linguistiques implicites des sujets parlants. Elle est également perçue comme le système implicite

grammatical existant virtuellement dans chaque cerveau des locuteurs-auditeurs d'une langue.

Autrement dit, la compétence linguistique est la connaissance de sa langue par le locuteur-auditeur. Elle ne doit pas être confondue avec la performance qui est son reflet direct, c'est-à-dire sa mise en application pratique.

1.1.3. Autonomie d'apprentissage

La notion d'autonomie est définie d'une manière générale comme :

[...] *la capacité de prendre en charge la responsabilité de ses propres affaires.* (Holec, 1979 : 31).

Dans le contexte spécifique d'apprentissage d'une langue, l'autonomie est donc un ensemble d'aptitudes pour l'apprenant à prendre en charge sa propre formation. Mais comme ces aptitudes ne sont pas innées, il faudra bien que l'enseignant, qui joue désormais le rôle de conseiller, aide l'apprenant à « apprendre à apprendre ». D'où la nécessité pour celui-là d'aider l'apprenant à déterminer les objectifs de son apprentissage (spécifiques, globaux, etc.) ; à cerner le contenu desdits apprentissages (phonétique, phonologique, morphophonologique, lexicologique, morphologique, syntaxique, stylistique, etc.) ; à déterminer les méthodes d'apprentissage et les modalités d'apprentissage (présentielles, distancielles, individuelles, en réseau d'apprenants, etc.) et à retenir les instruments d'évaluations de son apprentissage.

1.2. Cadre théorique de l'analyse

Pour analyser cette question de l'autonomie d'apprentissage du français langue étrangère, nous avons choisi deux approches théoriques : l'une didactique (constructivisme) et l'autre pédagogique (pédagogie convergente).

Le constructivisme est une théorie didactique qui prend en compte :

Les procédures d'enseignement quand elles mettent l'élève au cœur des apprentissages scolaires [...] : les savoirs ne se transmettent pas ni ne se communiquent à proprement parler ; ils doivent toujours être construits ou reconstruits par l'élève qui seul apprend. (J-P Astolfi, 1985 : 196-197).

On peut renchérir sur cela en disant également que cette théorie constructiviste [...] transposée sur le plan didactique, se voit légèrement modifiée dans la mesure où, si elle s'oppose à une pédagogie de la transmission

réception centrée sur l'objet, elle s'oppose aussi à une pédagogie centrée uniquement sur l'enfant qui construit lui-même son savoir à partir de ses besoins et de ses intérêts. L'élève construit son savoir à partir d'une investigation sur le réel, ce réel comprenant aussi le savoir constitué sous ses différentes formes (magistrale, médiatisée, documentaire...). (J-P Astolfi, 1985 : 60).

En le percevant ainsi, nous envisageons le constructivisme comme une théorie didactique qui non seulement place l'apprenant au centre de l'enseignement-apprentissage, mais l'intègre également dans le processus des facteurs socioculturels, psycholinguistiques et cognitifs.

Quant à la pédagogie convergente, elle est :

[...] une approche novatrice d'apprentissage des langues dans des contextes bi- ou multilingues avec pour objectif de développer un bilinguisme chez l'apprenant. (Elle est) développée en Belgique par le Centre International Audiovisuel d'Études et de recherches (CIAVER), [...]. (Samba Traoré, 2001 : 3).

Plus loin, il ajoute que la pédagogie convergente, une méthode construite et enrichie par une synthèse originale des courants modernes en psycholinguistique, sociolinguistique, psychopédagogie, anthropologie et neuropédagogie, présente une particularité qui fait qu'elle :

[...] accorde la priorité à la langue de l'enfant qui est aussi bien un moyen de communication et d'expression, qu'un instrument de structuration de la pensée et de la personnalité. (Samba Traoré, 2001 : 6).

2. Innovations didactiques et autonomie d'apprentissage du FLE en RCA

Il nous semble important, bien avant de parler des innovations didactiques devant rendre autonome l'apprentissage du FLE en République centrafricaine, de rappeler au passage ce qu'on entend par « innovation didactique » d'apprentissage du FLE. En réalité, l'innovation didactique dont il est question n'est rien d'autre que ce changement portant sur les théories, les méthodes et les approches didactiques qu'il faudrait appliquer pour l'enseignement du français, qui non seulement est une langue étrangère pour le francophone centrafricain, mais le seul médium d'enseignement apprentissage en milieu scolaire.

2.1. Le constructivisme comme théorie didactique d'autonomisation d'apprentissage du FLE en RCA

La didactique des langues, au lieu d'être une science dont la finalité consiste à transformer les savoirs linguistiques théoriques en un savoir enseigné, doit désormais apparaître comme un ensemble de méthodes, d'hypothèses et de principes pédagogiques, qui permettent aux enseignants, aux formateurs, aux auteurs d'outils d'apprentissages - notamment de manuels et de logiciels - d'optimiser les processus d'enseignement-apprentissage des langues étrangères.

2.2. Les facteurs inducteurs de l'autonomie d'apprentissage du FLE en RCA

La question de l'*autonomie d'apprentissage* du français langue étrangère en RCA renvoie à l'épineuse question de l'innovation didactique du simple fait que nous devons, à travers les rapports didactiques (enseignant-savoir, savoir-apprenant et enseignant-apprenant), modifier les types de relation en contexte d'apprentissage. Nous devons, si nous voulons effectivement rendre autonome l'apprentissage du FLE en RCA, impérativement sortir de la logique classique et inefficace selon laquelle :

[...] c'est à l'enseignant qu'est confiée la tâche de mettre en place l'apprentissage. C'est à lui de définir ce qui va être acquis, de sélectionner les moyens (supports et techniques) à mettre en œuvre, de déterminer ces moyens, d'évaluer les résultats obtenus et de gérer le parcours d'apprentissage. (H.Holec, 1997 : 2)

Au regard d'une telle attitude qui ne donne pas de place à l'apprenant pour contribuer à la détermination des objectifs de son apprentissage, à sa gestion et à l'auto-évaluation de ses aptitudes linguistiques, l'enseignant est perçu comme le « dépositaire du savoir » et le « modèle à suivre » (attitude magistro-centriste). L'apprenant, quant à lui, est considéré comme un élément passif dans la trilogie didactique (enseignant-savoir-apprenant), dès l'instant où il :

[...] n'a d'autres responsabilités que celle de faire les activités qui lui sont proposées : il n'intervient ni dans la définition, ni dans l'évaluation, ni dans la gestion de l'apprentissage . (H.Holec, 1997 :2).

Si cette logique de la négation de l'apprenant qui a caractérisé l'apprentissage du FLE en RCA, avec comme conséquence la faible compétence francophone des Centrafricains, doit céder la place à l'autonomie d'apprentissage, on doit mettre l'accent sur les quatre aspects suivants qui constituent les supports sur lesquels repose la nouvelle stratégie d'apprentissage, dite « apprentissage autonome » : l'*autonomie physique*, l'*autonomie*

sociale, l'autonomie linguistique et l'autonomie cognitive.

2.3. Les quatre types d'autonomies indispensables pour l'auto-apprentissage du FLE en RCA

2.3.1. L'autonomie physique d'apprentissage du FLE

Elle consiste à libérer l'apprenant centrafricain des contraintes physiques dont il est prisonnier depuis qu'il a décidé d'apprendre le français. Conscient du fait que l'enseignement-apprentissage du FLE ne se fait en RCA que dans le contexte scolaire, donc dans une salle de classe avec un enseignant et des élèves à un moment donné, il faudrait créer d'autres contextes d'auto-apprentissage qui permettraient à l'apprenant de renforcer ses compétences linguistiques en français, sans avoir recours à son professeur ou son maître. A ce niveau l'utilisation des nouvelles technologies de l'information (Internet, vidéo conférence, didacticiel, etc.) y jouent un rôle important, car un apprenant, à partir de sa chambre ou du salon de sa maison peut accéder seul à une leçon sur « les sons ou phonèmes et leurs correspondances graphiques du français ». Il peut confronter les sons utiles (phonèmes) du français avec ceux du sängö aux fins d'éviter certains écarts phonotactiques en français dus à la superposition de la structure linguistique des deux langues en présence (contexte de bilinguisme conflictuel). Il pourra déduire que contrairement au sängö qui a la forme canonique syllabique CV, le français a la particularité d'en avoir plusieurs. Donc, plus question de prononcer les mots du français conformément aux exigences phonotactiques du sängö. Par exemple, au lieu de dire « *estade* », « *esport* » et « *dopis* », il dira désormais « *stade* », « *sport* » et « *depuis* ».

L'apprenant, en exploitant les ressources disponibles sur le FLE, peut de façon autonome conduire des activités autocorrectives en production ou compréhension écrite et orale en français. Dans cette perspective d'autonomisation physique de l'apprenant, l'enseignant joue le rôle de tuteur ou conseiller :

[...] au lieu de consacrer de longues périodes de temps à organiser son cours et préparer ses leçons, il s'efforce de réunir des moyens qui permettront à ses étudiants de faire un apprentissage expérientiel à leurs besoins (C. Rogers, 1989 :20).

2.3.2. L'autonomie sociale d'apprentissage du FLE

Elle consiste à envisager l'autonomie d'apprentissage du FLE non pas dans la solitude, mais dans un réseau d'échange et de partage. On parle ainsi de l'interdépendance dans l'autonomie car les apprenants centrafricains, tout en jouissant d'une autonomie physique, non rassemblés dans une même salle de classe et devant un même enseignant,

peuvent efficacement étudier le FLE dans un contexte de e-tandem. Ce type d'autonomie permet aux apprenants non seulement d'acquérir de nouvelles connaissances en français, mais ils peuvent par la même occasion aider les autres en leur indiquant les accès à des publications (grammaire, phonologie, morphologie, etc.), à des conseils (tuteur ou facilitateur) et les interfaces e-learning.

2.3.3 L'autonomie linguistique d'apprentissage du FLE

L'apprenant centrafricain, pour jouir de son autonomie d'apprentissage du FLE, a l'obligation de se fixer des objectifs linguistiques spécifiques, suivant ses propres besoins communicationnels. A travers l'apprentissage du français langue étrangère, l'apprenant centrafricain cherche à renforcer ses acquis linguistiques (compétence et performance) en vue d'accéder à d'autres savoirs et aussi d'exprimer aisément ses intentions, dès l'instant où en République centrafricaine le français assume :

[...] comme partout dans les pays francophones, une fonction mythique, mystique, voire mystificatrice : signe extérieur du savoir, il est la clé magique qui donne accès à la réussite sociale et au pouvoir. Son utilisation correspond rarement à une nécessité absolue, sauf celle qui consiste à montrer qu'on est arrivé à un niveau de compétence linguistique autorisant une légitime revendication du pouvoir et éventuellement à mystifier son prochain. (Ngalasso Mwatha Mutanji, 1986 : 15).

Si l'apprenant centrafricain n'arrive pas à ce niveau d'autonomie linguistique, il a certainement peu de chance pour s'insérer socialement ou professionnellement, voire pour accéder à une fonction de responsabilité.

2.3.4. L'autonomie cognitive d'apprentissage du FLE

Elle consiste à rendre l'apprenant capable d'apprendre seul, en lui mettant à disposition toutes les informations et toutes les techniques nécessaires d'auto-apprentissage. L'autonomie cognitive repose sur le principe d'« apprendre à apprendre », elle constitue :

[...] à la fois un but et un moyen d'acquérir une capacité à communiquer et à apprendre seul. L'apprenant apprend, personne ne peut le faire à sa place et le professeur doit résister à cette tentation. Il n'est qu'une aide à l'apprentissage. (M-J. Barbot, 2000 : 21).

Au regard de cette assertion de Marie-Jeanne Barbot, on déduit que l'apprenant de FLE en République centrafricaine, pour atteindre le niveau maximal d'autonomie

cognitive, doit être au centre des stratégies et des actes d'apprentissage (self-teating). Il doit par conséquent être suffisamment informé des méthodes d'autogestion (volume horaire, découpage temporel et adéquation apprentissage-compétence linguistique attendue), d'auto-détermination des objectifs finaux de son apprentissage, d'autoévaluation des résultats de son apprentissage, etc.

L'autonomie d'apprentissage du français langue étrangère, tant en contexte scolaire qu'extrascolaire en République centrafricaine exige certaines innovations aussi bien dans le domaine didactique que pédagogique.

3. Innovations pédagogiques et autonomie d'apprentissage du FLE en RCA

Parlons des innovations pédagogiques qu'il faudrait apporter aux anciennes approches et pratiques pédagogiques employées pour l'apprentissage du français en République centrafricaine. Au plan pédagogique, l'autonomie d'apprentissage du français en République centrafricaine ne deviendra une réalité que si nous réajustons la pédagogie traditionnelle, dite « magistro-centriste », afin de l'adosser aux nouvelles approches comme : (i) la pédagogie active « puéro-centriste », (ii) la pédagogie technologique « technocentriste », (iii) la pédagogie socialisée « socio-centriste » et (iv) la pédagogie convergente.

3.1. Pédagogie active : elle est centrée sur l'élève comme enfant (puéro-centrisme), un élève qui « construit » son savoir, s'approprie personnellement les connaissances et les procédures.

3.2. Pédagogie technologique : elle est centrée sur l'élève en tant qu'apprenant et sur les moyens techniques, opératoires, d'acquérir effectivement des savoirs, savoir-faire, savoir-être (techno-centrisme), en temps voulu.

3.3. Pédagogie socialisée : elle a la particularité de se focaliser sur l'enfant, un membre de la communauté sociale et sujet social (sociocentrisme). Elle entend former un homme social, éduqué socialement. L'enseignement du français doit de ce fait être conçu et envisagé tout en tenant compte des pesanteurs socioculturelles et sociolinguistiques.

3.4. Pédagogie convergente : approche contrastive et complémentaire

En envisageant d'adopter la pédagogie convergente pour l'enseignement du français en Centrafrique, nous entendons mettre en relation contrastive les éléments indispensables à retenir en sängö bien avant de maîtriser leurs correspondants en français. Cette démarche obéit à la logique selon laquelle la pédagogie convergente :

[...] favorise une transition naturelle vers le français en développant une convergence des comportements, des attitudes et aptitudes pour un apprentissage des deux langues. (Wambach, M, 2001 :121).

L'approche pédagogique convergente sängö-français en Centrafrique exige de la part des linguistes, didacticiens et pédagogues une prise en compte des spécificités de chacune des langues en présence dans le processus d'enseignement-apprentissage. Partant de ce qui précède, il est indispensable de mettre l'accent, à travers des séquences appropriées, sur les données phonétiques, phonologiques, morphosyntaxiques et lexicales du sängö, en relation avec celles du français. Cette approche didactique s'abreuve de l'assertion de Joseph Poth, selon laquelle :

L'apprentissage d'une langue étrangère subit inévitablement l'influence des habitudes liées à la langue maternelle, que celle-ci soit ou ne soit pas enseignée à l'école. On a beaucoup insisté sur les phénomènes d'interférence qui se produisent d'une langue à l'autre mais il ne faut pas oublier que les habitudes liées à la langue maternelle peuvent se révéler bénéfiques lorsque - par le jeu des parallélismes - elles rendent plus facile l'acquisition de la langue seconde. (1997 : 08)

Au regard de tout ce qui précède, nous pensons que pour rendre autonome l'apprentissage du français en République centrafricaine, il faudrait, dans la délimitation des objectifs d'apprentissage, la détermination des contenus, le choix des modalités d'apprentissages et le type d'évaluation pour mesurer les acquis de l'apprentissage, tenir compte de trois choses :

- l'influence sociolinguistique du milieu sur l'apprenant et son apprentissage. Si le didacticien ne prévoit pas les effets néfastes que pourrait induire la langue maternelle de l'apprenant sangophone sur l'acquisition du français, dans la conception, la gestion et l'évaluation de l'apprentissage, il réduit, sans le vouloir, les chances de développement des compétences linguistiques attendues. Autrement dit, l'apprenant centrafricain ne pourra jamais accéder, de façon autonome, aux ressources pédagogiques d'acquisition du français du simple fait qu'il se heurte à deux difficultés majeures : la première est linguistique (barrière linguistique) et la seconde est cognitive.

- L'adéquation entre le contenu de l'enseignement apprentissage et les attentes de l'apprenant (approche par compétence spécifique).
- L'interaction entre les activités pédagogiques (tâches) et les compétences sociales de référence attendues de l'apprenant (compétence langagière ou communicationnelle ; compétence culturelle ; aptitudes à mener des actions sociales de référence et capacité d'exécuter les tâches scolaires de référence).
Car :
- [...] pendant l'activité d'apprentissage, on ne passe pas directement d'un état d'ignorance à un autre de compétence, mais plutôt par différents états de compétences transitoires selon les stratégies d'apprentissage mises en jeu par l'apprenant. (Bertocchini, P et Costanza, E, 2008 :30).

3.3 Domaines de convergence pédagogique

Lorsqu'on parle des domaines de convergence pédagogique, considérée comme l'un des éléments catalyseurs d'une autonomie d'apprentissage du français langue étrangère en République centrafricaine, on pense tacitement à ces points de similitudes phonétiques, phonologiques, morphophonologiques, syntaxiques, lexicales qui pourraient être mises en exergue afin d'aider l'apprenant francophone centrafricain à renforcer, de façon autonome, ses compétences linguistiques.

3.3.1 Bi-phonétique sängö-français

Une approche contrastive du système phonétique du sängö avec celui du français permet non seulement de développer chez l'apprenant une compétence linguistique solide dans sa langue première (L1), qui est le sängö, mais permet également de transférer cette compétence, par approche contrastive, pour l'apprentissage du français (L2). Partant de ce principe, il est indispensable pour l'enseignant du français, langue seconde, de commencer par faire reconnaître les sons du sängö, les identifier et les réaliser à l'oral, puis les transcrire.

Pour éviter toutes confusions par les élèves centrafricains des sons du sängö avec ceux du français, il est judicieux de procéder à leur identification, à leur production orale et à leur transcription en faisant ressortir les éléments convergents et divergents des deux langues. Une telle démarche a l'avantage d'offrir à l'enseignant de langues (L1 ou L2) les possibilités pédagogiques de fixer chez l'apprenant la compétence linguistique lui permettant d'éviter dans ses productions linguistiques des écarts dus à la non maîtrise des mécanismes fonctionnels des langues en présence ou des interférences dus à la superposition des structures linguistiques des langues en cohabitation concurrentielle.

Pour faire acquérir à l'apprenant une compétence phonético-phonologique en sängö, l'enseignant doit focaliser ses activités pédagogiques sur les trois étapes complémentaires suivantes : (a) l'identification des sons du sängö à l'oral ; (i) la reconnaissance des sons et (ii) la transcription de ces sons à partir de leur support phonique correspondant.

Cet exercice d'identification des sons du sängö doit prendre en considération la distinction qu'il faudrait faire entre les sons vocaliques (voyelles orales et voyelles nasales) et les sons consonantiques (les monographe, les digraphe et les trigraphe).

3.3.2. Bi-syntaxe sängö-français

L'une des difficultés des élèves et des enseignants dans le système éducatif centrafricain est la non maîtrise de principes métriques, c'est-à-dire la syntaxe du français qui se superpose à celle du sängö qui est la langue maternelle de la plupart d'entre eux. Partant de ces difficultés que soulève l'acquisition ou l'enseignement de la syntaxe du français, deux solutions ont été envisagées par les grammairiens, linguistes et pédagogues préoccupés par la question :

- la première solution pour les multiples problèmes dus à la non maîtrise de la syntaxe du français en milieu scolaire a été celle d'une stratégie prescriptive. Elle consiste à prescrire les règles syntaxiques sans tâcher de les expliquer ;
- la seconde solution se veut descriptive. Elle tente d'expliquer le pourquoi de telle forme et de justifier cette explication par un ensemble de règles syntaxiques propres au français.

3.3.3. Bi-lexicologie sängö-français

Le français en Centrafrique présente un particularisme lexical qui affecte considérablement les compétences et performances linguistiques des apprenants sangophones qui sont appelés à étudier en français.

Quand on parle d'une bi-lexicologie, on est obligé de passer en revues les procédés lexicologiques des deux langues, tout en précisant les spécificités de chacune d'elles. Une telle démarche pédagogique permet à l'enseignant de faire comprendre à l'élève les mécanismes et les procédés de création lexicale tant en sängö qu'en français. La bi-lexicologie sängö-française, envisagée dans le cadre d'une pédagogie convergente, peut porter sur : la dérivation ; la composition ; les emprunts ; les néologismes ; la réduplication ; la parasynthèse et la siglaison.

Une bonne maîtrise des spécificités lexicologiques des deux langues en présence (sängö et français) permettra au francophone centrafricain d'éviter certains barbarismes comme : **louement* au lieu de *location* ; **billeteur* au lieu de *payeur*, etc.

Conclusion

L'autonomisation de l'apprentissage du français, langue étrangère et médium d'enseignement-apprentissage dans le milieu scolaire en République centrafricaine est une nécessité et une urgence, si l'on veut renforcer les compétences linguistiques francophones des scolarisés centrafricains. Après l'analyse de la question de l'autonomie d'apprentissage du français en RCA, on s'aperçoit que la faible compétence (connaissance de la langue), tout comme la faible performance (pratique langagière) francophones des scolarisés centrafricains se justifient par l'inadéquation entre les attentes, les objectifs et attitudes d'apprentissage, et les théories, les méthodes et les approches didactico-pédagogiques en vigueur. L'autonomie d'apprentissage du français, langue étrangère et médium d'enseignement-apprentissage dans le milieu scolaire en République centrafricaine, deviendra possible si l'on revisite les théories, les méthodes et les approches didactiques (constructivisme ou socioconstructivisme) et pédagogiques (pédagogie active, pédagogie socialisée, techno-pédagogie et pédagogie convergente). A cela, il faudrait aussi ajouter que pour rendre autonome l'apprentissage du FLE en RCA, des actions socioculturelles (prise en compte de la dimension langue-cultures) et psycholinguistiques (l'attitude linguistique du francophone centrafricain envers le français). Si toutes ces conditions sont réunies, l'autonomie d'apprentissage du français en RCA permettra à l'apprenant centrafricain de développer des compétences multiples : langagière, culturelle et aptitude à exécuter des tâches scolaires de référence.

Bibliographie

- Amadou Tamba Dombia, 2000. L'enseignement du bambara selon la pédagogie convergente au Mali : théorie et pratique. In : *Nordic Journal of Studies*.
- Bertocchini, P., Castanzo, E. 2008. *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*. Paris : Clé International.
- Couez, M., Wambach, M.1994. *La pédagogie convergente à l'école fondamentale. Bilan d'une recherche d'action (Ségou-République du mali)*. Paris : Saint-Ghislain, Belgique : ACCT, CIAVER.
- Couvert, C. 1983. *La langue française en République Centrafricaine*. Institut de Recherche sur l'Avenir du Français.
- Holec, H. 1979. « Autonomie et apprentissage des langues étrangères », Strasbourg, Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe.
- Holec, H. 1990. Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre ?, In : *Mélanges pédagogiques*, Université de Nancy.
- Holec, H. 1991. « Autonomie de l'apprenant : de l'enseignement à l'apprentissage », in : *Education permanente*, Université de Nancy.
- Poth, J. 1997. « L'enseignement d'une langue maternelle et d'une langue non maternelle ». In : *Guide pratique Lingapax*, n°4, Centre International de Phonétique Appliquée-Mons.
- Samba, T.2001. « La pédagogie convergente : son expérimentation au Mali et son impact sur le système éducatif ». In : *Monographies Innodata*, 6, UNESCO, BIE, Genève, Suisse.
- Wambach, M.1997. *La pédagogie convergente : Principe d'élaboration des matériaux pour l'apprentissage des langues nationales et du français à l'école fondamentale*. Belgique : CIAVER.

Accompagnement en français scientifique et universitaire au Maroc : quels apports des TICE pour mener les apprenants à l'autonomie? ¹



Thomas Petit

Consortium Euromime

tyl.petit@gmail.com

Patrick Doucet

Université de Poitiers, France

patrick.doucet@univ-poitiers.fr

Reçu le 11-02-2014/ Évalué le 10-08-2014/Accepté le 20-10-2014

Résumé

Dans cet article, nous présentons les résultats d'une recherche liée à l'utilisation de la plateforme d'accompagnement linguistique FOSEL, à la Faculté Ben M'Sik de l'Université Hassan II Mohammedia-Casablanca. À l'instar de l'ensemble des facultés de sciences du Maroc, le français y est la langue d'enseignement. Le renforcement linguistique apporté depuis le début des années 2000 par le biais des départements « Langue et Communication » est indispensable pour bon nombre des étudiants, arabophones ou berbérophones. Dans notre recherche, une attention particulière a été portée sur les éventuels apports de FOSEL au niveau de l'autonomisation des apprenants. Nos résultats montrent que le développement de l'autonomie est un champ d'action dans lequel les efforts doivent se concentrer pour une implantation future d'un tel outil au sein des facultés de sciences du Maroc.

Mots-clés : autonomisation, FOSEL, Maroc

通过专门用途法语网络教学平台（FOSEL）增进学生的自主学习能力

——以摩洛哥的科技法语和大学法语教学辅导为例

提要：在摩洛哥所有理工科大学，法语是教学语言。默罕默德·哈桑二世-卡萨布兰卡大学的Ben M' Sik学院运用专门用途法语网络教学平台，辅助开展科技法语和大学法语教学，以此提高学生的自主学习能力。本文对他们的这一尝试从背景介绍、方案设计和结果分析等多层面进行了论证研究，结论是，培养学生的法语自主学习能力是一个大有可为的领域，这需要联合各方力量，在摩洛哥理工科院校大力建设类似Ben M' Sik学院的科技法语网络教育平台。

关键词：自主性学习 FOSEL 摩洛哥

On-Line Support for Learners of French for Academic Purposes in Morocco: What Contributions of ICT are Needed to Guide Learners to Autonomy?

Abstract

In this paper are presented the results of research related to uses of the FOSEL language support platform, carried out at the Ben M'Sik Faculty in Hassan II Mohammedia-Casablanca University. As is the case with all science faculties in Morocco, French is

the language used in academic studies. The linguistic enhancement organized since the early 2000s through the “Language and Communication” modules is essential for many students, Arabic or Berber. In our research, particular attention was paid to learner autonomy, field in which extensive research needs to be carried out for future implementation of such a tool in the faculties of Morocco.

Keywords: learner autonomy, FOSEL, Morocco

1. La langue française en territoire marocain

Le français, de par le contexte historique liant la France et le Maroc au XX^{ème} siècle, occupe une place spéciale dans la société marocaine, malgré l’absence de statut officiel dans la Constitution. En 1956 la France reconnaissait la fin du protectorat instauré en 1912 au Maroc. L’indépendance a impliqué dans les années 80 une politique d’arabisation importante, plaçant l’arabe moderne comme langue de l’enseignement public.

La langue française est restée présente dans de nombreux environnements, comme dans le domaine éducatif, où les écoles françaises sont devenues prestigieuses et les écoles privées bilingues se sont multipliées. Les inégalités entre les élèves marocains se sont renforcées, en fonction de leur milieu social, à cause des différences de conditions d’enseignement entre école publique et privée (Vermeren, 2001). Ce fait est bien sûr non négligeable étant donné que l’arabisation n’a pas été totalement menée à terme, et que certaines facultés ont encore de nos jours le français comme langue d’enseignement.

De fait, plus de cinquante ans après l’indépendance, les facultés de sciences marocaines donnent leurs cours en français. Cela représente une grande difficulté pour certains étudiants marocains, qui ont souvent le français comme troisième ou quatrième langue après leurs langues maternelles - dialecte arabe marocain ou berbère - et l’arabe moderne de l’école. Suivre les cours et passer des examens en français et à la française se révèle être un grand défi.

C’est dans cet espace incongru de diglossie, dans lequel le français prend soudainement le rôle de l’arabe moderne en tant que langue d’enseignement, que l’expérimentation de la plateforme FOSEL a eu lieu. L’étude de cas a été menée plus précisément avec des étudiants de la faculté des sciences Ben M’Sik de l’Université Hassan II Mohammedia-Casablanca³. L’étude présentée ici s’intéresse aux apports d’un tel environnement numérique au niveau de l’autonomie des apprenants en modalité hybride.

2. FOSEL, un accompagnement linguistique en ligne

La plateforme expérimentée est FOSEL (Français sur Objectifs Spécifiques En Ligne)⁹, dont le contenu fut élaboré après l'analyse des besoins des étudiants et des enseignants des départements « Langues et Communication » mis en place au Maroc en 2003 (Mangiante et Parpette, 2011), ainsi que l'analyse des programmes existant dans différentes facultés du pays. FOSEL se compose de huit modules correspondant aux thématiques vues durant les deux premières années de Licence, et entend mener tous les étudiants au niveau B1 du CECR. Cette formation en ligne implique la présence d'un enseignant-tuteur, qui doit intervenir dans les différents espaces utilisés par les étudiants, à savoir courriers électroniques, *forum* et zones de dépôts d'activités.

Chaque unité de FOSEL est divisée en quatre sections qui sont « expression orale », « expression écrite », « activités linguistiques » et « projet pédagogique ». Les trois premières sections sont un ensemble de micro-tâches qui aident à la réalisation d'une macro-tâche finale (le « projet pédagogique » donc). Des documents divers (son, vidéo, texte, image) servent d'appui ou d'élément déclencheur aux différentes activités à réaliser.

Selon le cycle d'apprentissage proposé par Narcy-Combes, dans le cas d'un dispositif intégrant les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE), l'apprenant « *sera soutenu par une médiation qui lui permettra de compenser les problèmes d'apprentissage qu'il rencontre par un entraînement spécifique (micro-tâches)* » (2005 : 147). Dans le cas de FOSEL, les micro-tâches se situent effectivement dans cette perspective d'entraînement. Elles sont des « *unité[s] de pratique cognitive* » dont le but est de faire travailler les apprenants sur une forme particulière de la langue (Guichon, 2006 : 79). Cette forme est liée au sens qui, lui, est davantage développé dans la macro-tâche, qui « *met le participant en situation réaliste d'utiliser la L2* » (Ibid. : 80).

3. Le scénario d'apprentissage : les acteurs

Dans notre scénario d'apprentissage, nous avons trois différents acteurs : les apprenants, l'enseignante et un tuteur en ligne. Les apprenants sélectionnés pour mener cette recherche étaient des étudiants de 1^{ère} année de la Faculté de Sciences Ben M'Sik de l'Université Hassan II Mohammedia Casablanca, appartenant à trois classes différentes. Ce choix a été déterminé par le fait que, à ce stade de leurs études, le perfectionnement en langue française prend tout son sens. Il s'agissait en effet de primo-entrants en début de deuxième semestre, qui se retrouvaient dans ce contexte d'immersion francophone.

Les trois groupes participants étaient des étudiants d'une enseignante-chercheuse, coordinatrice de l'expérimentation sur le terrain ayant une bonne maîtrise de la plateforme Moodle. Ils ont été choisis de manière aléatoire, parmi ses classes de première année. Il s'agissait de deux classes de « Sciences de la Vie » (SV) et d'une classe de « Sciences des Mathématiques et de l'Informatique » (SMI).

En ce qui concerne le tuteur en ligne, son premier rôle, en amont de l'expérimentation, et en partenariat avec l'enseignante, a été d'élaborer le scénario pédagogique qui allait intégrer FOSEL au présentiel. Ensuite, durant l'expérimentation, son rôle était d'intervenir sur la plateforme, à distance, pour compléter le travail effectué par l'enseignante en présentiel.

Une pièce en quatre actes

Notre scénario s'est élaboré en vue de l'intégration de FOSEL aux cours en présentiel. Le niveau de granularité est en quatre actes :

Tableau 1 : Granularité en 4 actes du scénario d'apprentissage

Acte 1	début du scénario en présentiel et introduction de FOSEL
Acte 2	micro-tâches facultatives sur la plateforme
Acte 3	présentation de la macro-tâche en présentiel
Acte 4	mise en ligne de la macro-tâche et interactions sur FOSEL

Dans l'acte 1, l'enseignante propose les micro-tâches du présentiel et présente la macro-tâche finale du cours. L'apprenant réalise les micro-tâches, comme dans un scénario classique. La différence se fait lorsque l'enseignante propose une micro-tâche « obligatoire » à faire sur FOSEL. Précisons que si l'activité est présentée comme obligatoire afin d'orienter les étudiants vers la plateforme et les amener à la manipuler au moins une fois, aucune sanction n'est prévue en cas de non participation, et la tâche n'est pas évaluée par une note spécifique. Quand l'apprenant réalise cette tâche sur FOSEL, le tuteur propose un *feedback*.

Dans le deuxième acte, « *l'initiative de l'apprenant nous intéresse au premier chef avec ce qu'elle implique de 'nocturne', non régulé par l'enseignant* » (Demaizière & Foucher, 1998 : 3), et elle est au cœur de l'observation de la plateforme. Le tuteur, en sus du *feedback* mentionné plus haut, propose de nouvelles micro-tâches à l'apprenant, mettant ainsi en jeu la capacité de ce dernier à gérer son propre apprentissage. Si ces tâches sont accomplies, le tuteur apporte orientations et *feedback* personnalisés. Il

convient de préciser, pour cet acte 2, que les cours en présentiel, pendant lesquels les apprenants réalisent des micro-tâches, continuent. On suppose donc que FOSEL constitue à ce moment-là un soutien supplémentaire s'il est jugé utile ou nécessaire par l'apprenant.

L'acte 3 correspond à la macro-tâche, présentée par les étudiants en présentiel à la fin de la troisième semaine. L'évaluation est faite sur place par l'enseignante, qui demande aux apprenants de déposer leur travail sur FOSEL. En l'occurrence, dans notre expérimentation, il s'agissait de la création et de la présentation d'un tract sur le danger des sacs plastiques.

Dans l'acte 4, les cours en présentiel sont terminés, et les tracts ont été présentés en classe. Ils doivent ensuite être publiés sur la plateforme. Le tuteur propose alors aux apprenants d'interagir entre eux au sujet de leurs travaux (*forum*). Le but ici est de proposer une interaction difficilement réalisable en présentiel pour des questions de temps et d'effectifs.

Pour résumer ce scénario, il faut retenir que peu d'activités étaient obligatoires sur FOSEL (une micro-tâche en acte 1 et la publication du tract en acte 4), et que les activités facultatives des actes 2 et 4 ont été l'objet de l'observation expérimentale, puisqu'elles mettaient en jeu l'initiative de l'apprenant.

4. Autonomisation en enseignement hybride

L'élaboration du scénario pédagogique s'est également faite avec une visée d'autonomisation des apprenants, l'objectif étant de les mener à une prise en charge de leur propre apprentissage (Holec, 1990). Le tuteur et l'enseignante ont répertorié et classé certaines activités sur FOSEL qui puissent s'articuler avec le contenu en présentiel, ce que Rivens Mompean et Eisenbeis (2009) nomment de guidage asynchrone. « *Ce balisage en amont permet un guidage moins «visible» et permet à l'étudiant de s'autonomiser, car il peut se préparer à prendre sa part de responsabilité, faire des choix et établir des priorités* » (Ibid. : 235).

Il s'agissait d'encourager l'apprenant à se prendre en charge en fonction de ses besoins. C'est pour cela que le choix de l'apprentissage autodirigé (avec tutorat selon le groupe) a été fait. Il s'agissait pour nous de favoriser ce développement pendant l'apprentissage du français, mais de manière non explicite, en accord avec l'approche empirique présentée par Holec (1990 : 85) : « *les activités proposées seront des activités de langue au cours desquelles l'apprenant découvrira indirectement comment s'y prendre pour définir, conduire et évaluer un apprentissage* ».

La plateforme a été utilisée en addition aux autres cours, sans aménagement horaire. Le scénario, comme nous l'avons vu, a été créé de façon à inciter, sans contraindre, les étudiants à réaliser des activités sur FOSEL. La contrainte n'aurait fait que desservir l'expérimentation et notre observation de la liberté d'action qu'ils s'accorderaient avec un tel dispositif, par rapport aux cours en présentiel.

Parmi les trois groupes participants, deux ont bénéficié d'un tutorat total, pour tous les types d'activités, incluant corrections et *feedback*, conseils d'activités, relances ou encore messages d'encouragement, personnalisés ou collectifs. Le troisième groupe, lui, n'a été explicitement guidé par le tuteur qu'au niveau de la macro-tâche, prévue en fin de scénario. Ce choix de modalité de tutorat s'est effectué afin d'observer la place du tuteur dans l'autonomisation des apprenants dans ce contexte.

L'autonomie est également liée à l'individualisation des apprentissages (Demaizière, Foucher, 1998). Le rapport GENIE⁴ de 2008, du Ministère de l'Éducation Nationale, a mis en avant cette dimension individualisée permise par les TICE. La démarche d'autonomisation, de pair avec l'individualisation de l'apprentissage, est donc en accord au niveau macro-structurel avec les politiques éducatives nationales du Maroc concernant les TICE, ainsi qu'au niveau micro-structurel puisque la création de la plateforme s'est faite dans cette optique : « *le projet FOSEL (...) vise à privilégier d'une part l'individualisation et l'accompagnement et, d'autre part, la mutualisation des ressources* » (Drissi, Talbi, 2009 : 33).

5. Représentations, motivation et participation des étudiants

Dans la recherche empirique que nous présentons, 107 étudiants composaient les trois classes participantes. Dans un premier temps, un travail de recueil des représentations et des motivations a été effectué. Pour ce faire, un questionnaire a été créé puis validé par un comité de cinq experts avant d'être testé une première fois en décembre 2011. Cette phase de pilotage, qui était nécessaire pour vérifier la bonne compréhension des questions en français, s'est avérée concluante. Un langage simple avait bien sûr été privilégié, et l'enseignante collaboratrice était sur place. La version définitive a été transmise en mars 2012 aux sujets participants.

Le questionnaire comportait dix-huit questions réparties en quatre sections : la langue dans le quotidien, la relation avec les nouvelles technologies, la formation à la faculté des sciences Ben M'Sik, et les motivations. Ces sections ont été déterminées selon des variables pertinentes dans notre contexte. Les questions étaient fermées et mesuraient souvent la fréquence ou la préférence par le biais d'échelles de Likert. En ce qui concerne la section sur les motivations, une adaptation de l'AMTB (*Attitude/*

Motivation Test Battery) de Gardner (1985) a été effectuée afin qu'il corresponde au contexte de notre recherche. Nous ne mentionnons dans cet article que les données intéressantes au niveau de l'autonomisation des apprenants.

Comme nous pouvons l'observer dans le tableau ci-dessous, la majorité des étudiants avait un niveau inférieur à B1, niveau seuil que propose d'atteindre FOSEL. Ces niveaux de langue, rapportés par les étudiants dans le questionnaire, correspondent aux résultats du test de placement organisé en début d'année dans l'institution. On constate également une vraie différence de niveaux à l'entrée à l'Université.

Tableaux 2 : Niveaux de français des apprenants

Niveaux de français (CECR)	A1	A2	B1	B2 et >
Pourcentage d'apprenants	60,75	6,5	14	19,25%

La difficulté que pourrait représenter le français pour un étudiant de première année n'a été perçue que par 41,1% de l'échantillon (51,4% des étudiants ne la percevaient pas et 7,5% n'en avaient pas conscience). L'aide linguistique apportée en première année a, en revanche, été perçue comme utile, voire très utile par une majorité d'étudiants (63,5%). Un croisement des données a démontré qu'il n'y avait pas de corrélation significative entre le niveau en langue et la perception de difficulté liée au français pour les études ou l'utilité perçue de l'aide linguistique apportée⁵.

En ce qui concerne les technologies numériques, une infime minorité d'étudiants (2,8%) a déclaré ne pas avoir de matériel à disposition. La majorité d'entre eux avait un accès à Internet avec une connexion bonne, voire très bonne, et a affirmé avoir une bonne maîtrise de la technologie numérique. A priori, l'accessibilité et l'autonomie technique n'ont pas représenté un obstacle à la participation à FOSEL.

Enfin, les réponses révèlent une motivation intégrative pour l'apprentissage du français supérieure à la motivation instrumentale, bien que les deux se soient avérées positives pour l'apprentissage, ce qui est important pour l'autonomisation également.

Abordons maintenant la participation à la plateforme à proprement parler. Les données ont été récoltées, dans le cadre d'une approche quantitative, au moyen d'un *tracking* de la plateforme. Nous avons distingué le taux de connexion du taux de participation. Le taux de connexion total a atteint les 91,6%, ce qui est un bon chiffre pour une première expérimentation, et la preuve de l'accessibilité de FOSEL. Le taux de participation (au moins une activité réalisée) a été sensiblement inférieur (82,2% = 88 étudiants). Parmi les 88 étudiants ayant participé, 98% ont réalisé l'une ou l'autre des activités présentées comme obligatoires (rarement les deux) ; 56% ont réalisé au moins

une tâche facultative parmi celles proposées par le tuteur, et 44% n'ont fait que les tâches obligatoires.

Ces chiffres nous montrent une participation assez contrastée. En effet, si l'on s'en tient à la réalisation d'activités, les étudiants n'ont en général fait qu'une activité « obligatoire » sur les deux, et en ce qui concerne les facultatives la grande majorité n'en a fait qu'une ou deux (alors que certains en ont fait six). Le nombre total d'activités réalisées pendant les quatre semaines reste donc peu élevé. En revanche, en interprétant ces chiffres du point de vue de l'autonomisation, nous constatons que l'insertion, dans le scénario, d'activités « obligatoires » sur FOSEL, était un choix pertinent. En effet, les deux activités avec le plus fort taux de participation sont celles qui avaient été présentées comme obligatoires, et les activités facultatives les plus populaires celles qui étaient associées directement à ces dernières, et se trouvaient dans les mêmes sections physiques sur la plateforme (« Projet pédagogique » et « Activités Linguistiques »). Dans les sections « Expression Écrite » et « Expression orale », qui ne comportaient pas d'activité « obligatoire », le taux de participation a été très faible, en dépit de l'intervention du tuteur.

Ces résultats provoquent deux questionnements. Le premier concerne l'espace physique de la plateforme. Sur quatre sections physiques, la grande majorité des activités facultatives réalisées s'est faite dans les mêmes sections que les activités obligatoires. Est-ce par manque d'intérêt pour l'outil ? Ou par manque de liberté de parcours ? Une étude de l'utilisabilité de la plateforme s'avère donc nécessaire à ce stade. La seconde question est celle de l'autorité. Si toutes les activités avaient été obligatoires, le taux de participation aurait-il augmenté ? Si tout avait été facultatif, le taux de participation aurait-il été inférieur ? Le fait de donner une note aux activités aurait-il été un facteur de participation et/ou de motivation ?

Cette recherche s'inscrivant dans une approche systémique, des variables extérieures plus difficilement mesurables peuvent avoir influencé la participation. Nancy-Combes (2005) évoque notamment l'importance de la parole magistrale de l'enseignant dans certains pays, et Holec (1990) évoque lui la culture d'apprentissage. Au Maroc, la culture éducative et universitaire, ainsi que la relation à l'enseignant et à l'apprentissage, doivent être comprises et analysées plus profondément pour l'implantation d'un outil comme FOSEL. De plus, l'autonomisation vise un centrage sur l'apprentissage et non sur l'enseignement, culture sans aucun doute moins ancrée dans le pays.

6. Influence du tutorat sur l'autonomisation

Dans le tableau ci-dessous, nous pouvons clairement voir une différence de participation, au niveau des activités de micro-tâches, entre les groupes guidés par le tuteur (SV1 et 2) et le groupe SMI non guidé (pas de correction ni de message quelconque de la part du tuteur).

Tableau 3 : Taux de participation, par groupe, aux micro-tâches

Groupes	SV1 (tutoré)	SV2 (tutoré)	SMI (non tutoré)
Taux de participation	60%	60%	22%

Pour l'accomplissement de la macro-tâche les trois groupes ont été tutorés. Dans ce cadre le taux de participation le plus élevé a été celui du groupe SMI. Sur les 67 activités totales réalisées dans ce groupe, 52 ont concerné la macro-tâche tutorée, soit près de 78%. À titre de comparaison, les deux autres groupes ont participé à la macro-tâche sur FOSEL à hauteur de 40% du total de leurs activités réalisées. Un croisement de ces données nous a montré une corrélation⁶ entre le tutorat et le taux de participation.

Le constat fait à partir de ces résultats est que l'autonomisation dans notre contexte semble passer en grande partie par le tutorat. Un guidage fort des étudiants vers les activités semble déterminant à ce stade. En effet, l'expérimentation a clairement montré que sans suivi de la part du tuteur les étudiants n'ont pas, ou très peu, fait d'activités. Quand le tutorat était effectif, la participation a été nettement visible. La prise en main par un apprenant d'une plateforme telle que FOSEL implique, outre l'utilité perçue, de la manipulation technique, de l'intérêt pour les tâches, du guidage à distance et de l'autonomie, autant de facteurs au niveau desquels l'activité de tutorat a un rôle à jouer.

7. Détournement du scénario : un pas vers l'autonomie ?

Si l'on se base sur le postulat de Flichy (2008) qui dit qu'adopter un outil c'est l'adapter, nous pouvons percevoir de premiers indices d'adoption de FOSEL parmi les étudiants de Ben M'Sik. En effet, un autre des résultats notables de l'expérimentation est le détournement du scénario pédagogique. La « linéarité » du scénario a été détournée afin de l'adapter aux besoins liés au cours. Concrètement, les étudiants ont anticipé l'activité *forum* liée à la macro-tâche, en la réalisant à partir de la fin de la deuxième semaine au lieu du début de la quatrième. Les tracts réalisés ont ainsi été déposés publiquement sur le *forum* et ont provoqué la participation du tuteur et des étudiants, qui ont commenté les productions de leurs camarades.

Afin de vérifier si la participation au *forum* était populaire pour l'outil lui-même ou pour l'intérêt pédagogique de la publication du tract, une autre activité de *forum* a été mise en place en fin de semaine 3. Il s'agissait de débattre sur l'apport de la technologie en classe en général, et avec FOSEL plus précisément, pour ainsi faire un retour d'expérience. Une seule étudiante a participé, malgré les relances du tuteur, ce qui nous amène à penser que le *forum* du tract a été utilisé à des fins d'utilité pédagogique, et non pour l'outil lui-même.

Deux explications pourraient servir à décrire le détournement du scénario. La première est que les micro-tâches de FOSEL étaient trop similaires à celles réalisées en présentiel et que l'utilité perçue a été minime. La seconde est que l'activité du tract liée au *forum* a joui d'une utilité perçue supérieure car elle a représenté un nouveau type d'activité au service de la réalisation de la macro-tâche. Les interactions sur le *forum* ont pu représenter un véritable entraînement pour les apprenants, qui ont pu se sentir mieux préparés pour le jour de la présentation officielle de leur tract. Dans ce cas FOSEL apporterait donc un vrai complément et se distinguerait alors des cours en présentiel, où tout cela est difficilement possible. Selon Catroux (2006 : 4), « *pour que la tâche soit réellement un défi pour les apprenants, il est souhaitable de les placer dans une situation où ils pourront exercer leur autonomie, leur pouvoir de décision et leur volonté d'agir en collaboration avec d'autres apprenants ou d'autres usagers* ».

Ceci laisse à penser que le détournement du scénario peut être considéré comme une preuve d'autonomie : cela implique d'une part une certaine autonomie technique car la manipulation est différente de celle des autres activités de la plateforme, et d'autre part, une autonomie méthodologique, une organisation du travail de la part des étudiants. Dans le scénario de base, la publication était pensée en fin de parcours pour une meilleure concentration sur les interactions du *forum*. La publication des tracts avant leur présentation a, de fait, permis aux interactions de devenir un outil de collaboration au service de la réalisation de la macro-tâche. « *Le scénario (...) peut créer des conditions qui favorisent l'apprentissage collectif en créant une interdépendance entre apprenants* » (Roots Buck, 2005 : 253). Les étudiants ont créé leur tract en fonction des paramètres de la mission de départ et ils se sont sentis en mesure de se justifier devant les autres (Ibid.).

L'apprentissage collaboratif a, dans ce cas, permis une relation horizontale entre les apprenants et le tuteur. Chacun s'est senti libre de commenter, conseiller, critiquer, avec le français pour objet et moyen d'apprentissage. Il est ainsi possible de voir dans l'apprentissage collaboratif une autre dimension stimulant l'autonomisation. La publication du tract sur le *forum* pourrait être vue comme une activité métacognitive à partir de laquelle l'apprenant savait qu'il allait apprendre grâce aux commentaires des collègues. Dans ce cas, nous nous situerions bien dans l'apprendre à apprendre.

8. Considérations finales

L'autonomie est une compétence qui s'apprend : ce postulat de base a bien été vérifié. Au-delà d'une simple affirmation, c'est une tentative de contextualisation et d'apport de premiers indices qui a été effectuée à travers cette recherche. Des nombreuses questions sont nées de ce travail, la principale étant la suivante : comment définir ou redéfinir le concept d'autonomie dans le cadre de l'utilisation de technologies numériques en enseignement hybride ? Suite à l'expérimentation de la plateforme FOSEL à Ben M'Sik, nous avons lié différents facteurs au développement de l'autonomie, notamment le tutorat, les tâches, les besoins et l'utilité perçue. L'intégration de FOSEL dans les « mœurs » des étudiants marocains implique des degrés d'adoption et d'adaptation de l'outil. Chacun s'accorde à dire qu'il y a également des degrés d'autonomie, comme pour toute compétence qui s'acquiert. La création d'un référentiel identifiant des étapes d'une autonomisation lors de l'intégration d'un outil numérique dans l'enseignement-apprentissage des langues semble être une piste à étudier pour de futures recherches.

La complémentarité de FOSEL aux cours en présentiel est une autre grande question. Nous avons clairement pu noter que l'activité ayant eu le plus d'adhérents est la seule pas ou peu réalisable en présentiel. L'intérêt de répliquer en ligne le type d'activités faites en classe s'est révélé moindre d'après le taux de participation aux micro-tâches, de manière générale, avec ou sans tutorat. Dans la perspective d'une mise en place officielle d'une plateforme d'accompagnement en ligne telle que FOSEL, et pour stimuler la motivation intégrative des apprenants, il serait intéressant d'enrichir la formation et d'étendre les activités à des dimensions plus générales et culturelles. Une intégration d'apprenants extérieurs à la plateforme - d'autres facultés du Maroc ou du monde francophone - pourrait être envisageable pour une activité de *forum* par exemple. Ici se pose également la question d'aider l'apprenant à prendre conscience qu'il est déjà un acteur social en langue française, même s'il est physiquement dans un monde arabophone et berbérophone. Dans cette optique, le développement d'activités collaboratives est sans aucun doute à privilégier.

Quelques pistes sont ressorties de cette recherche pour une expérimentation dans un contexte similaire. L'une d'elles est la fragmentation du scénario (Guichon, 2006). Il conviendrait d'élaborer la définition d'un chronogramme plus précis. En avril 2012, le scénario avec les activités obligatoires a été présenté aux étudiants dès la première séance, sans autres échéances que la date finale de l'expérimentation quatre semaines plus tard. Or, il pourrait être envisagé, lors d'une expérimentation plus longue, de présenter une activité obligatoire à intervalles réguliers, pour amener les étudiants à se créer une certaine routine d'utilisation de FOSEL. Dans notre cas, ils pouvaient parfaitement faire les deux activités au même moment, par formalité, sans ne plus jamais se

connecter par la suite, d'où l'intérêt d'imposer un rythme. La question de la gestion et distribution du temps est un élément clé pour l'appropriation d'une plateforme de ce type, car « *l'accompagnement nécessaire ne doit pas être trop contraignant pour les apprenants ni pour les enseignants-tuteurs. Un dispositif exigeant un temps déraisonnable restera inutilisé* » (Ibid. : 75).

L'apport d'un portfolio dans la construction de l'apprentissage est également une question qu'il serait utile d'approfondir. L'individualisation de l'apprentissage et l'autonomisation impliquent avant tout que l'apprenant ait conscience de son propre apprentissage (ses points forts, ses points faibles, ses progrès, ses besoins, etc.). L'utilisation du portfolio pourrait répondre à ces enjeux, avec l'autoévaluation. Pour devenir autonome, au-delà de l'accompagnement du tuteur, il faut que l'apprenant soit pleinement conscient du stade d'apprentissage dans lequel il se trouve. Les besoins pourraient ainsi participer à la définition des usages.

Avec l'utilisation de la plateforme FOSEL dans le contexte des facultés de sciences au Maroc, le premier apport est surtout méthodologique. Cet outil, avant de répondre à des problèmes linguistiques, a un réel potentiel sur le plan du développement de l'organisation du travail des étudiants. Dans un contexte universitaire impliquant un emploi du temps très chargé, un espace virtuel tel que FOSEL peut représenter une bonne alternative, prenant ainsi en compte les niveaux et besoins hétérogènes des apprenants d'un même groupe.

Bibliographie

- Catroux, M. 2006. « Perspective co-actionnelle et TICE : quelles convergences pour l'enseignement de la langue de spécialité ? ». *Journées d'étude de l'EA 2025*, Université Victor Segalen Bordeaux 2.
- Demaizière, F., Foucher, A.-L. 1998. « Individualisation et initiative de l'apprenant dans des environnements (et des dispositifs) d'apprentissage ouverts : une expérience d'autoformation guidée ». *Études de linguistique appliquée*, n°110. p. 227-236.
- Drissi, M., Talbi, M. 2009. « Préparer les étudiants à suivre des cours scientifiques en français ». *Le français dans le monde - Francophonies du Sud*, n°363. p. 33-35.
- Flichy, P. 2008. « Technique, usage et représentations ». *Réseaux*, n°148-149, p. 147-174.
- Gardner, R.C. 1985. *The Attitude/Motivation Test Battery: Technical Report*. University of Western Ontario.
- Guichon, N. 2006. *Langues et TICE : Méthodologie de conception multimédia*. Paris : Éditions Ophrys.
- Holec, H. 1990. Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre ? *Mélanges pédagogiques*, p. 75-87.
- Mangiante, J.M., Parpette, C. 2011. *Le français sur objectif universitaire*. Grenoble : PUG.
- Narcy-Combes, J.P. 2005. *Didactique des langues et TIC : Vers une recherche-action responsable*. Paris : Éditions Ophrys.
- Rivens Mompean, A., Eisenbeis, M. 2009. « Autoformation en langues : quel guidage pour l'autonomisation ? ». *Les Cahiers de l'Acedle*, Vol. 6, n°1. p. 221-244.

Roots Buck, J. 2005. *Le scénario comme démarche d'apprentissage et mode d'évaluation*. Thèse sous la direction de Narcy-Combes J.P., Université de Nantes.

Vermeren, P. 2001. *Le Maroc en transition*. Paris : La Découverte.

Notes

1. Article rédigé en collaboration avec Moulay M'hammed Drissi, créateur de la plateforme FOSEL.
2. Expérimentation menée avec la collaboration de Mr Mohamed Talbi et Mme Nadia Chafiq, de la Faculté Ben M'Sik, respectivement directeur et membre de l'Observatoire ORDIPU.
3. URL de la plateforme : <http://www.foSEL.info> [Consulté le 15-01-2014].
4. Plus d'informations sur le programme GENIE : <http://www.portaitice.ma/fr/node/225> [Consulté le 15-01-2014].
5. Le coefficient de Spearman est supérieur à 0,05, l'hypothèse nulle n'est donc pas rejetée.
6. La p-value obtenue dans le test de Mann-Whitney- Wilcoxon est inférieure à 0,05, l'hypothèse nulle est rejetée et une différence significative démontrée.

Rédaction argumentative et développement de stratégies d'apprentissage individuelle



D-Vina Ballgobin

Université de Maurice, République de Maurice

v.ballgobin@uom.ac.mu

Lim Shin Shin Chan Yow Fee

shincyf@yahoo.com

Reçu le 11-01-2014/ Évalué le 10-08-2014/Accepté le 20-10-2014

Résumé

L'enseignement/apprentissage d'une langue est un processus complexe pour tout apprenant et requiert une gestion efficace de ses stratégies d'apprentissage. Dans cette étude, nous nous sommes penchées sur l'impact d'une démarche pédagogique individualisée et novatrice sur la performance d'un groupe d'apprenantes et, subséquemment, sur la qualité de leurs apprentissages. Nous avons mené une recherche qualitative auprès de huit apprenantes, lors de l'enseignement et l'apprentissage de la rédaction argumentative dans une classe de français au niveau secondaire et en fin de cycle d'études. Nous avons utilisé un questionnaire, complété de discussions informelles pour obtenir de plus amples détails. Les résultats démontrent que les apprenantes, fonctionnant souvent par intuition, n'ont pas maîtrisé toutes les stratégies d'apprentissage. La démarche adoptée a eu un impact positif sur quatre apprenantes et nous rappelle que tout enseignant doit relever des défis en permanence pour tendre vers l'excellence dans le savoir transmettre.

Mots-clés : stratégies, apprentissage, rédaction argumentative

论说文写作与培养学生的个人学习策略

提要：对任何学生来说，学习一门语言都是一个复杂的过程，需要有效管理自己的学习策略。本文的主要内容是：我们在毛里求斯一所中学实施了一项创新的个性化教学改革。这一努力对提高学生自主应用法语的能力带来什么影响呢？本文就此通过问卷调查、个别访谈和非正式讨论等形式进行了质性研究，结果表明第一，我们进行的改革尝试对提高学生的自主应用法语能力有积极的影响；第二，教师要想进一步地追求卓越，必须时刻应对各种挑战。

关键词：策略 学习 论说文写作

Argumentative essay and development of individual learning strategies

Abstract

Teaching/learning a language is a complex process for any learner and requires an efficient management of one's learning strategies. In this study, we examined the impact of an innovative and learner-centered pedagogical practice on the performance of a group of learners and, subsequently, on the quality of their learning. We carried out a qualitative research with eight students, during the teaching and learning of argumentative essay in a French language class at the end of the general secondary

education. We used a questionnaire, and also informal discussions to obtain further details. Results show that learners usually reacted intuitively and did not master all their learning strategies. The approach used had a positive impact on four learners and reminds us that any teacher has to always accept challenges to move towards excellence in knowledge transmission.

Keywords : strategies, learning, argumentative essay

Introduction

La République de Maurice, située dans l’Océan indien, est une ancienne colonie britannique. Le système éducatif a connu plusieurs réformes en vue d’adopter les meilleures pratiques pédagogiques et préparer les apprenants mauriciens à rentrer dans le 21^e siècle (Ministry of Education & Human Resources, NP ; Ministry of Education & Human Resources, 2006 ; Ministry of Education, Culture & Human Resources, 2009). Toutefois, trois facteurs expliquent la lenteur de l’implémentation des réformes ou leur abandon : la situation socio-politique en contexte multiculturel, les lenteurs administratives et la place exagérée des leçons particulières, parallèles au système formel (Foondun 1992:16), existant sans aucune forme de contrôle, et menant à une absence de qualité tant pour l’enseignement que pour l’apprentissage (Juggernaut, 1973: 17).

Dans ce contexte, l’enseignant est au centre du processus éducatif. Il assume le rôle qui lui est traditionnellement attribué : celui du maître qui détient le pouvoir de la parole et du savoir. Alors que la centration sur l’apprenant vise à développer l’autonomie de l’apprenant, dans les classes mauriciennes, la liberté d’expression est entravée et les apprenants - habituellement dociles - pratiquent la mémorisation en vue de réussir les examens (University of Cambridge Local Examinations Syndicate, 2001). Les appréciations sur les bulletins trimestriels démontrent que les enseignants portent un regard critique sur la performance de leurs apprenants mais ne leur donnent aucune indication sur la manière d’améliorer leurs apprentissages. Certains jeunes sont en difficultés face à une tâche dans la classe de français, langue première ou langue seconde. Mais en l’absence d’aides de leur enseignant pour construire individuellement leurs propres opérations mentales, ils fonctionnent par intuition et perdent parfois l’estime de soi en cas d’échecs répétés.

Préconisant l’innovation pédagogique, le ministère de l’Education accorde une certaine liberté à chaque enseignant et ainsi, favorise des initiatives individuelles. Cette étude empirique se situe dans le contexte d’un collège-lycée de filles et appartenant à l’Etat. Sachant que les apprenants les plus performants maîtrisent efficacement leurs stratégies d’apprentissage (OCDE, 2004 : 120), une enseignante de français a délaissé ses pratiques traditionnelles d’enseignement pour instaurer une relation plus dynamique

et interactive avec ses apprenantes. Dans ce cadre, nous avons tenté de répondre aux questions suivantes : une démarche pédagogique novatrice encourage-t-elle les apprenantes à réfléchir en autonomie sur leurs propres stratégies d'apprentissage ? Comprennent-elles l'intérêt d'évaluer leurs points forts et leurs faiblesses durant une tâche ? Améliorent-elles leur performance académique en agissant sur leurs stratégies d'apprentissage ? L'attitude de l'enseignante pousse-t-elle les apprenantes à se diriger vers plus d'autonomie ?

1. Contexte théorique

L'accent mis sur les stratégies d'apprentissage est le résultat d'une myriade de recherches entreprises depuis un demi-siècle, mettant en exergue le rôle de l'apprenant et le processus d'apprentissage. L'apprenant n'est plus « *une page blanche sur laquelle l'enseignant inscrit un savoir* » (Giordan, 1998 : 167). Le terme cognition « *désigne l'ensemble des activités perceptives, motrices et mentales mobilisées dans le traitement de l'information en provenance de l'environnement* » (Cuq, 2003 : 44). Ce processus extrêmement complexe renvoie « *à l'ensemble des procédures qui se déroulent et des opérations qui se réalisent dans le cerveau des apprenants lors de l'acte d'apprentissage* » (Onursal Ayirir, 2011 : 46), et explicite le rôle actif de l'apprenant - acteur principal dans la gestion de son propre apprentissage (Tagliante, 2006 : 55).

Lorsque l'apprenant s'engage activement pour développer ses compétences, il intègre un processus nommé « *spirale de l'apprentissage* » et accumule des savoirs (Desmond et al., 2005). Ainsi, l'apprenant n'est pas tenu de mémoriser passivement ce qui lui a été exposé *ex-cathedra* : il réfléchit en prenant appui sur ses savoirs antérieurs, procède à un travail de transformation, d'élaboration, d'accommodation et d'assimilation. L'apprentissage « *dépend seulement (ou en grande partie) de la capacité du sujet à assimiler au sens étymologique de « rendre semblable à soi » ce qu'il appréhende (...). L'assimilation, toutefois, ne doit pas être comprise au sens d'une simple transaction de l'extérieur vers l'intérieur, mais comme le résultat d'un processus d'élaboration, pendant lequel le sujet modifie, en sa propre intériorité, la représentation initiale de la réalité externe* » (Barbot et Camatarri, 1999 : 51-52).

Lors de ce processus, l'apprenant rencontre des obstacles sous la forme de nouveaux savoirs. Afin de donner du sens à ceux-ci et atteindre un niveau de savoir plus élaboré, il doit entreprendre une démarche de déconstruction des conceptions construites à partir de son environnement social, familial et culturel. Apprendre passe par une transformation de ses représentations mentales, résultat de l'application de raisonnements et de confrontations, avec la gestion des contradictions et différences à travers le

conflit cognitif, et en déstabilisant et dépassant les conceptions antérieures. Parfois, l'apprenant est contraint d'interroger, d'argumenter et de verbaliser pour préciser son interprétation et sa pensée, et construire un sens nouveau.

Lorsqu'un apprenant élabore un nouveau savoir, cette construction passe par une phase complexe de conceptualisation. La construction de concepts requiert la maîtrise de trois éléments : l'étiquette, les attributs essentiels et les exemples significatifs. Apprendre serait « *la capacité de distinguer des attributs, de sélectionner ce qu'on retient* » et de trouver des illustrations au concept (Barth, 1987 : 21). Le processus d'acquisition d'un concept se déroule en trois phases. Dans la phase sensori-motrice, l'apprenant se trouve dans une situation d'observation et d'exploration, et repère les attributs essentiels qu'il doit abstraire. Dans la phase de représentation mentale, il différencie entre attributs essentiels et non-essentiels du concept à acquérir et identifie les exemples positifs au moyen des premiers. Dans la phase symbolique, il opère un transfert en générant ses propres exemples du concept dans un contexte différent.

En s'engageant dans un acte individuel pour apprendre, l'apprenant passe par les diverses étapes jusqu'au moment où il développe le savoir apprendre (Conseil de l'Europe, 2005) pour acquérir les savoirs, savoir-faire et savoir-être (Holec, 1990 : 77) de manière organisée et responsable. Evidemment, l'enseignant et l'entourage de l'apprenant jouent un rôle important durant ce processus. Leur soutien indéfectible et leur capacité à entourer l'apprenant facilitent le passage vers l'autonomie. En contexte scolaire, l'enseignant doit rester disponible et parer à d'éventuels moments de faiblesses de l'apprenant (par exemple, il pourrait préconiser un retour vers l'apprentissage guidé, ainsi « *compte autant la façon dont il aide l'élève à savoir connaître* » (Barth 1993 : 21).

L'enseignant doit pratiquer la différenciation car l'acte d'apprendre est un processus individuel. L'apprenant devient graduellement responsable de son acte d'apprentissage et construit progressivement ses propres significations. Pour développer leur structure cognitive en y organisant la somme des connaissances acquises, les apprenants « *opèrent différemment selon leurs connaissances, leur expérience, leur cadre de référence* » (Barth, 1987 : 30). Les expériences personnelles et socioculturelles, et leur contexte d'apprentissage engendrent des différences individuelles - âge, personnalité, attitudes, motivation ; aptitudes, conscience métacognitive, styles d'apprentissage (Cyr, 1998) - qui influencent, à leur tour, les mécanismes cognitifs et affectifs.

Un apprenant-stratège possède plusieurs stratégies d'apprentissage - stratégies d'entraînement, stratégies de conceptualisation et stratégies organisationnelles (connaissance des stratégies, connaissance de soi, connaissance de la tâche, connaissance du contenu, connaissance du contexte d'apprentissage) - qu'il utilise pour

améliorer le traitement de l'information, ou « *influer sur l'acquisition, le stockage dans la mémoire, l'intégration ou la mise à disposition pour un usage ultérieur, de nouvelles compétences et de nouvelles connaissances* » (Weinstein & Hume, 2001 : 260). Mais tel n'est pas le cas pour l'ensemble d'un groupe-classe. Par exemple, certains apprenants pourraient éprouver des difficultés de perception, étant bloqués par leurs représentations antérieures. Manquant d'expériences individuelles et de connaissances, ils ne discriminent pas entre attributs essentiels et non-essentiels, pour effectuer la comparaison entre deux concepts, ou vérifier leur raisonnement par induction ou déduction. Aussi, l'enseignant doit créer un environnement favorable au développement des stratégies d'apprentissage de chaque apprenant dans le contexte d'acquisition des connaissances spécifiques (Basque, 2008 ; Tardif, 1992 ; Weinstein, 1994). Il découvre les styles cognitifs et styles d'apprentissage de la classe au moyen d'une grille favorisant l'auto-évaluation, l'auto-ajustement et les capacités de transfert de l'apprenant (Bazin et Girerd, 1997). Il utilise la méthode qui convient à chaque individu : enseignement direct, modelage cognitif et/ou métacognitif, pratique guidée avec rétroaction (Hensler, 1999 ; Weinstein et Hume, 2001). Il s'engage à remanier les contenus de ses cours et à varier les matériels pédagogiques car c'est son savoir transmettre qui guide l'apprenant vers l'autonomie.

Le cheminement vers l'autonomie est partiellement observable à travers la performance des apprenants. **Plusieurs études ont été menées sur les stratégies d'apprentissage** et les variations opérées **depuis les années 1970** (Atlan, 2000; Cyr, 1998 ; O'Malley et Chamot, 1990). Onursal Ayirir (2011 : 52) a considéré leur fréquence d'emploi par apprenant diachroniquement et les relations avec leur niveau de compétence. Malgré des débats houleux sur la définition du concept, tous les chercheurs s'accordent sur l'importance des **stratégies d'apprentissage pour la qualité de l'enseignement** et le renforcement des apprentissages dans la classe de langue (**Oxford, 1990 : 1 ; Oxford, 2003 : 3**). Dans ce sillage, nous formulons l'hypothèse suivante : la découverte et le développement, et/ou le renforcement des stratégies d'apprentissage en classe aident les apprenants à améliorer leur performance académique.

2. Méthodologie

Participants : Au niveau secondaire, le système éducatif mauricien présente une structure éducative de format 5 + 2. Le premier cycle d'enseignement secondaire, d'une durée de cinq ans, est nommé le Lower Secondary. Les apprenants ont entre 10 et 16 ans. Ce cycle est sanctionné par le Cambridge School Certificate, diplôme donnant accès au second cycle de l'enseignement secondaire, nommé le Upper Secondary. Les apprenants ont entre 17 et 20 ans. L'Etat ouvre les inscriptions à tous en Upper

Secondary pour deux raisons. Certains apprenants recherchent des combinaisons de matières pour les examens sommatifs qui ne sont pas offertes dans leur lycée d'origine. D'autres apprenants sont motivés pour rejoindre un établissement de l'Etat en vue de bénéficier d'une meilleure instruction. Les institutions scolaires de l'Etat ne sont pas mixtes et accueillent les jeunes en fonction de leurs résultats scolaires à la fin du cycle primaire. De manière générale, la direction de chaque établissement scolaire de l'Etat prône l'élitisme et encourage la centration sur les examens.

Cette étude a été menée auprès d'un échantillon de convenance de 16 lycéennes inscrites aux cours de français en Lower VI dans un collège-lycée appartenant à l'Etat dans le nord du pays, et accueillant uniquement des filles, ayant brillamment réussi les examens de fin de cycle primaire. Le groupe-classe était homogène en termes d'âge, de ponctualité et de régularité en classe, et de capacité à réfléchir et agir. Toutes les apprenantes rencontraient des difficultés à comprendre la structure d'un texte argumentatif, et aussi à structurer et rédiger une rédaction argumentative. Le groupe-classe était hétérogène en ce qui concernait la classe sociale, le niveau académique et le rythme d'apprentissage.

Instrumentation : Il y a eu trois types de collecte de données pour chaque sous-étape de l'expérimentation. (1) Les apprenantes ont été invitées à remplir un questionnaire sur les démarches adoptées et stratégies déployées pour accomplir une tâche donnée, comportant une question ouverte et 11 questions fermées portant sur les stratégies métacognitives (2 - Anticipation du temps requis pour compléter la tâche ; 7 - Identification d'un problème ; 8,9 - Attention générale, attention sélective ; 10 - Auto-évaluation ; 11-12 : Autogestion, autorégulation, motivation) et cognitives (1- Connaissance de la tâche, du contenu et du but poursuivi, déduction/induction ; 3,5,6 : Lecture et traitement de la consigne, répétition, attention générale; 6 - Prise de notes ; 7 - Utilisation des ressources ; 6,8,9 - Classement/regroupement, hiérarchisation des idées, organisation ; 8 - Résumé ; 10 - Connaissance de soi, transfert des connaissances). (2) Les erreurs relevées dans les trois rédactions de chaque apprenante ont été analysées. (3) Un entretien guidé d'une heure par apprenante a eu lieu avec huit lycéennes. Les questions portaient sur (i) les différents types de stratégies (ii) les conditions favorisant l'apprentissage (iii) les perceptions de ses propres stratégies et styles d'apprentissage (iv) la motivation pour adopter de nouvelles stratégies (v) les liens entre motivation pour apprendre et confiance en soi (vi) le plaisir d'apprendre (vii) les obstacles freinant l'apprentissage (viii) les perceptions de l'utilité des stratégies pour améliorer les apprentissages.

Déroulement : Au deuxième trimestre de l'année scolaire, du 15 juin au 24 juillet, l'enseignante a proposé une démarche pédagogique novatrice aux apprenantes pour les aider à découvrir et/ou à mieux gérer et/ou à développer de nouvelles stratégies d'apprentissage. Les explications préalables sur l'expérimentation en général et les stratégies d'apprentissage, en particulier, ont eu lieu du 15 au 19 juin. Ensuite, le 14 juillet, les apprenantes ont été invitées à rédiger une rédaction ayant pour thème : Vivre à la ville est nécessaire, mais rarement souhaitable. Travaillée en classe, la rédaction a été complétée à domicile afin de laisser une place à l'autonomie. Le lendemain, les apprenantes ont soumis leur rédaction et ont rempli un questionnaire.

Une deuxième séance d'explications détaillées a eu lieu le 16 juillet pour clarifier les démarches et stratégies de chaque apprenante. Les notes portaient sur plusieurs savoir-faire divisés en plusieurs étapes et sous-parties, un grand nombre de stratégies mobilisables, divers mécanismes de pensée à solliciter, la manière d'organiser les différentes parties de la rédaction argumentative par la hiérarchisation et la classification des arguments, l'emploi de connecteurs logiques pour expliciter le cheminement du raisonnement, avec les stratégies nécessaires - inférence, déduction/induction, comparaison, répétition, auto-renforcement, sélection, interrogation ; les stratégies indispensables à la réalisation de l'introduction - reformulation (présenter le sujet), identification (analyser le sujet), organisation (annoncer le plan) ; les stratégies nécessaires à la réalisation de la conclusion - synthèse ou organisation ; analyse ; évaluation. Des informations supplémentaires sur les compétences de compréhension, d'analyse et de synthèse selon la taxonomie de Bloom leur ont été fournies. Puis, les apprenantes ont été invitées à rédiger la même rédaction en autonomie le 17 juillet et à la soumettre le 21 juillet.

Finalement, elles ont été invitées, une troisième fois, à rédiger en autonomie une rédaction argumentative dont la formulation était légèrement différente : Les attractions de la ville sont illusives. Discutez. La rédaction a été soumise deux jours plus tard. Enfin, les 23 et 24 juillet, l'enseignante a mené un entretien guidé pour dresser un bilan de l'expérimentation.

Méthode d'analyse des données : Huit apprenantes sur 16 seulement (codées de A1 à A8) ont respecté le calendrier préétabli. Les données des questionnaires ont été dépouillées et les réponses à la question ouverte ont été regroupées en catégories pertinentes et analysées. L'enseignante a analysé les erreurs des trois rédactions de chaque apprenante à chaque sous-étape de l'expérimentation. Quant aux entretiens individuels, l'enseignante a pris des notes pour consigner les verbalisations. Tous les résultats ont été croisés afin de vérifier si l'apprenante était capable de (i) déclencher la réflexion individuelle sur sa façon de travailler (ii) verbaliser les manières d'apprendre en autonomie (iii) identifier ses points forts et ses faiblesses (iv) évaluer son savoir-faire

et ses démarches mentales pour rédiger une rédaction argumentative (v) prendre conscience, améliorer et/ou consolider des stratégies (vi) développer et appliquer de nouvelles stratégies. L'enseignante s'est appuyée sur la grille de O'Malley et Chamot (1990) pour analyser les stratégies d'apprentissage et la grille de de Vecchi (1992 : 163-165) pour analyser les styles d'apprentissage, et mesurer les progrès généraux des apprenantes.

3. Résultats

Les résultats sont présentés et discutés en trois sous-sections.

Stratégies métacognitives : Toutes les apprenantes ont employé le processus cognitif de sélection et de répétition pour identifier le mot-clé « ville » de la première rédaction. Elles ont effectué une lecture visuelle de la consigne avec beaucoup d'attention, particulièrement pour la conjonction de coordination « mais » et l'adverbe « rarement » afin d'affiner leur compréhension. Les styles d'apprentissage étaient variés : quatre préféraient le style kinesthésique pour mettre les mots en relief (souligner, encadrer, surligner, cocher) et les autres étaient visuelles : elles ont lu lentement en s'attardant sur les mots-clés. A1, A3 et A4, elles, n'avaient pas compris les mots-clés mais n'ont déployé aucune autre stratégie cognitive (recherche de ressources) ou métacognitive (autogestion, autorégulation) pour accéder à la compréhension.

En revanche, quatre seulement ont planifié leur temps de travail pour accomplir la tâche. Sept apprenantes (sauf A1) ont suivi leur intuition pour compléter le travail et n'ont pas élaboré de plan avant de rédiger les trois rédactions.

Stratégies cognitives : A3 a employé trois stratégies : traduction, analogie et recherche-découverte. Elle a suivi un raisonnement et a utilisé des connecteurs logiques pour mieux faire ressortir l'organisation de ses idées. En revanche, trois apprenantes (A2, A5, A6) ont consulté des rédactions-modèles mais n'ont pas effectué le transfert à une situation nouvelle pour compléter leur travail. Toutefois, deux d'entre elles (A5, A6) et A7 ont opté pour l'ordonnancement des points essentiels et les ont ensuite résumés, mobilisant et transférant ainsi des connaissances acquises antérieurement.

Seule l'apprenante A5 a été capable d'élaborer une introduction pertinente pour la deuxième et la troisième rédaction - en formulant les phrases de façon différente à chaque fois - et en se fondant sur ses connaissances antérieures. Trois autres (A6, A7, A8) ont repris la même introduction pour les trois devoirs. Avec A2 et A5, ces dernières sont arrivées à identifier le thème mais la reformulation était lacunaire. Trois autres (A1, A3, A4) ont éprouvé des difficultés importantes à reformuler les idées avec leurs propres mots. Elles se sont cantonnées à reprendre des définitions générales. Leurs

stratégies d'élaboration et de transfert pour la rédaction de la conclusion étaient aussi faibles. A5 n'avait pas de conclusion pour la deuxième rédaction. Pour la première rédaction, A6 a inclus des exemples dans le dernier paragraphe qui faisait aussi office de conclusion. La deuxième fois, elle a fait une conclusion mais en y intégrant des exemples nouveaux tandis que A2 y a listé des désavantages. A1 a donné son opinion personnelle. A7 et A8 se sont efforcées de conclure en résumant au moins deux idées.

Quatre apprenantes ont utilisé des stratégies pour le classement et l'organisation hiérarchisée des idées. Dans la deuxième rédaction, A6 avait regroupé ses idées de manière à mieux les opposer en utilisant des stratégies de compréhension, d'analyse et d'application. Elle a utilisé la stratégie de synthèse pour améliorer la troisième rédaction. La mise en texte de son travail révèle une organisation harmonieuse des idées et une capacité à conceptualiser. Même si A2 avait plusieurs difficultés et rédigeait des textes sommaires, elle a fait des efforts louables pour proposer un enchaînement fluide et des paragraphes mieux équilibrés dans les deux derniers travaux. Pour la majorité, la hiérarchisation des idées n'a pas été appliquée. En général, elles ont développé plus ou moins une idée dans un paragraphe en privilégiant l'énumération de plusieurs exemples sous une même catégorie d'avantages. Parfois, elles ont répété les mêmes avantages dans plusieurs catégories. Donc, l'ensemble n'était ni rigoureux ni fluide.

Stratégies socio-affectives : Cinq apprenantes étaient très motivées pour rédiger la première rédaction. Elles souhaitaient développer leur autonomie en augmentant leurs connaissances sur les techniques de rédaction, pour les assimiler à leur répertoire cognitif et, ensuite, les transférer lors de l'exécution de tâches similaires (auto-renforcement). Au-delà du transfert des connaissances, elles ont éprouvé du plaisir à apprendre durant l'expérimentation. Deux d'entre elles (A2, A8) étaient hyper-compétitives et éprouvaient le besoin d'améliorer leur performance académique. Elles étaient conscientes de leurs stratégies existantes et souhaitaient les améliorer et/ou en développer de nouvelles.

Le tableau ci-dessous résume le processus de développement des stratégies d'apprentissage des apprenantes par rapport à l'expérimentation.

Tableau 1 : Processus de développement des stratégies d'apprentissage des apprenantes

Stratégies	Apprenantes		
	Non-existantes	Existantes	Nouvelles
Métacognitives			
Planification		A ₁ , A ₂ , A ₃ , A ₄ , A ₅ , A ₆ , A ₇ , A ₈	A ₂ , A ₃ , A ₄ , A ₆ , A ₇ , A ₈
Attention sélective	A ₁ , A ₃ , A ₅	A ₂ , A ₃ , A ₄ , A ₆ , A ₇ , A ₈	A ₂ , A ₄ , A ₆ , A ₈
Identification		A ₁ , A ₂ , A ₃ , A ₄ , A ₅ , A ₆ , A ₇ , A ₈	A ₄ , A ₈
Fixation de buts	A ₁ , A ₃ , A ₄ , A ₅	A ₂ , A ₃ , A ₆ , A ₇ , A ₈	A ₁ , A ₃ , A ₄ , A ₈
Cognitives			
Recherche d'informations		A ₁ , A ₂ , A ₃ , A ₄ , A ₅ , A ₆ , A ₇ , A ₈	A ₄
Répétition		A ₁ , A ₂ , A ₃ , A ₄ , A ₅ , A ₆ , A ₇ , A ₈	
Elaboration		A ₁ , A ₂ , A ₃ , A ₄ , A ₅ , A ₆ , A ₇ , A ₈	A ₁ , A ₂ , A ₃ , A ₄ , A ₆ , A ₈
Transfert		A ₁ , A ₂ , A ₃ , A ₄ , A ₅ , A ₆ , A ₇ , A ₈	
Regroupement	A ₃ , A ₅ , A ₇ , A ₈	A ₁ , A ₂ , A ₃ , A ₄ , A ₆	A ₂ , A ₃ , A ₄ , A ₆ , A ₇ , A ₈
Socioaffectives			
Clarification		A ₁ , A ₂ , A ₃ , A ₄ , A ₅ , A ₆ , A ₇ , A ₈	
Autocontrôle		A ₁ , A ₂ , A ₃ , A ₄ , A ₅ , A ₆ , A ₇ , A ₈	
Autogestion [motivation]	A ₃ , A ₄ , A ₇	A ₁ , A ₂ , A ₅ , A ₆ , A ₈	A ₄

A5 n'a fait aucun effort pour développer certaines stratégies métacognitives et cognitives. A3, A4 et A7 n'ont pas développé une certaine motivation non plus. L'apprenante A3 possédait trois stratégies (attention sélective, fixer un but, regrouper) qu'elle n'a pas employées pour la troisième rédaction. Ces apprenantes n'ont pas amélioré leur performance. Même s'il y avait parfois prise de conscience des stratégies, celles-ci n'ont pas été mobilisées.

Sept apprenantes (sauf A5) ont développé de nouvelles stratégies à des degrés divers, indiquant une prise de conscience plus nette de leurs stratégies d'apprentissage afin d'améliorer leurs méthodes de travail. Quatre apprenantes (A2, A4, A6, A8) ont réussi à rédiger une meilleure rédaction par rapport aux démarches proposées. Leur motivation a augmenté et elles ont moins utilisé leur intuition lors de l'exécution des deux dernières tâches. A6, A7 et A8 ont renforcé l'usage de certaines stratégies existantes pour améliorer leur travail. A2 et A6 ont utilisé de nouvelles stratégies et ont fait de légers progrès au niveau de l'élaboration des idées.

Discussions et Conclusion

Cette étude a été menée dans le cadre général de la recherche de l'excellence pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage. L'enseignant idéal aide ses apprenants à diversifier leurs stratégies d'apprentissage et à les employer en fonction des tâches proposées. Il s'agit de construire des outils ou d'adopter des démarches qui amèneraient les apprenants vers des transferts automatiques ou réfléchis, et progressivement vers l'autonomie.

Nous avons mené une expérimentation afin d'améliorer la performance des apprenantes lors de l'écriture d'une rédaction argumentative. Les résultats confirment notre hypothèse que la prise de conscience par l'apprenant de ses stratégies d'apprentissage dans un contexte naturel et authentique de la classe favorise une meilleure gestion de ses capacités et l'aide à améliorer sa performance. Toutefois, il est évident que les stratégies socioaffectives jouent un rôle important dans ce contexte. Par ailleurs, certaines apprenantes n'ont pas développé suffisamment ou mobilisé systématiquement des stratégies cognitives et métacognitives pour répondre aux attentes de leur enseignante.

Nous avons découvert que l'application d'une théorie en classe en vue d'améliorer la performance des apprenantes est une tâche ardue. Comme le calendrier de travail est subordonné au calendrier scolaire officiel, l'enseignante s'est heurtée à plusieurs freins durant l'expérimentation : gestion de la classe, maintien de l'attention, de la concentration et de la motivation des apprenantes. Etant donné que l'apprentissage passe par un processus de déconstruction et de réélaboration de sens, le temps imparti à l'expérimentation n'a pas permis à 50% des apprenantes de remettre en question leurs anciennes méthodes de travail. Elles avaient peut-être trop d'appréhensions pour accepter l'insécurité associée aux essais-erreurs et ont opté pour la mémorisation mécanique de rédactions-modèles. Plusieurs difficultés relèvent aussi des réalités socioculturelles contemporaines comme l'absence de la culture de la lecture chez nos apprenantes. Les rédactions indiquent non seulement un manque de documentation pour étoffer les idées mais aussi un manque de vocabulaire approprié pour s'exprimer clairement.

Si les résultats n'ont pas satisfait les attentes de l'enseignante, tel n'a pas été le cas pour les apprenantes. Pour elles, la démarche proposée leur a permis de porter un regard différent sur les méthodes traditionnelles d'enseignement, notamment la mémorisation passive des contenus. Elles ont compris que les stratégies d'apprentissage doivent être utilisées à bon escient pour accéder à une meilleure compréhension des contenus et développer des savoir-faire. Elles ont pris conscience que l'échec n'est pas définitif mais devrait être considéré comme un défi à relever. Ainsi, cette recherche a eu le

mérite d'avoir sensibilisé les apprenantes à l'importance de la construction progressive du savoir et au développement de l'autonomie à travers la responsabilité et le contrôle de leur apprentissage.

Il serait intéressant de recommencer la même expérimentation sur une durée plus longue dans un contexte authentique. La première phase d'explications comporterait aussi un volet sur les mécanismes de l'acte d'apprendre et la recherche des représentations par rapport à l'enseignement et l'apprentissage durant les années de scolarisation antérieures. Cela aiderait à gagner l'attention ou la curiosité d'un plus grand nombre d'apprenants qui développeraient consciemment des stratégies métacognitives. Les apprenants gagneraient à développer des stratégies socioaffectives afin de mieux évaluer, en groupe, leurs forces et faiblesses lors de l'exécution d'une tâche, et à s'entraider pour améliorer leur performance individuelle. L'accès à la connaissance n'est pas une évidence. Toute démarche pédagogique visant à développer l'apprendre à apprendre entraîne l'apprenant nécessairement sur le chemin de son autonomisation.

Bibliographie

- Atlan, J. 2000. « L'utilisation des stratégies d'apprentissage d'une langue dans un environnement des TICE ». *Alsic*, Vol 3, no 1, pp. 109-123. <http://alsic.revues.org/1759?file=1> [Consulté le 13.04.2014]
- Basque, J. 2008. « L'influence du béhaviorisme, du cognitivisme et du constructivisme sur le design pédagogique ». *Inforoute et technologie éducative à l'aube de l'an 2000*. http://hchicoine.files.wordpress.com/2008/05/design_pedagogique-basque-1999.pdf [Consulté le 13.04.2014]
- Barbot, M.-J., Camatarri, G. 1999. *Autonomie et apprentissage, l'innovation dans la formation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Barth, B.-M. 1993. *Le savoir en construction*. Paris : Editions Retz.
- Barth, B.-M. 1987. *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris : Editions Retz.
- Bazin, S., Girerd, R. 1997. La métacognition, une aide à la réussite des élèves du primaire. In : *La métacognition, une aide au travail des élèves*. Paris : ESF.
- Conseil de l'Europe (Collectif). 2005. *Cadre européen commun de référence pour les langues : enseigner, apprendre évaluer*. Strasbourg : Didier.
- Cuq, J.-P. 2003 (Dir.) *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Clé International.
- Cyr, P. 1998. *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : Clé International.
- Desmond, F., Jourdan, S., Ferchaud, F., Kempf, M. C., Godin, D., Lancien, F. et al. 2005. *Enseigner le FLE - Pratiques de classe*. Paris : Belin.
- de Vecchi, G. 1992. *Aider les élèves à apprendre*. Paris : Hachette Education.
- Foondun, A. R. 1992. *Private tuition in Mauritius: the mad race for a place in a 'five-star' secondary school*. IIEP research and studies programme. Increasing and improving the quality of basic education. Monograph No. 8. International Institute for Educational Planning. UNESCO.
- Giordan, A. 1998. *Apprendre!*, Paris : Débats Belin.
- Hensler, H. 1999. « Métacognition : enseigner dans une perspective métacognitive ». *Revue de formation et d'échange pédagogiques*, pp. 2-5.
- http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/ursp/Publications/

- Deux_points_ouvrez_les_guillemets/Deux_points_ouvrez_les_guillemets_6.pdf [Consulté le 13.04.2014]
- Holec, H. 1990. « Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre ». *Mélanges pédagogiques*, pp. 75-87. <http://web.atilf.fr/IMG/pdf/melanges/6holec-3.pdf> [Consulté le 13.04.2014]
- Juggernaut, S. 1993. *Education and Development in Mauritius. An International Perspective*. England: Copyspeed Printing PLC.
- Ministry of Education & Human Resources. NP. National Debate on Curriculum Reforms, 30 November-01 December 2005, Mauritius : Mahatma Gandhi Institute.
- Ministry of Education & Human Resources. 2006. *Towards a Quality Curriculum - Strategy for Reform*. Mauritius: MOEHR.
- Ministry of Education, Culture & Human Resources. 2009. *Education & Human Resources Strategy Plan 2008-2020*. Mauritius : MOECHR.
- Organisation de Coopération et de développement économiques. 2004. *Apprendre aujourd'hui, réussir demain - Premiers résultats de PISA 2003*. OCDE.
- O'Malley, J. M., Chamot, A.U. 1990. *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Onursal Ayirir, I. 2011. « La cognition et les stratégies cognitives dans l'apprentissage des langues étrangères ». *Journal of Education*, No 40, pp. 44-56. <http://www.deadfeed.org/~overmann/glossaire/StrategieKatharinaMedwedjew.doc> [Consulté le 13.04.2014]
- Oxford, R. 1990. *Language learning strategies. What every teacher should know*. Boston : Heinle/Heinle.
- Oxford, R.L. 2003. "Language learning styles and strategies : An overview". *Learning Styles & Strategies*. Oxford: GALA. <http://web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2.pdf> [Consulté le 13.04.2014]
- Tagliante, C. 2006. *La classe da langue*. Paris : Clé International.
- Tardif, J. 1992. *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- University of Cambridge Local Examinations Syndicate. 2001. *Report on the June 2001 Examination*. Cambridge, UK: UCLES.
- Weinstein, C. E. 1994. Strategic learning and strategic teaching : Flip sides of a coin. In : *Student, Motivation, Cognition, and Learning : Essays in Honor of Wilbert J. McKeachie*. Hillsdale : Lawrence Erlbaum.
- Weinstein, C. E., Hume, L.M. 2001. *Stratégies pour un apprentissage durable*. Bruxelles : De Boeck Université.

Synergies Chine n°9 / 2014



Varia



L'enseignement du français en Chine sous l'impact de l'établissement des relations diplomatiques sino-françaises



DAI Dongmei

Université des Langues étrangères de Beijing
République populaire de Chine
daidongmei@bfsu.edu.cn

Reçu le 17-05-2014/ Évalué le 10-08-2014/Accepté le 20-10-2014

Résumé

L'établissement des relations diplomatiques sino-françaises, qui a eu lieu le 27 janvier 1964, a marqué l'histoire des relations internationales contemporaines. Les recherches concernées portent *a priori* sur ses aspects politiques. Rares sont celles qui abordent ses volets culturel et linguistique. Que ce soit sur le plan quantitatif ou qualitatif, l'impact de cet événement majeur sur l'enseignement du français en Chine a été réel et indéniable dans une situation diplomatique favorable. La promotion du français en Chine intéressait tant la Chine que la France, bien que les objectifs soient nettement différents pour les deux parties.

Mots-clés : Enseignement du français, établissement des relations diplomatiques sino-françaises, Chine, France

中法建交与中国法语教学

提要：中国和法国于1964年1月27日建立大使级外交关系，这是当代国际关系史上的重要事件。学者对此事件的有关研究以政治视角居多，而对于中法建交对语言教学的影响却鲜有涉及。其实，在有利的外交形势下，中法建交对中国法语教学的促进，无论从数量上，还是从质量上，都是毋庸置疑的。中国和法国共同推动中国法语教学，行动一致，但目的不同。

关键词：法语教学，中法建交，中国，法国

The Impact of the Establishment of Sino-French Diplomatic Relations on French Language Teaching in China

Abstract

The establishment by China and France on January 27, 1964 of diplomatic relations at ambassador level represents a significant development in the history of contemporary international relations. While the political aspects of the event have been the focus of much scholarly research, its repercussions on foreign language teaching in China are seldom explored. Arguably, French language teaching in China has received a boost, both qualitative and quantitative, from this major event. China and France both worked to promote French language teaching in China, but with different objectives.

Keywords: French language teaching, establishment of Sino-French diplomatic relations, China, France

Introduction

Les recherches sur l'établissement des relations diplomatiques sino-françaises en 1964 portent *a priori* sur ses aspects politiques. Rares sont celles qui s'intéressent à son aspect culturel, encore moins à son volet linguistique. Il est communément admis que l'enseignement de la langue de l'autre se développe rapidement lorsque les relations bilatérales sont au beau fixe. Mais concrètement, quel impact l'établissement des relations diplomatiques a-t-il eu sur l'enseignement du français en Chine ?

Les francophones chinois qui ont connu la période en ont peut-être une certaine idée, sans toutefois pouvoir en parler avec précision. Les jeunes générations ne savent presque rien sur le sujet. Ainsi, le choix de cette recherche s'explique aisément par le besoin de célébrer, à l'occasion de ce 50^{ème} anniversaire et à l'aide d'archives diplomatiques et de témoignages notamment, la mémoire de cette période autour de 1964 qui, bien que lointaine et éphémère, reste exceptionnelle pour l'enseignement du français en Chine, d'autant plus qu'elle constitue le point de départ de nombreux échanges entre la Chine et la France dans les domaines culturel et linguistique après la réforme et l'ouverture de la Chine.

Nous allons commencer par retracer la situation diplomatique chinoise de la décennie s'étendant de 1955 à 1965 qui a été, c'est le moins qu'on puisse dire, favorable à l'enseignement des langues étrangères (1). Ainsi, il n'est pas surprenant qu'un essor de l'enseignement du français se soit produit sous l'impact de l'établissement des relations diplomatiques sino-françaises (2). Si la France et la Chine conjuguèrent leurs efforts pour promouvoir l'enseignement du français en Chine, elles visaient des objectifs différents (3).

1. Une « deuxième vague d'établissement des relations diplomatiques »^o pour la Chine

L'enseignement des langues étrangères en général et celui du français en particulier étaient liés étroitement avec la situation diplomatique de la Chine de l'époque. Il n'est donc pas sans intérêt de rappeler l'historique des relations diplomatiques chinoises de la décennie s'étendant de 1955 à 1965. Celle-ci a été caractérisée, en effet, par une « vague diplomatique » dans la Chine nouvelle. A titre d'exemple, la Chine a noué des relations diplomatiques avec 18 pays africains issus de la décolonisation pendant cette période, y compris avec l'Algérie (1958), le Mali (1960), la République démocratique du Congo (1961), la Tunisie et le Bénin (1964)^o. Cela représente 36 % des 50 pays africains avec qui la Chine a établi des relations diplomatiques de 1949 à nos jours. Il s'agit indéniablement d'un vrai essor de la diplomatie chinoise. En plus, de la fin 1963 au

début 1964, la tournée de visites de l'ex-premier ministre Zhou Enlai dans treize pays d'Afrique et d'Asie a marqué tous les esprits. La Chine recherchait par tous les moyens les alliés potentiels pour sortir de son état d'isolement dû notamment à la guerre froide d'un côté, et à la dégradation des relations sino-soviétiques de l'autre.

Dans ce contexte, le gouvernement chinois prêtait de plus en plus d'attention à l'enseignement des langues étrangères. En 1962, celles-ci ont figuré, pour la première fois, parmi les matières du concours d'entrée à l'université. La même année, le premier programme (projet) de l'enseignement de l'anglais à l'université a été publié par le ministère de l'Éducation chinois. En juillet 1963, la création des écoles de langues étrangères a fait l'objet d'une circulaire dudit ministère. Le français a enfin ressuscité au primaire et au secondaire. En effet, pendant la 1^{ère} décennie qui a suivi la fondation de la Chine nouvelle, l'enseignement du français s'était longtemps limité à quelques universités. En 1964, *le Précis du Plan septennal de l'Éducation des Langues étrangères*¹ (ci-après « *le Précis du Plan septennal* ») a été publié et affichait une ambition exceptionnelle de la Chine dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères. Le grand événement qui a permis un réel, tangible et gigantesque essor de l'enseignement du français dans les années 1960, a été sans nul doute l'établissement des relations diplomatiques entre la Chine et la France officialisé le 27 janvier 1964.

2. L'essor de l'enseignement du français en Chine autour de 1964

La France a été ainsi le premier pays du camp occidental à avoir reconnu la Chine au niveau des ambassadeurs, car elle a voulu « placer ses rapports avec la République populaire de Chine sur un plan normal ² ». L'envoi réciproque des ambassadeurs dûment accrédités a eu lieu dans les trois mois qui ont suivi l'établissement des relations diplomatiques. Cet événement a fait grand bruit sur la scène internationale, mais sa portée politique immédiate n'a pas été aussi importante qu'on l'espérait. En effet, aucune grande puissance n'a suivi de près l'exemple de la France. Toutefois, l'essor des échanges bilatéraux culturels et surtout linguistiques s'est bel et bien réalisé, bien que de façon éphémère.

2.1. Un enseignement de plus grande envergure du français dans le primaire et dans le secondaire

Au moment de l'établissement des relations diplomatiques entre la Chine et la France, la présence considérable des anciennes institutions françaises ne laissait plus grand-chose comme traces ni dans la réalité, ni dans la mémoire :

« Il ne subsistait rien de l'extraordinaire réseau d'institutions dues à l'initiative publique ou privée, et répandues à travers tout le territoire, de Moukden³ jusqu'au fond du Se-Tchouan⁴ : l'université franco-chinoise de Pékin, l'université Aurore de Shanghai [sic], des instituts de recherche, des maisons d'édition, et d'innombrables écoles primaires et secondaires fondées par les Jésuites, les Maristes, les Lazaristes, les Franciscaines, les filles de la Charité, etc. La seule Société des missions étrangères possédait en Chine 1 259 écoles ! Nous n'avons retrouvé en 1964 qu'une seule et unique petite école française, celle des Franciscaines, à Pékin. » (Girard, 1984 : 75)

Si le français a fait sa réapparition à l'école (primaire ou secondaire) chinoise à la fin des années 1950 grâce à l'initiative nationale, la création massive des écoles de langues étrangères lui donnera une nouvelle envergure à partir de 1963. En effet, de 1963 à 1965, une dizaine d'écoles de langues étrangères ont été fondées dans les villes chinoises suivantes pour porter le nombre des écoles des langues étrangères jusqu'à 14 en 1965 : Beijing (2 écoles), Shanghai, Guangzhou, Chongqing, Xi'an, Changchun, Tianjin, Wuhan, Hangzhou, Nanjing, Harbin, Lüda⁵ et Tangshan, suite à une circulaire du ministère de l'Éducation (Institut de recherche sur l'Enseignement supérieur de l'Institut des Langues étrangères du Sichuan, 1993 : 51). Selon *le Précis du Plan septennal* publié en 1964, le nombre de ces écoles devait atteindre 40 dans les 7 années suivantes et le nombre total des élèves 30 000⁶. Malheureusement, cet objectif ne sera jamais atteint à cause de la Révolution culturelle.

En réalité, c'était exactement l'inverse qui s'est produit. En 1984, après bien des péripéties, il restait seulement 8 écoles de langues étrangères en Chine. Le français était enseigné dans 4 d'entre elles (Fu, 1986 : 248) : l'École des Langues étrangères annexe de l'Institut des Langues étrangères de Beijing, celle annexe de l'Institut des Langues étrangère de Shanghai, l'École des Langues étrangère de Nanjing et celle de Wuhan. En fonction du nombre d'écoles, le français occupait l'avant-dernière place parmi les langues étrangères enseignées, à égalité avec l'allemand. En effet, l'anglais était enseigné dans les 8 écoles, le russe, dans 6 d'entre elles, le japonais dans 5 écoles et l'espagnol dans une seule école. Cette place accordée au français est restée stable pendant des années.

Les écoliers y commençaient normalement l'apprentissage des langues étrangères à l'âge de 9 ou 12 ans, soit la troisième année de l'école primaire ou la première année du collège. Les écoles de langues étrangères avaient pour but de préparer les élèves aux affaires étrangères. Les examens d'entrée de ces écoles étaient très sélectifs. Il fallait non seulement un niveau de culture générale élevé, une bonne prononciation à l'oral et une intelligence jugée supérieure à la moyenne, mais aussi une bonne présentation physique. Au niveau de l'enseignement supérieur, l'augmentation des étudiants de français a été plus nette encore autour de 1964 au point de battre le record historique.

2.2. Un recrutement record à l'université

Le français devenant une langue indispensable dans les relations extérieures de la Chine avec l'établissement des relations diplomatiques sino-françaises (le 27 janvier 1964) et sino-tunisiennes (le 10 janvier 1964), la Chine jugeait urgent d'en former des spécialistes. A titre d'exemple, en 1964, l'Institut des Langues étrangères de Beijing a recruté 120 étudiants de français et le même nombre d'étudiants en 1965 - un record que les années suivantes n'ont jamais pu dépasser - si bien qu'en 1965, le nombre total des élèves francophones à l'Institut s'élevait à plus de 450 (Annales de l'Université des Langues étrangères de Beijing, 2001 : 540). C'était aussi un record. L'Université de Nanjing comptait une cinquantaine de professeurs de français autour de 1964⁷. Le département de français de l'Institut des Langues étrangères n°2 de Beijing a été créé en 1964, au moment de la fondation de l'Institut. En 1965, l'Institut comptait 70 professeurs de français et a recruté 6 classes d'étudiants en français⁸.

Tout comme l'Institut des Langues étrangères n°2 de Beijing, quatre autres instituts spécialisés dans l'enseignement des langues étrangères, à savoir l'Institut des Relations internationales, l'Université des Etudes étrangères du Guangdong, l'Institut des Langues étrangères de Tianjin et de Dalian, tirent leur origine du *Précis du Plan septennal*. Le français est enseigné dans tous ces établissements dès leur fondation, sauf dans celui de Dalian où le français est enseigné depuis 1970 (Institut de recherche sur l'enseignement supérieur..., 1993 : 147). Selon les statistiques du ministère de l'Education chinois en mars 1966, le français était enseigné dans 16 établissements supérieurs (Li et Xu, 2006 : 259).

Si la quantité a augmenté, la qualité des diplômés n'en était pas pour autant moindre. Les étudiants admis à l'Institut des Langues étrangères de Beijing en 1964 suivaient des classes d'un cycle de trois ans, ce qui était exceptionnel. En effet, l'État avait tellement besoin d'interprètes et de fonctionnaires qu'un cursus plus court avait été mis en place afin de former plus rapidement des francophones. C'étaient bien évidemment les meilleurs de la promotion qui étaient choisis pour suivre le cycle court. Par ailleurs, une nouvelle méthode d'enseignement dite audio-orale (Hu, 2009 : 164) a été introduite à l'Institut la même année pour assurer des formations de langues d'une meilleure qualité.

Contrairement à la période de 1952 à 1964 où la Chine était pratiquement seule à assumer tout l'enseignement du français⁹, la France a pu participer activement à l'essor de l'enseignement du français en Chine grâce à l'établissement des relations diplomatiques, par notamment l'échange de professeurs et d'étudiants.

2.3. Un échange de professeurs et d'étudiants institutionnalisé

L'échange d'étudiants et de professeurs de français a été institutionnalisé suite à l'établissement des relations diplomatiques sino-françaises. Pendant la période s'étendant de la fondation de la Chine populaire au début des années 1960, l'échange de professeurs et d'étudiants entre la Chine et la France a été organisé surtout par le parti communiste français (Bastid, 2005 : 235-236) ou des associations d'amitié franco-chinoise¹⁰. Occasionnel, cet échange concernait un nombre de personnes ou de missions restreint. La France déplorait constamment l'absence d'échange culturel avec la Chine et l'« éclipse¹¹ » de la langue française en Chine par rapport aux autres langues étrangères (russe, allemand et anglais). Elle a voulu entamer l'échange culturel pour permettre au français de retrouver la place qui lui était due, tandis que la Chine insistait sur le fait que « la reconnaissance par la France du Gouvernement de Pékin [sic] devrait précéder la reprise des relations culturelles entre les deux pays¹². »

C'est en février 1964 seulement que la Chine a accueilli favorablement la proposition française concernant l'envoi de « 4 lecteurs, 30 bourses culturelles, 20 bourses de perfectionnement techniques »¹³. Des étudiants chinois partaient en France et *vice versa*. A la rentrée d'automne de 1964, 103 Chinois sont partis en France et une trentaine d'étudiants français sont venus en Chine pour poursuivre des études supérieures. Parmi les étudiants chinois en France, 82 étudiants chinois étaient boursiers du gouvernement chinois, 20 du gouvernement français et 1 boursier de l'École normale supérieure. La moitié des boursiers du gouvernement chinois envisageaient d'effectuer 5 ans d'études supérieures en France¹⁴. La France est devenue ainsi le pays étranger qui recevait le plus d'étudiants chinois et qui ouvrait en grand ses portes vers la Chine. *Le Précis du Plan septennal* prévoyait l'envoi de 414 étudiants de français à l'étranger pendant les années 1964-1966 (Institut de recherche sur l'enseignement supérieur..., 1993 : 96) : un objectif qui ne sera réalisé qu'en partie à cause de la Révolution culturelle.

Les années 1964 et 1965 ont vu des lecteurs français s'implanter « en grand nombre » en Chine. A la rentrée de 1964, la Chine demandait 40 lecteurs de français, tandis qu'à la rentrée suivante¹⁵, plus de 50 lecteurs enseigneraient dans les établissements supérieurs ou secondaires en Chine selon les estimations. En 1964, ces postes de lecteurs français étaient occupés par des fonctionnaires de l'Éducation nationale, et surtout par les étudiants de l'École nationale des langues orientales vivantes¹⁶. Ces derniers représentaient presque 80 % des lecteurs français envoyés en Chine, soit 23 sur 30¹⁷.

De plus, la Chine comptait beaucoup sur la France. Elle souhaitait l'acquisition d'équipements et de matériaux (des enregistrements et des films) pour l'enseignement audio-visuel du français et la mise à la disposition de la Chine d'un expert français chargé d'assurer la formation de spécialistes chinois de cet enseignement¹⁸. La Chine

a même voulu trouver des professeurs d'espagnol et d'italien avec l'aide de la partie française lors des négociations qui ont eu lieu en 1965. Cette proposition a été refusée par la France, car celle-ci jugeait non convenable de mentionner d'autres langues que le chinois et le français dans un projet bilatéral¹⁹.

Force est de constater que la France a fait preuve d'une certaine souplesse dans l'échange de professeurs et d'étudiants avec la Chine. En effet, la réciprocité, principe diplomatique de la France dans les échanges avec les pays de l'Est, n'était pas exigée. Si le nombre d'étudiants chinois en France dépassait considérablement celui des étudiants français en Chine, celui des lecteurs français était nettement supérieur au nombre des lecteurs chinois envoyés en France. Pourtant, les deux écarts reflétaient la même réalité : le besoin chinois de former des spécialistes en langue française. Les Chinois étaient ainsi largement demandeurs dans l'échange de professeurs et d'étudiants, tandis que la France déployait ses efforts pour soutenir les démarches chinoises car elle y trouvait son compte.

3. La promotion du français en Chine pour la France : une même volonté, des objectifs différents

Si la France suivait de près et soutenait inlassablement l'enseignement du français en Chine, elle avait bien évidemment ses propres préoccupations.

3.1. La priorité française accordée aux relations culturelles

En fait, au début des relations bilatérales, la France a mis en avant les relations culturelles. Cela expliquait aussi, au moins en partie, le choix de ses représentants en Chine. La France a envoyé des universitaires pour d'abord ouvrir, puis tenir la mission diplomatique française à Beijing. En février 1964, Claude Chayet, « sinologue averti » (Girard, 1984 : 75), est arrivé à Beijing comme chargé d'affaires dans la capitale chinoise. Il a été le 1^{er} représentant de la France en Chine. Le 31 mai 1964, Lucien Paye, ancien ministre français de l'Éducation nationale, a présenté ses lettres de créance au président chinois Liu Shaoqi en tant que premier ambassadeur de France en Chine.

Le message était très clair. Plusieurs personnes, acteurs de terrain ou chercheurs, ont témoigné ou remarqué que le choix de grands intellectuels pour représenter la France en Chine soulignait « la volonté française de mettre l'accent sur les relations culturelles » (Girard, 1984 : 75). Le texte suivant est encore plus clair : « En désignant un éminent universitaire et ancien ministre de l'Éducation nationale comme ambassadeur en Chine, le général de Gaulle entendait placer ce renouveau franco-chinois à

un très haut niveau et notamment sur le terrain culturel. C'est ce qu'à l'été 1965, le voyage d'André Malraux confirmera aussi. »²⁰

C'était effectivement une idée du général de Gaulle. Si la reconnaissance de la Chine a été une décision historique et visionnaire de de Gaulle qui a mis en avant « le poids de l'évidence et de la raison », le général a souligné, à plusieurs reprises, l'importance d'échanges culturels pour justifier son choix exceptionnel de reconnaître la Chine :

« Et puis, qui sait, si les affinités qui existent entre les deux nations, pour tout ce qui concerne les choses de l'esprit, et compte tenu aussi, du fait que dans leur profondeur, elles se portent l'une à l'autre, depuis toujours, sympathie et considération, ne les conduiront pas à une coopération culturelle croissante²¹. ».

De Gaulle mentionnait déjà le volet linguistique avec le premier représentant de France sur le point de partir pour la Chine (vers le 15 février 1964) pendant leur rencontre d'une demi-heure :

« Nous verrons comment peuvent se développer ces relations. Dans le domaine culturel, voilà un domaine extrêmement étendu dans lequel nous avons une vocation tout à fait particulière. [...] Il conviendrait d'ailleurs que davantage de Français apprennent le chinois et, réciproquement, que davantage de Chinois apprennent le français, pas tous bien sûr²⁵ ! ».

La priorité accordée par la France à l'enseignement du français s'inscrivait ainsi dans la droite ligne de l'accent mis sur les relations culturelles. En outre, la France y voyait, dans un contexte de guerre froide, un moyen d'influence en Chine, surtout par l'envoi des lecteurs français.

3.2. Un moyen d'influence en Chine ?

Pour le recrutement des professeurs français en Chine, les établissements chinois organisaient en principe la sélection. Mais du côté français, la Direction générale des Affaires culturelles et techniques et la Direction de la Coopération du ministère des Affaires étrangères français entendaient aider les établissements chinois dans leurs démarches et, en tout cas, donner leur avis sur chaque candidature. En fait, le MAE français y entrevoyait un moyen de pénétration en Chine :

« Il reste évident que c'est l'enseignement du français en Chine qui est au premier plan des préoccupations chinoises, ce qui est conforme à nos vues. Par la diffusion du français et grâce à l'assistance de professeurs français, nous pouvons espérer non seulement réserver une place importante à notre langue dans l'enseignement des langues étrangères en Chine mais aussi faire pénétrer des idées nouvelles dans un pays

*longtemps fermé à l'influence occidentale*²⁶. ».

Ce sont des propos qui doivent se comprendre dans un contexte de guerre froide bien évidemment. De toute façon, les années autour de 1964 ont été marquées par des projets unilatéraux ou bilatéraux de grande ampleur dans le domaine de la formation des étudiants ou professeurs de langues étrangères en général (côté chinois) et de français en particulier.

3.3 Des projets de grande ampleur

Le Précis du Plan septennal daté d'octobre 1964 a été un document d'importance majeure dans le sens où il contenait des projets de grande ampleur. Il précise que la 1^{ère} langue étrangère sera désormais l'anglais, tandis que la place du russe sera réduite. Le nombre des écoles des langues étrangères passera de 14 à 40, celui des langues étrangères enseignées en Chine de 39 à 49 et celui des instituts spécialisés dans l'enseignement des langues étrangères, créés ou agrandis, sera de 16. En ce qui concerne le français, le nombre des étudiants recrutés atteindra 1 015 par an. Il est le plus élevé après l'anglais. La Chine formera 1 120 professeurs de français dans les 7 ans à venir, un nombre qui vient juste après celui pour l'anglais, le russe et le japonais (Institut de recherche sur l'enseignement supérieur..., 1993 : 92-100)²⁷. Apparemment, la Chine manquait terriblement de spécialistes de langues étrangères, si bien qu'elle attachait une importance particulière à la quantité. Elle demandait en effet chaque année un nombre croissant de lecteurs français. Par ailleurs, les meilleurs étudiants de français devenaient parfois enseignants avant de terminer leurs études du cycle normal.

Sur le plan bilatéral, une commission mixte sino-française s'est tenue à Paris pour signer le 1^{er} octobre 1965 un programme d'échanges culturels entre la Chine et la France, couvrant les années 1965-1966. Le but consistait à régulariser les échanges culturels et linguistiques qui prenaient une ampleur importante. Le principe de réciprocité, appliqué par la France dans les échanges culturels avec les pays de l'Est, était plus ou moins respecté dans ce projet, mais toujours avec un léger avantage en nombre de boursiers pour la partie chinoise, qui avait manifesté un intérêt particulier pour l'enseignement de la langue française. La Chine voulait aussi un nombre plus important de professeurs en stage en France et du matériel d'enseignement, fourni par la partie française.

La formation des professeurs de français en Chine préoccupait beaucoup la France qui la jugeait insatisfaisante, tant en qualité qu'en quantité. Une note diplomatique a été rédigée par l'ambassadeur de France à ce sujet début 1966 :

« En réfléchissant sur les obstacles au développement de l'enseignement de la langue française en Chine, je m'aperçois de plus en plus que la médiocre qualification

*professionnelle des enseignants chinois est vraisemblablement l'une des causes majeures des difficultés rencontrées par les jeunes Chinois dans l'étude de notre langue*²⁸. ».

Toujours selon l'ambassadeur français, si une formation de perfectionnement de la langue française était bien assurée par les lecteurs français à leurs collègues chinois, elle restait largement insuffisante par rapport à l'importance numérique des enseignants chinois qui avaient besoin d'une formation en langue et culture françaises. L'ambassadeur a avancé ainsi une proposition concrète, celle de créer des bourses destinées spécialement aux enseignants chinois en vue de les former en France, en quantité plus grande que ce qu'avait prévu le programme d'échanges culturels de 1965 :

*« C'est pourquoi je me demande s'il ne serait pas possible de prévoir, dès cet été, un certain nombre de bourses qui pourraient être mises, par mon intermédiaire, à la disposition des autorités chinoises pour qu'elles en fassent profiter des professeurs chinois, désireux de venir passer quelques semaines en France, pour faire la connaissance de notre pays et suivre des cours de perfectionnement dans notre langue. A ma connaissance, des stages pédagogiques, qui pourraient intéresser les professeurs chinois, sont organisés par l'Alliance Française, la Sorbonne, l'université de Besançon, le Centre international d'études pédagogiques de Sèvres, etc. Je souhaiterais vivement que dix ou vingt places puissent être réservées dans ces stages pour des professeurs chinois et que l'on trouve un crédit permettant de financer le voyage - qui pourrait sans inconvénient être effectué à peu de frais par le chemin de fer transsibérien - et le logement et la nourriture des professeurs chinois*²⁹. ».

C'était la genèse des bourses françaises destinées spécialement aux professeurs de français dont profiteront de nombreux professeurs, après la réforme et l'ouverture de la Chine. Si la partie chinoise s'est d'abord montrée intéressée par la proposition de l'ambassadeur français, et l'a transmise dans les meilleurs délais pour examen au service compétent, Lucien Paye avait pourtant raison de croire que « ...les interlocuteurs chinois ne seront pas favorables à cette proposition, car elles ne souhaiteraient pas que les professeurs aient des contacts à l'étranger³⁰ ». Son initiative a été effectivement refusée. Aucun professeur ne partira en France pour un stage de perfectionnement, ni la délégation composée de 3 ou 4 professeurs prévue par le programme d'échanges, encore moins la dizaine ou la vingtaine que proposait l'ambassadeur. La Révolution culturelle retiendra tous les professeurs chinois cet été-là en Chine. Les programmes d'échanges culturels de grande ampleur entre la Chine et la France, s'ils n'étaient pas tombés à l'eau à cause de la Révolution culturelle, auraient pu inspirer de nombreuses coopérations entre les deux pays dans le domaine linguistique.

Conclusion

L'établissement des relations diplomatiques entre la Chine et la France a donné bel et bien lieu à un essor de la langue française en Chine dans un contexte chinois favorable à l'ouverture diplomatique et à l'enseignement des langues étrangères. La reconnaissance de la Chine par la France a contribué sans doute à la bonne image dont jouissaient et jouissent encore la France et le français aux yeux des Chinois. Pour les Chinois, le général de Gaulle est un grand ami. On oublie facilement qu'il était loin d'être d'accord avec la Chine sur son régime politique et que la France avait ses propres objectifs diplomatiques, entre autres celui de se démarquer des Etats-Unis.

La Chine et la France se sont efforcées de promouvoir l'enseignement du français en Chine pour des raisons différentes bien évidemment. Si la Chine s'intéressait à la promotion de l'enseignement du français en Chine, d'une part, elle avait besoin de former des diplomates pour assurer des échanges avec la France, et d'autre part, elle visait aussi l'établissement des relations avec d'autres pays de langue française. Par ailleurs, le français est une langue internationale et lui sera utile pour son retour au sein de l'Organisation des Nations unies (1971) et d'autres institutions internationales. Avec l'établissement des relations diplomatiques sino-françaises, le français a été choisi, en quelque sorte, par les Chinois comme une langue pionnière pour s'orienter vers l'étranger et l'Occident, afin de sortir de son isolement et d'avoir une ouverture internationale, d'autant plus que la France n'était un pays ni du camp socialiste ni du Tiers Monde. Au fond, la promotion du français en Chine correspondait également aux intérêts de la partie française. La France avait bien l'intention de voir le français retrouver sa place dans l'enseignement chinois dans un premier temps. Dans un deuxième temps, elle souhaitait que se reconstitue une élite chinoise francophone voire francophile, les anciens diplômés des écoles religieuses ou franco-chinoises étant soit âgés, soit décédés.

Bibliographie

Archives

Archives diplomatiques du ministère français des Affaires étrangères et européennes de Paris, série Asie 1944-, sous série Chine (2^{ème} partie : 1956-1967), Relations culturelles avec la France : cartons n° 462 (1960-1964), n° 463 (du 1^{er} août au 31 décembre 1964), n° 464 (du 1^{er} janvier au 31 août 1965), n° 465 (du 1^{er} septembre au 31 décembre 1965) et n° 466 (du 1^{er} janvier au 30 juin 1966).

Archives de l'Ina (Institut national de l'audiovisuel), Conférence de presse donnée à l'Elysée le 31 janvier 1964. [En ligne], disponible sur le site officiel de l'Ina :

<http://fresques.ina.fr/de-gaulle/fiche-media/Gaulle00382?video=Gaulle00382> [consulté le 19-01-2014].

Articles et ouvrages

Bastid, M., 2005. « Les relations entre la France et la Chine aux XIXe et XXe siècles : lignes de force et caractères originaux », In : Li, H. (dir.), *Nouveaux points de vue sur l'histoire de la France*. Changsha : Hunan renmin chubanshe, pp. 214-244. (巴斯蒂, 顾杭译. 19-20世纪的法中关系: 发展动力的特性[A]. 见: 中国法国史研究会编. 李宏图主编. 法国史研究的新视野[C]. 长沙: 湖南人民出版社, 2005: 214-244.)

Elbaz, S., Oulmont P., « Charles de Gaulle et la reconnaissance de la Chine populaire ». [En ligne], disponible sur le site de la Fondation Charles de Gaulle :

<http://www.charles-de-gaulle.org/pages/l-homme/dossiers-thematiques/de-gaulle-et-le-monde/de-gaulle-et-la-reconnaissance-de-la-chine/analyses/charles-de-gaulle-et-la-reconnaissance-de-la-chine-populaire.php>

Girard, M., 1984. « Moscou et Pékin : deux postes d'action culturelle, deux moments de l'histoire ». In : Coste, D. (dir.). *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945 : matériaux pour une histoire*. Paris : Hatier.

Fu, K. 1986. *Une histoire de l'éducation des langues étrangères en Chine*. Shanghai : Shanghai Foreign Language Education Press. (付克. 中国外语教育史[M]. 上海: 上海外语教育出版社, 1986.)

Hu, W. 2009. « The Strengths and weaknesses of the China's foreign language education in the past 60 years ». *Foreign Language Teaching and Research*, n. 3, pp. 164-169. (胡文仲. 新中国六十年外语教育的成就与缺失[J]. 外语教学与研究, 2009 (3) : 164-169.)

Institut de recherche sur l'enseignement supérieur de l'Institut des Langues étrangères du Sichuan, 1993. *Les événements importants de l'éducation des langues étrangères en Chine (1949-1989)*. Beijing : Foreign Language Teaching and Research Press. (四川外国语学院高等教育研究所. 中国外语教育要事录(1949-1989) [M]. 外语教学与研究出版社, 1993.)

Li Ch., Xu B. 2006. *A History of Modern Foreign Language Education in China*. Shanghai : Shanghai Foreign Language Education Press. (李传松, 许宝发. 中国近现代外语教育史[M]. 上海: 上海外语教育出版社, 2006.)

Université des Langues étrangères de Beijing. *Annales de l'Université des Langues étrangères de Beijing (1941-2001)*. (北京外国语大学志(1941-2001))

Notes

1. En chinois « 第二次建交高潮 », expression utilisée par le ministère des Affaires étrangères (MAE) chinois. Voir le site officiel du MAE chinois : http://www.fmprc.gov.cn/chn/other/premade/9099/wjb_zt_bb01.htm [consulté le 19-01-2014].

2. Voir le tableau sur le site officiel du MAE chinois : http://www.fmprc.gov.cn/mfa_chn/ziliao_611306/2193_611376/ [consulté le 19-01-2014].

3. A quelques exceptions près. En 1959, a été créée l'École des Langues étrangères annexe à l'Institut des Langues étrangères de Beijing et en 1960 l'École des Langues étrangères de Beijing. Six langues étrangères, à savoir l'anglais, le russe, l'espagnol, le français, l'allemand et le japonais, y étaient enseignées dès la 3^{ème} année de l'école primaire (Institut de recherche sur l'enseignement supérieur de l'Institut des Langues étrangères du Sichuan, 1993 : 64-65). A l'été 1963, on comptait en tout 72 diplômés de français (Li et Xu, 2006 : 247). En 1952, le français a été enseigné seulement dans trois universités chinoises après la restructuration des établissements supérieurs, à savoir l'Université de Nanjing, l'Université de Beijing et l'Institut des Langues étrangères de Beijing (Li et Xu, 2006 : 191). En 1956, le nombre des établissements supérieurs où le français était enseigné s'élevait à cinq, avec 123 professeurs de français et plus de 420 étudiants (Institut de recherche sur l'enseignement supérieur..., 1993 : 51).

4. Il s'agit en chinois du « 外语教育七年规划纲要 », disponible sur le site officiel du peuple.

com.cn (人民网) : <http://cpc.people.com.cn/GB/64184/64186/66675/4493728.html> [consulté le 19-01-2014].

5. Conférence de presse donnée à l'Elysée par le général de Gaulle le 31 janvier 1964, disponible sur le site officiel de l'Ina (Institut national de l'audiovisuel) : <http://fresques.ina.fr/de-gaulle/fiche-media/Gaulle00382?video=Gaulle00382>, [consulté le 19-01-2014].

6. La ville de Shenyang.

7. La province du Sichuan.

8. Lüda deviendra Dalian en 1981.

9. Le texte en chinois dudit *Précis* est disponible sur le site officiel du people.com.cn : <http://cpc.people.com.cn/GB/64184/64186/66675/4493728.html> [consulté le 19-01-2014].

10. Témoignage de Monsieur Xu Jun lors du séminaire annuel des professeurs chinois de français tenu à Nanning le 7 décembre 2013.

11. Témoignage d'un professeur retraité dudit Institut.

12. Pendant les rapprochements sino-soviétiques, les experts soviétiques ont joué un rôle d'assistance dans l'enseignement du français en Chine.

13. Archives diplomatiques du ministère français des Affaires étrangères et européennes de Paris, série Asie 1944-, sous série Chine (2^{ème} partie : 1956-1967), Relations culturelles avec la France, carton n° 462.

14. *Ibid.*, carton n° 462, p. 93, note du 10 octobre 1963.

15. *Ibid.*, carton n° 462, p. 39, note en date du 8 février 1962 à l'intention du ministre sur les relations culturelles avec la Chine continentale.

16. *Ibid.*, carton n° 462, p. 0117, dépêche en date du 21 mars 1964 à l'ambassade de France en Chine.

17. *Ibid.*, carton n° 463, note du 25 août 1964 de l'Ambassade de Beijing au MAE français.

18. *Ibid.*, carton n° 463, p. 017, note du 20 juin 1964 à l'attention de M. le Conseiller Diplomatique.

19. Actuellement l'Inalco (l'Institut national des Langues et Civilisations orientales).

20. Archives diplomatiques..., *op. cit.*, carton n° 464, p. 125, compte rendu en date du 22 juillet 1965 de la réunion préparatoire aux négociations culturelles franco-chinoises tenue à Paris le 16 juillet 1965.

21. *Ibid.*, carton n° 464, p. 095, avant-projet d'un projet de coopération culturelle entre la France et la Chine en 1965 (le 21 juin 1965).

22. *Ibid.*, carton n° 465, p. 0038.

23. Voir Sharon Elbaz et Philippe Oulmont, « Charles de Gaulle et la reconnaissance de la Chine populaire », disponible sur le site officiel de la Fondation Charles de Gaulle :

<http://www.charles-de-gaulle.org/pages/l-homme/dossiers-thematiques/de-gaulle-et-le-monde/de-gaulle-et-la-reconnaissance-de-la-chine/analyses/charles-de-gaulle-et-la-reconnaissance-de-la-chine-populaire.php> [consulté le 17-01-2014].

24. Conférence de presse donnée à l'Elysée le 31 janvier 1964, disponible sur le site officiel de l'Ina (Institut national de l'audiovisuel) : <http://fresques.ina.fr/de-gaulle/fiche-media/Gaulle00382?video=Gaulle00382> [consulté le 19-01-2014].

25. Témoignage de Claude Chayet, disponible sur le site de la Fondation de Charles de Gaulle : <http://www.charles-de-gaulle.org/pages/l-homme/dossiers-thematiques/de-gaulle-et-le-monde/de-gaulle-et-la-reconnaissance-de-la-chine/temoignages/claude-chayet-premier-representant-de-la-france-a-pek-in-en-1964.php> [consulté le 19-01-2014].

26. Archives diplomatiques..., *op. cit.*, carton n°463, p. 019, note du 22 juin 1964 du poste culturel de l'Ambassade de France à Beijing au secrétaire général de la Direction générale des Affaires culturelles et techniques du MAE français.
27. Egalement disponible sur le site officiel du people.com.cn : <http://cpc.people.com.cn/GB/64184/64186/66675/4493728.html> [consulté le 19-01-2014].
28. Archives diplomatiques..., *op. cit.*, carton n°466, p. 0039, note de Lucien Paye au MAE français en date du 5 mars 1966 au sujet des professeurs chinois de français.
29. *Ibid.* L'ambassadeur français a même pris le soin de proposer, dans la même note, qu'« il serait vraisemblablement opportun d'étudier avec soin la composition du groupe auquel pourraient se joindre les professeurs chinois, pour éviter des frictions avec des étrangers originaires de pays en conflit avec la Chine ».
30. *Ibid.*

De la pédagogie par objectifs à l'approche par compétences : migration de la notion de compétence



Ouardia Ait Amar Meziane
Université de Tiaret, Algérie
ouardadocs@hotmail.com

Reçu le 01-03-2014/ Évalué le 10-08-2014/Accepté le 20-10-2014

Résumé

Le présent article a pour but de confronter l'approche par compétences, basée sur une conception interactionniste et constructiviste de l'enseignement/ apprentissage et visant à mettre en relation les apprentissages acquis à l'école avec la réalité sociale, à la pédagogie par objectifs avec laquelle elle n'est pas sans lien. Nous allons dans un premier temps rappeler les caractéristiques de la pédagogie par objectifs et mentionner les reproches qui lui ont été faits et nous verrons dans un second temps si l'approche par compétences correspond ou non aux évolutions de la notion de compétence développée dans différents domaines. Enfin nous essayerons également de démontrer que la notion de compétence développée en didactique des langues et dans le monde du travail permet de dépasser les limites actuelles de l'approche par compétences.

Mots-clés : compétence, approche par compétences, pédagogie par objectif

从目标教学到能力培养：关于能力概念的迁移

提要：本文将对研究能力教学法和目标教学法。能力教学法以教与学的互动和建构思想为理论依据，旨在使学生在学校习得的知识能够和社会现实建立联系。为此，我们将首先回顾目标教学法的主要特性及其遭遇诟病之处，尔后分析能力教学是否符合有关能力概念的变迁，最终证明运用外语教学领域的能力观和职场意义上的能力观将有助于超越能力教学法目前的局限性。

关键词：能力 能力教学 目标教学

From the objective-based pedagogy to the competency-based approach : the migration of the notion of competence

Abstract

The present article aims to confront the competency-based approach founded on interactionist and constructivist approach to teaching/learning and targets to link school acquisitions to social reality within the objective-based pedagogy to which it is not unrelated. As a first step, we will recall the characteristics of the objective-based pedagogy and mention the criticisms that have been made, and, latter, we'll see whether the competency-based approach corresponds to the changes in the concept of the developed competence in different fields or not. Finally, we will try also to demonstrate that the developed competence notion in language didactics and the working world makes it possible to exceed the current limits of the competence-based approach.

Keywords : competency, competency-based approach, objective-based approach

1. Introduction

L'approche par compétences (désormais APC) est une méthodologie éducative implantée actuellement dans plusieurs pays dans le monde entier (Algérie, Tunisie, Bénin, pays Baltes, etc.). Dans le présent article, nous allons montrer que l'APC est soumise à des critiques, notamment celle d'être une version améliorée de la pédagogie par objectifs (désormais PPO). Nous allons dans un premier temps rappeler les grands traits de la PPO et les critiques qu'elle a subies. Puis, parce que la notion de compétence occupe une place centrale dans l'APC, nous étudierons dans un second temps les évolutions de cette notion en didactique des langues (désormais DDL) et nous verrons comment elle s'actualise dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (désormais le CECRL ou le Cadre) où elle a été notamment influencée par le monde du travail. Enfin dans un troisième temps nous étudierons en détail l'APC, la place de la compétence dans son paradigme conceptuel et les liens existant ou non entre la compétence de la perspective actionnelle du CECRL et celle de l'APC pour voir s'il est possible de dépasser les limites actuelles de l'APC.

2. La pédagogie par objectifs : caractéristiques et limites

La PPO est une technologie éducative prônée par Tyler (1949)^o. Apparue aux États-Unis au cours des années 1950 d'abord dans un contexte socio-économique, celui de l'industrie automobile, elle s'est ensuite diffusée dans le domaine éducatif à travers les travaux de Bloom^o. Puis elle s'est développée au Canada avant d'arriver en Europe, lors du mouvement de rationalisation des systèmes éducatifs. La PPO a été appliquée dans la formation professionnelle et technique avant d'être étendue à l'enseignement général au cours des années 1980 et au français enseigné comme une langue étrangère (désormais FLE) lors du passage au communicatif avec l'appui du Conseil de l'Europe, par le biais du projet « Langues vivantes » de 1971.

En tant que technologie éducative, la PPO se caractérise par son origine théorique qui se trouve dans le behaviorisme. Ce courant psychologique se centre sur les comportements observables et mesurables et rejette la référence à la conscience, c'est-à-dire à tout ce qui se passe dans « la boîte noire » qu'est le cerveau. La PPO, donc, « se fonde sur le comportementalisme qu'elle conjugue à des contenus disciplinaires décomposés en très petites unités » (Buffault et alii, 2011 : 4), ce second aspect de la PPO mentionné dans cette citation (c'est-à-dire le fractionnement des savoirs) représente

ainsi une autre marque du béhaviourisme pour lequel la segmentation des savoirs éviterait l'erreur.

La PPO s'articule sur trois concepts principaux qui sont : un comportement observable, un objectif général et un objectif spécifique.

Selon Hameline (1991 : 98), l'objectif général se définit comme « un énoncé d'intention pédagogique décrivant en termes de capacités de l'apprenant l'un des résultats escomptés d'une séquence d'apprentissage ». Par exemple : à l'issue de la troisième unité didactique en deuxième année de collège en contexte algérien : « l'apprenant sera capable de produire par écrit le récit d'un évènement fictionnel ». L'objectif spécifique ou opérationnel est selon Mager (1971) « issu de la démultiplication d'un objectif général en autant d'énoncés rendus nécessaires. ». Aussi, à partir de l'objectif général précédent, un des objectifs spécifiques pourrait être : « l'apprenant sera capable d'énumérer chronologiquement des actions et de maîtriser le couple passé composé / imparfait. ».

Toujours selon Hameline, (op. cit. : 100) pour qu'un objectif soit qualifié d'opérationnel, il doit répondre à quatre conditions qui sont :

1. « Son contenu doit être énoncé de la façon la moins équivoque possible. ». Cela signifie que la lecture et l'interprétation d'un objectif par des personnes différentes ne doivent pas donner lieu à des interprétations divergentes.
2. « Il doit décrire une activité de l'apprenant identifiable par un comportement observable ». Cela veut dire qu'un objectif opérationnel répond à des conditions d'énonciation en termes de comportement concret, excluant tout verbe subjectif tel comprendre/ apprécier, etc. Nous remarquons que ce critère découle de la référence au béhaviourisme.
3. « Il doit mentionner les conditions dans lesquelles le comportement escompté doit se manifester ». L'objectif opérationnel doit répondre à des conditions de précision de : lieu/ temps/ moyen de réalisation de l'objectif. Par exemple l'utilisation ou non d'un dictionnaire, pour faire un exercice en 30 minutes/1 heure, etc.
4. « Il doit indiquer le niveau d'exigence auquel l'apprentissage est tenu de se situer, et les critères qui serviront à l'évaluation de cet apprentissage ». L'objectif opérationnel doit fixer les modalités et les critères définitoires de l'évaluation qui portera par exemple sur la maîtrise syntaxique, l'adéquation au contexte communicatif et le degré de réussite au test d'évaluation. Par exemple nous considérons qu'un test est réussi si huit réponses positives sur dix sont données.

D'autre part, l'article « Pédagogie par objectifs » du *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* dirigé par Cuq (2003 : 192) affirme que la PPO est

une « pédagogie qui consiste à lier l'objectif fixé à son mode opératoire et aux moyens de sa réalisation [...] un objectif global est fixé [...] et décomposé en sous-objectifs qui concourent tous à la réalisation de l'objectif global [...] ensuite, un ensemble d'activités pédagogiques est considéré comme nécessaire et suffisant pour la réalisation du sous-objectif. La PPO entraîne un découpage particulier du temps d'apprentissage qui se fait par blocs successifs et compacts, correspondant à chaque sous-objectif ». Si cette définition est juste pour ce qui concerne la programmation de l'activité en objectif général et objectifs opérationnels, elle omet toutefois de signaler qu'on ne peut en fait parler de « pédagogie par objectif », puisque l'approche par objectifs fixe des buts, mais ne dit pas comment les réaliser^o. D'autre part, cette définition de la bien mal nommée PPO, oublie de souligner le renversement didactique que l'approche par objectifs a permis : en effet, pour la première fois en didactique, l'accent était mis non sur les contenus en tant que tels, mais sur ce que l'apprenant devait être capable de maîtriser à l'issue de la formation. Avec l'approche par objectifs, un déplacement sur l'apprentissage commençait à s'effectuer.

Plusieurs autres critiques ont été faites à la PPO notamment :

- La PPO s'est renfermée, selon Pelpel (2002 : 32), « dans un opérationnalisme comportemental, ce qui l'a énormément éloignée de l'acte pédagogique et l'a transformée en un acte constitué de réflexes conditionnés faisant abstraction de toute pensée créative chez l'apprenant. » Ce qui implique qu'avec la PPO nous sommes donc dans le conditionnement, le montage de réflexes et non dans la construction des savoirs par l'apprenant, dans l'appel à son potentiel cognitif.
- Étant soumis aux objectifs de l'enseignant, l'apprenant n'est pas toujours au centre du processus d'apprentissage, surtout si la PPO se résume à fixer d'une manière technocratique les objectifs.
- On reproche à la PPO de fractionner les savoirs à apprendre au point que l'élève perd la finalité des apprentissages, ce que souligne Deronne (2012 : 17) en accusant la PPO « de trop compartimenter les savoirs en décomposant les contenus en de multiples objectifs opérationnels. [...] cette accumulation de connaissances cloisonnées engendrait une perte de sens des apprentissages et une incapacité des élèves à mobiliser les savoirs spontanément dans des situations pour lesquelles ils seraient pertinents. ».

Après avoir rappelé les traits constitutifs de la PPO, nous allons aborder désormais la notion de compétence, une notion centrale de l'APC, et nous allons retracer ses évolutions en DDL, et ce, en nous focalisant plus particulièrement sur ses modes d'actualisation dans le Cadre européen où elle a été influencée par le monde du travail.

3. La notion de compétence

Pour Chomsky (1971), la compétence linguistique est une capacité innée qui permet à un sujet parlant d'émettre et de comprendre un nombre infini de phrases. Cette compétence est liée au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres domaines du système d'une langue. Elle est virtuelle et elle s'actualise dans la performance.

Cette notion de compétence a ensuite connu un certain nombre d'évolutions du fait de sa mobilisation dans différents domaines disciplinaires :

Hymes complète et amplifie la définition de la notion de compétence, en y ajoutant des dimensions socio-culturelles sous forme de règles sociales d'utilisation. Avec Hymes, nous assistons à l'émergence de la notion de « compétence de communication » à qui il attribue, en plus d'une dimension linguistique, une dimension sociolinguistique : « les membres d'une communauté linguistique ont en partage une compétence des deux types, un savoir linguistique et un savoir sociolinguistique, c'est-à-dire, une connaissance conjugquée de normes de grammaire et de normes d'emploi. » (Hymes, 1984 : 47).

La notion de compétence migre ensuite, au cours des années 1980, dans le monde « socio-professionnel » puis dans le monde de « la formation et de l'éducation ». En effet, au cours des années 80, le monde du travail a connu plusieurs mutations techniques, technologiques et économiques qui ont introduit massivement de l'imprévu et de la complexité et qui ont imposé d'abandonner le travail à la « chaîne » qui consistait à réaliser une suite de gestes sans faire intervenir aucune initiative personnelle du travailleur. Pour Richer (2014 : 3), le monde du travail « a emprunté à la linguistique chomskyenne la notion de compétence pour son sens d'adaptation créative aux exigences de la complexité. Il s'en est servi afin de désigner chez les employés et dans les entreprises une capacité, devenue indispensable, à s'adapter à des situations professionnelles de plus en plus complexes, instables et événementielles ». Le Boterf désigne cette capacité de sortir du prescrit pour faire face à l'imprévu par l'expression de « savoir-agir ». Toujours selon Richer (op. cit. : 3-4), « le monde du travail s'est emparé de la notion de compétence, mais pour en élaborer deux versions divergentes : une version libérale appréhende la compétence comme adaptation aux exigences de rendement des entreprises [...] et une version humaniste de la compétence met en avant, [...], le sujet agissant intentionnellement. Cette version humaniste conçoit la compétence [...] comme un développement du potentiel créatif de l'individu ». A travers la compétence, cette version humaniste favorise, selon Zarifian (2003 : 8),^o « le pouvoir d'action, la capacité à donner du sens et l'engagement de la subjectivité de ceux qui s'affrontent, au quotidien, à des situations professionnelles. ». La compétence dans le monde de travail est profondément ancrée dans l'action singulière, fait que traduit la définition désormais classique de la compétence donnée par Le Boterf

(1994 : 16) : « l'actualisation de ce que l'on sait dans un contexte singulier marqué par les relations de travail, une culture institutionnelle, des aléas, des contraintes temporelles, des ressources [...] est révélatrice du passage à la compétence. Celle-ci se réalise dans l'action. Elle ne lui préexiste pas. [...]. Il n'y a de compétence que de compétence en acte » : De plus, la compétence est dynamique, car elle est « une combinaison de connaissances, savoir-faire, expériences et comportements s'exerçant dans un contexte précis » (Gagnon, 2011). Richer (2012 : 76-92), en se basant sur Le Boterf et Tardif, insiste sur cette dimension de mobilisation, combinaison de savoirs/savoir-faire/savoir-être en écrivant que la compétence est une « association de savoirs, de savoir-faire procéduraux professionnels et cognitifs, de savoir-être qui se réalisent non sur le mode de l'addition, mais [...] sur le mode de la mobilisation, de la combinaison, de l'interaction [...] ». Il est à remarquer que la notion de « stratégie » présente dans le CECRL comporte un air de famille évident avec la notion de « savoir-mobiliser » élément central de la compétence dans le monde du travail (Le Boterf) : stratégie et savoir-mobiliser mettent l'accent tous deux sur l'aspect dynamique de la compétence qui n'est plus une addition de savoir/savoir faire/savoir être, mais une activation de ces différents savoirs. La définition suivante, par exemple, confirme la similitude entre ces deux concepts : « les stratégies de production supposent la mobilisation des ressources et la recherche de l'équilibre entre des compétences différentes - en exploitant les points forts et en minimisant les points faibles - afin d'assortir le potentiel disponible à la nature de la tâche ». CECRL (2001 : 53).

Dans le Cadre européen, le concept de compétence est repris et défini d'une manière classique selon la tripartition savoirs/savoir-faire/savoir-être : « les compétences sont des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir » (CECRL, 2001 : 15). Le CECRL reconceptualise « la compétence de communication » en « compétence à communiquer langagièrement » qui se décompose en trois composantes :

- Une composante linguistique qui a trait à toutes les dimensions de la langue comme système (compétence lexicale ; compétence grammaticale ; compétence sémantique ; compétence phonologique ; compétence orthographique) ;
- Une composante sociolinguistique, c'est-à-dire toutes les dimensions socioculturelles de l'utilisation de cette langue ;
- Une composante pragmatique qui, quant à elle, couvre la mobilisation fonctionnelle des ressources de la langue.

La « compétence à communiquer langagièrement » est adossée dans le Cadre à des « compétences générales individuelles » qui regroupent les savoirs, savoir-faire et savoir-être qu'un apprenant possède, ainsi que ses savoir-apprendre. Le Cadre (2001 : 16-17) définit ces savoirs comme suit : « les savoirs ou connaissances déclaratives sont [...] des connaissances résultant de l'expérience sociale ou d'un apprentissage plus

formel [...]. Les habiletés et savoir-faire [...] relèvent de la maîtrise procédurale plus que la connaissance déclarative, [...] et s'accompagnent [...] de formes de savoir-être [...]. Les savoir-être sont [...] des dispositifs d'attitude, qui touchent [...] au caractère intraverti ou extraverti manifesté dans l'interaction sociale [...]. Les savoir-apprendre mobilisent des savoirs-être et des savoirs et des savoir-faire et s'appuient sur des compétences de différents types. ».

Il est à noter que « la compétence à communiquer langagièrement » et les « compétences générales individuelles » constituent ainsi les ressources qui sont mobilisées par les stratégies lors de l'activité langagière. Nous remarquons certaines convergences dans la définition donnée à la notion de compétence dans le CECRL et dans le monde du travail. En effet, la notion de compétence dans le Cadre introduit à un nouveau paradigme didactique qui ancre les savoir-faire et les savoir-être dans le réel comme le montre la définition suivante de la perspective actionnelle qui sous-tend le Cadre : « La perspective privilégiée ici est [...] de type actionnel en ce qu'elle 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) dans des circonstances et un environnement donnés, 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. » (CECRL, 2001 : 15). La compétence dans le CECRL, comme dans le monde du travail, est liée étroitement à l'action (physique langagière, intellectuelle, individuelle et collective) qu'on dénomme dans le CECRL « une tâche ».

4. Les caractéristiques de l'approche par compétences

L'APC est une méthodologie développée par De Ketele, Roegiers et le groupe du BIEF¹. Elle a été transposée dans le domaine de l'éducation après avoir été initialement appliquée dans la formation professionnelle au niveau des entreprises. L'APC est appliquée dans les manuels, les programmes, la formation des enseignants et les systèmes d'évaluation. Pour De Ketele (2000 : 188), l'APC « cherche à développer la possibilité par les apprenants de mobiliser un ensemble intégré de ressources pour résoudre une situation-problème appartenant à une famille de situations. ». Cette approche met donc en situation les apprentissages et elle permet aux apprenants de partager, d'échanger et de coopérer entre eux lors des différents apprentissages. L'APC relève de ce fait du même paradigme que le Cadre car les savoirs/savoir-faire/savoir-être doivent être réinvestis dans des situations empruntées à la vie réelle.

L'APC poursuit selon Roegiers (2000) trois objectifs principaux :

1. « Mettre l'accent sur ce que l'élève doit maîtriser à la fin de chaque année scolaire [...], plutôt que sur ce que l'enseignant doit enseigner. Le rôle de celui-ci est d'organiser les apprentissages de la meilleure manière pour amener ses élèves au niveau attendu ». Nous retrouvons là une référence directe à la centration sur l'apprenant, et une quasi-reformulation de la définition d'un objectif.
2. « Donner du sens aux apprentissages, montrer à l'élève à quoi sert tout ce qu'il apprend à l'école, [...] à situer les apprentissages par rapport à des situations qui ont du sens pour lui, et à utiliser ses acquis dans ces situations. » Cela signifie que l'APC, tout comme le Cadre, renvoie aux principes de l'éducation active, à l'enseignement expérientiel de Dewey (à son célèbre principe du « Learning by doing »).²
3. « Certifier les acquis de l'élève en termes de résolution de situations concrètes, et non plus en termes d'une somme de savoirs et de savoir-faire que l'élève s'empresse d'oublier, et dont il ne sait pas comment les utiliser dans la vie active ». En d'autres termes, il s'agit ici de l'évaluation en termes de savoir-agir dans la réalité et non plus de restitution de savoirs déconnectés du réel.

Enfin, selon Miled (2005 : 128-130), l'APC repose sur les deux principes suivants :

- Intégrer les apprentissages au lieu de les faire acquérir de façon séparée, cloisonnée ou juxtaposée. Avec l'APC, on passe d'un apprentissage cloisonné des savoirs à un apprentissage intégré qui leur donne sens.
- Déterminer et installer des compétences pour développer des capacités mentales utiles dans différentes situations. Il s'agit ici de développer des compétences transversales (telle : analyser une situation).

Dans son ouvrage intitulé « Une pédagogie de l'intégration » (2000), Roegiers fait appel à la notion de compétence et la définition qu'il en donne s'inscrit dans la lignée du monde du travail, du CECRL, de Tardif⁷ puisqu'il la définit comme « la possibilité, pour un individu, de mobiliser un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une situation-problème qui appartient à une famille de situations ». Développer une compétence chez un apprenant consiste à lui apprendre à mobiliser ses ressources face aux différentes situations d'apprentissage qui sont désormais des situations problèmes proposées par un enseignant à ses élèves.

5. Limites de l'approche par compétences

L'APC semble donc s'inscrire dans le nouveau paradigme didactique qui entend réinvestir les savoirs dans l'agir de la vie réelle (Astolfi/ Perrenoud)⁸ afin de leur rendre du sens, mais elle n'est pas dénuée de travers. En effet, elle est soumise à des critiques notamment celle d'être une version améliorée de la PPO. En effet, même si l'APC est venue pour combler et faire face aux critiques de la PPO, elle manifeste encore des influences de la PPO. Ce que reconnaît Roegiers (2006 : 52) en écrivant : « l'APC revenait à regrouper en compétences disciplinaires quelques objectifs spécifiques, issus de la PPO, qui gardaient encore l'aspect et la forme des objectifs spécifiques, et étaient évalués comme des objectifs spécifiques ». Ce que soulignent de leur part Nguyen et Blais (2007 : 20) en écrivant : « il existe des convergences objectives [...] entre la PPO, la logique pédagogique centrée sur l'enseignement et l'APC, la logique pédagogique centrée sur l'apprentissage. ». Il est à noter que même si le recours au concept de compétence permet à Roegiers en théorie de dépasser les limites de la PPO (c'est-à-dire le « saucissonnage » des savoirs avec oubli de leur réinvestissement dans la tâche finale), en réalité il y a un grand risque que les objectifs finaux ne soient pas réalisés parce que cela demande de mettre en place un enseignement transdisciplinaire/une collaboration entre des enseignants de domaines disciplinaires différents et parce que l'APC exige des enseignants très bien formés capables d'étayer sans différer les efforts de leurs élèves. Enfin, selon Nguyen et Blais (op. cit. : 17), « l'APC s'est développée pour tenter de dépasser certaines limites de la PPO, par exemple, celles qui concernent le risque de morcellement des apprentissages. Cette approche [...] constitue un cadre conceptuel intéressant pour élaborer et évaluer des hypothèses d'amélioration des curricula [...]. En contrepartie, elle comporte des limites, notamment celles liées à la nécessité de développer des modèles cognitifs d'apprentissage des compétences, qui font encore assez largement défaut. »

6. Conclusion et perspectives

L'APC est actuellement appliquée dans plusieurs pays africains dans le cadre des nouveaux programmes issus des refontes éducatives. Dans ces pays, l'APC consiste selon Roegiers (2006 : 2) « à rendre les apprentissages plus concrets et plus opérationnels, orientés vers l'insertion dans la société et dans la vie de tous les jours ». L'Algérie est un des pays africains qui a adopté l'APC dans son système éducatif lors de la refonte des programmes en 2003. Cependant nous devons signaler que la mise en place de l'APC en Algérie a rencontré des problèmes parmi lesquels nous pouvons citer les suivants :

- Les programmes de français adoptent certes l'APC, mais en imposant un schéma d'activité traditionnelle qui relève de « la méthodologie circulante ». Ce

schéma d'activité, où un même support est prétexte à différentes activités, reflète parfaitement l'« approche globaliste » de l'enseignement des langues que décrit Beacco (2007 : 39-53). Ce qui est, à notre avis, en complète contradiction avec l'APC revendiquée actuellement pour l'enseignement du français dans notre système éducatif qui affiche pour pivot principal la résolution d'une situation-problème toujours complexe.

- Une absence de flexibilité dans le déroulement des activités qui n'incite pas les enseignants à s'accorder au rythme de résolution des situations-problèmes par les apprenants, d'être en phase avec leur rythme d'acquisition.
- Une permanence des pratiques enseignantes qui pourrait être lue comme une forme de résistance à la dite réforme. Cette permanence des pratiques enseignantes se décèle notamment dans le schéma interactif de classe, mobilisé par les enseignants qui est resté toujours le même à savoir « question, réponse, renforcement », ce qui implique que les apprenants dépendent toujours de la parole et des interventions de l'enseignant, qu'ils sont privés de toute initiative et créativité langagières.

A notre avis, dans le contexte algérien, seule une pleine mise en œuvre de l'APC avec une notion de compétence qui s'inspire pleinement de la compétence développée dans le Cadre et le monde du travail permettra à l'APC d'échapper alors à ses dérives, notamment d'être une PPO revisitée. Ce point est d'une telle importance qu'il exige un traitement à part entière dans un prochain article.

Bibliographie

- Beacco, J.-C. 2007. *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier
- Buffault, B. et alii, 2011. « Pédagogie par objectifs ». [en ligne]. Disponible sur http://cueep.univ-lille1.fr/pedagogie/La_PPO.htm [Consulté le 9 janvier 2014].
- Cadre européen commun de référence pour les langues*. 2001. Paris : Didier.
- Cuq, J.-P. 2003. (Dir.) *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Asdifle, Clé international.
- De Ketele, J.-M. 2000. En guise de synthèse : Convergences autour des compétences. In : Bosman, C., Gerard, F.-M., Roegiers, X. (Eds). *Quel avenir pour les compétences ?*. Bruxelles : De Boeck Université. pp. 187-191.
- Deronne, M. 2012. *L'approche par les compétences dans l'enseignement des mathématiques*. Mémoire de master en sciences mathématiques. Université du Mons, France.
- Hameline, D. 1991. *Les objectifs pédagogiques dans la formation continue*. Paris : E.S.F.
- Hymes, D.-H. 1984. *Vers la compétence de communication*. Paris : Hatier/Crédif.
- Le Boterf, G. 1994. *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*. Paris : les éditions d'organisation.
- Mager, R.F. 1971. *Comment définir des objectifs pédagogiques*. Paris : Éd. Bordas.
- Mercier, S. 2011. « L'approche par les compétences ». [en ligne]. Disponible sur <http://prezi.com/4m5ofiheqtor/lapporte-par-competence/>. [Consulté

le 7 janvier 2014].

Miled, M., 2005. « Un cadre conceptuel pour l'élaboration d'un curriculum selon l'approche par les compétences », La refonte de la pédagogie en Algérie - défis et enjeux d'une société en mutation, Bureau International de l'éducation. Alger : UNESCO-ONPS. Ministère de l'Éducation nationale. Algérie ; pp. 125-136.

Nguyen, D-Q. Blais, J-G., 2007. « Approche par objectifs ou approche par compétences? Repères conceptuels et implications pour les activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation au cours de la formation clinique ». *Revue de pédagogie médicale* - Novembre 2007 - Volume 8 - Numéro 4, pp 232-254. [en ligne]. Disponible sur <http://www.pedagogie-medicale.org> [Consulté le 7 janvier 2014].

Pepel, P. 2002. *Se former pour enseigner*, Paris : Dunod.

Richer, J.J. 2012. *La didactique des langues interrogée par les compétences*. Bruxelles : E.M.E.

Richer, J.J. 2014. « Condition d'une mise en œuvre de la perspective actionnelle en didactique des langues », *Recherches et pratiques pédagogiques en langue de spécialité. Cahiers de L'APLIUT*, vol. XXXIV n°1, février 2014.

Roegiers, X. 2000. *Une pédagogie de l'intégration*. Bruxelles : De Boeck.

Rogiers, X. 2006. « L'APC dans le système éducatif algérien », La refonte de la pédagogie en Algérie, Bureau International de l'éducation. Unesco. Ministère de l'Éducation nationale. Algérie, pp.51-84.

Zarifian, Ph. 2003. *A quoi sert le travail ?* Paris : La dispute.

Notes

1. Cf. Tyler, R.W. 1949, *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago : University of Chicago Press.

2. Cf. l'ouvrage qui a popularisé la PPO : Mager, 1962, *Preparing Instructional Objectives*, Fearon Publishers, (traduit en français sous le titre : *Comment définir des objectifs pédagogiques*, Gauthier-Villars, 1971).

3. Cf. Richterich, 1985, *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Hachette.

4. Cité dans Richer (2014 : 4).

5. Le groupe du BIEF est un groupe *multidisciplinaire de terrain spécialisé dans l'ingénierie de la formation et de l'éducation* : <http://www.bief.be/index.php?s=3&rs=17&lg=fr>

6. Cf. Dewey, J. 1968, *Expérience et éducation*, Paris : A. Colin.

7. Tardif donne les définitions suivantes à la notion de compétence : « Une capacité de niveau supérieur, nécessaire à l'accomplissement de tâches complexes et globales » (Tardif, 1993) et « Un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations ». Tardif (2006).

8. Cf. Astolfi, J-P. *La saveur des savoirs*, ESF 2008 et Perrenoud Ph. 2011, *Quand l'école prétend préparer à la vie ... Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs ?*. Paris : ESF Éditeur.

Portfolios européens des langues : un complément utile aux tests du FLE en Chine



YU Chunhong

Université des Langues étrangères de Beijing et de Dalian, Chine
yuchunhong7864@aliyun.com

Carole Thouvenin

Université Paul-Valéry Montpellier III France

Reçu le 23-02-2014/ Évalué le 10-08-2014/Accepté le 20-10-2014

Résumé

Un apprentissage autonome s'accompagne de l'auto-évaluation. En tant qu'instruments d'auto-évaluation déjà généralisés en Europe, les *Portfolios européens des langues* pourraient servir de référence pertinente au système chinois d'évaluation des compétences de langue française qui ne dispose pas encore d'un outil d'auto-évaluation officiellement reconnu, l'évaluation s'appuyant plutôt sur des tests tels que le TFS-4 et le TFS-8. Nous analyserons dans cet article la complémentarité entre les Portfolios et les tests de français en Chine : la fonction esthétique de la langue, le contexte authentique, les stratégies et le parcours des apprenants.

Mots-clés : Portfolios, auto-évaluation, complémentarité

《欧洲个性化语言学习档案》：对中国法语水平测试的有益启示

提要：自主学习离不开自我评估。《欧洲个性化语言学习档案》是实现自我评估的重要参照，在欧洲已经普及，而中国目前还没有一个被公认的自我评估工具供外语学习者使用，语言能力评估主要依靠四、八级考试。本文将分析《欧洲个性化语言学习档案》对我们的启示意义，探讨它和我国法语水平考试之间的互补性，主要包括语言的美学功能、情境真实性、学习者的策略和经历。

关键词：《欧洲个性化语言学习档案》；自我评估；互补性

European Language Portfolios: a useful complement to the tests of French in China

Abstract

An autonomous learning requires the self-assessment. As instruments of self-assessment largely generalized in Europe, *European Language Portfolios* should be a good reference to the Chinese system of language competence assessment which has not an officially recognized self-assessment tool, the assessment relying heavily on the tests like TFS-4 and TFS-8. We will try to analyse in this article the complementarity between the Portfolios and the tests of French in China : the esthetique function of language, the authentique context, the strategies and experiences of learners.

Key words: Portfolios, auto-evaluation, complementarity

Introduction

Dans un monde où la mobilité prend de l'ampleur, l'apprentissage d'une langue devient de plus en plus l'affaire de toute une vie. Par conséquent, l'apprentissage autonome est incontournable : « [...] la plupart apprennent de manière réactive en suivant les instructions et en réalisant les activités que leur proposent enseignants et manuels. Néanmoins, lorsque l'enseignement proprement dit s'arrête, l'apprentissage qui suit doit se faire en autonomie » (CECR, 2001 : 110). Même en milieu scolaire, il est important d'avoir une certaine autonomie dans l'apprentissage. L'apprentissage autonome suppose la mise en œuvre de diverses démarches et préparations susceptibles de développer chez l'apprenant les capacités d'organisation et de gestion de leur apprentissage, parmi lesquelles l'auto-évaluation, être autonome signifiant être capable de s'auto-évaluer.

Comme tous les types d'évaluation, l'auto-évaluation doit être fondée sur des critères concrets et pertinents, on ne peut pas exiger des apprenants d'effectuer une auto-évaluation dans le vide, il est donc regrettable qu'aucun outil officiel de ce type n'existe en Chine, l'évaluation et la certification du niveau de français s'appuient plutôt sur des tests nationaux tels que le TFS-4 et le TFS-8 qui sanctionnent la fin de la 2e année et de la 4e année d'études universitaires spécialisées en langue française. De là notre intérêt pour ce que pourraient apporter les *Portfolios européens des langues* au système d'évaluation du FLE en Chine. Nous essaierons d'apporter une réflexion sur les questions suivantes : Dans quelle mesure est-il souhaitable d'impliquer les apprenants dans une auto-évaluation avec les *Portfolios* ? Comment les *Portfolios* complètent-ils les grands tests de langue ?

1. Brève présentation des *Portfolios*

Du point de vue historique, la création des *Portfolios* coïncide avec celle du *CECR*. « Le symposium de Rüsclikon, qui est à l'origine de la création du *CECR*, recommandait la conception d'un instrument intitulé le *Portfolio européen des langues*. [...] Lancé à un niveau pan-européen en 2001, année européenne des langues, comme un instrument puissant pour la promotion du plurilinguisme et du pluriculturalisme, il a rapidement conquis ses lettres de noblesse et s'est généralisé dans toute l'Europe » (J. P. Robert et É. Rosen, 2010 : 210).

« Il existe actuellement 87 modèles de portfolios européens des langues élaborés en fonction de l'âge des apprenants et des contextes nationaux. Tous respectent les règles établies et ont reçu l'accréditation du Comité de Validation du Conseil de l'Europe » (*ibid*). En France, les éditions Didier proposent le portfolio à toutes les tranches d'âge :

Mon premier *Portfolio* ludique et en couleur à l'attention des enfants, le *Portfolio européen des langues* pour le collège et le *Portfolio européen des langues* pour les lycéens et adultes.

Tous les *Portfolios* comportent trois parties : le Passeport de langues, la Biographie langagière et le Dossier.

- Dans le Passeport de langues, on peut indiquer pour chaque langue le niveau de compétences linguistiques à l'aide d'une grille d'auto-évaluation qui est connue dans tous les pays d'Europe. On peut aussi noter les expériences vécues et les diplômes ou certificats obtenus dans différentes langues.
- La Biographie langagière permet de présenter les progrès, les contacts avec les langues hors du milieu scolaire (chansons écoutées, documents lus, activités ludiques ou pratiques réalisées, etc.) et de fixer les objectifs personnels à atteindre dans le futur.
- Dans le Dossier, on peut ranger les documents qui prouvent les compétences linguistiques.

Les objectifs des *portfolios* reflètent ceux du Conseil de l'Europe : encourager le plurilinguisme, renforcer la motivation et l'autonomie, améliorer la cohérence et la transparence entre les systèmes éducatifs... Dans cet article, nous analyserons les contraintes des grands tests de langue et mettrons en lumière le rôle irremplaçable des *Portfolios*.

2. La complémentarité entre les tests et les *Portfolios*

Selon les types d'évaluation présentés dans le Chapitre 9 du *CECR*, les tests appartiennent à l'évaluation mutuelle, c'est un jugement porté par l'enseignant ou l'examineur.

En comparaison de l'auto-évaluation basée sur les *Portfolios*, les tests à large diffusion (*large-scale*) présentent des points faibles tels que : marginalisation de l'aspect esthétique de la langue, difficulté voire impossibilité à créer des situations totalement authentiques de communication, négligence des parcours ou des stratégies des apprenants. C'est pourquoi une complémentarité mutuelle entre l'évaluation faite par l'autre et soi-même est nécessaire.

2.1. La fonction esthétique dans l'évaluation

Jakobson (2003 : 214-220) a défini de façon exhaustive les fonctions de la langue en établissant un schéma de la communication qui lie une fonction particulière à chaque

facteur inaliénable intervenant dans le procès linguistique :

Contexte (fonction *référentielle*)

Destinateur (fonction *émotive*).....Message (fonction *poétique*)Destinataire (fonction *conative*)

Contact (fonction *phatique*)

Code (fonction *métalinguistique*)

« Contre une vision simplificatrice de cette théorie des fonctions, il faut noter qu'aucun message ne met en jeu une seule fonction et qu'une hiérarchie existe entre les fonctions de tel ou tel message : une fonction prédominante et des fonctions secondaires. [...] Par exemple, une étude des mécanismes du discours publicitaire montrerait comment s'y exercent de façon privilégiée la fonction conative et la fonction poétique » (J. L. Chiss, J. Filliolet, D. Maingueneau, 1992 :19).

L'existence d'une fonction poétique dans les discours publicitaires prouve que cette fonction ne se limite pas au domaine de la poésie. Selon Jakobson, « la visée (*Einstellung*) du message en tant que tel, l'accent mis sur le message pour son propre compte, est ce qui caractérise la fonction poétique du langage. [...] Toute tentative de réduire la sphère de la fonction poétique à la poésie, ou de confiner la poésie à la fonction poétique, n'aboutirait qu'à une simplification excessive et trompeuse » (Jakobson, 2003 : 218). Cette fonction poétique correspond aux activités esthétiques préconisées par le *CECR* : « l'utilisation de la langue pour le rêve ou pour le plaisir est importante au plan éducatif mais aussi en tant que telle. Les activités esthétiques peuvent relever de la production, de la réception, de l'interaction ou de la médiation et être orales ou écrites » (*CECR*, 2001 : 47).

Mais malheureusement, dans les tests de langue destinés à une certification de niveau, surtout quand il s'agit des tests nationaux ou internationaux où les candidats sont nombreux et les résultats doivent être donnés dans un court délai, on emploie souvent des outils d'évaluation dits « fermés » et « objectifs », la réponse attendue étant simple et sans ambiguïté comme c'est le cas, par exemple, dans les QCM, les textes lacunaires, les exercices de classement. Pour que la réponse soit unique, dans l'évaluation de la compétence de compréhension écrite et orale, on choisit plutôt des documents riches en informations concrètes - articles de journaux, messages enregistrés au téléphone ou actualités - au détriment d'extraits littéraires. Comme l'objectivité est recherchée, les matériaux servant aux évaluations dites « ouvertes » de l'expression orale et écrite s'orientent plutôt vers l'argumentation que vers l'appréciation. Comme le fait remarquer C. Tagliante (2005 : 41), « les descripteurs des niveaux avancés sont difficilement évaluables, car les verbes utilisés pour les formuler ne sont pas des verbes d'action : 'a conscience de', 'apprécie', 'tient compte de', 'est conscient de' ne sont pas directement observables ». Ainsi, dans l'évaluation mutuelle, l'aspect utilitaire ou

fonctionnel prédominant, alors que l'aspect esthétique ou affectif souffre.

À titre d'exemple, un poème de Jacques Prévert *Paris at night*²⁵ est hautement évocateur et stimule l'imagination du lecteur, cependant, si on l'introduisait dans un test (de niveau X), quelles questions pourrait-on poser ? Il est évident que les questions de style utilitaire telles que : « Qui a allumé les allumettes ? Quand et où ? » ou « En cas d'obscurité, à qui doit-on s'adresser ? à la SNCF ou à ERDF ? » ne pourraient convenir.

Par conséquent, même si de « beaux » textes sont choisis, on s'intéresse souvent à leur côté le moins littéraire, par exemple, un extrait de *l'Étranger* (Camus) est apparu dans le TFS-4 de l'année 2009, mais c'était pour évaluer la compétence grammaticale. On demandait aux candidats de mettre les verbes entre parenthèses au temps et au mode qui conviennent. Dans le TFS-4 de l'année 2008, on a choisi un texte tiré d'une biographie de Saint-Exupéry (intitulé *Saint-Exupéry, ultime secret*) qui révèle la cause de la mort mystérieuse de l'auteur du *Petit Prince*. Mais on n'a pas choisi un texte sur l'interprétation poétique de la disparition du Petit Prince.

En revanche, les *Portfolios* nous offrent un espace assez souple et libre dans lequel on peut noter toutes les expériences et les perceptions subjectives de la langue. Par exemple, dans le *Portfolio* pour le collège, il y a une partie « Tout ce que j'ai déjà fait dans les langues que j'apprends » qui comprend :

- J'ai déjà écouté ou regardé...
- J'ai déjà lu...
- J'ai déjà communiqué et échangé...
- J'ai déjà assisté à des spectacles...
- J'ai déjà réalisé différents types d'activités...
- J'ai déjà communiqué en me servant de plusieurs langues.

« Les littératures nationale et étrangère apportent une contribution majeure au patrimoine culturel européen que le Conseil de l'Europe voit comme 'une ressource commune inappréciable qu'il faut protéger et développer'. Les études littéraires ont de nombreuses finalités éducatives, intellectuelles, morales et affectives, linguistiques et culturelles et pas seulement esthétiques » (CECR, 2001 : 47). Il est souhaitable qu'on leur accorde un statut légitime dans l'évaluation afin d'éviter une matérialisation trop utilitaire de la langue.

2.2. Le dilemme du contexte authentique

Dans le *CECR*, le terme de *contexte* est employé dans plusieurs chapitres pour désigner des espaces différents : contexte européen, contexte éducationnel, contexte culturel, etc. Nous choisissons ici « le contexte de l'utilisation de la langue » qui est étroitement lié à la situation de communication : « Le contexte renvoie à la multitude des événements et des paramètres de la situation (physiques et autres), propres à la

personne mais aussi extérieurs à elle, dans laquelle s'inscrivent les actes de communication » (CECR, 2001 : 15).

Puisque l'objectif de la plupart des certifications du niveau de langue est de prévoir ce que l'apprenant sera capable de faire dans la vie réelle, il vaut mieux que le contexte dans les tests soit authentique afin que l'interprétation des résultats puisse être généralisée. Le contexte joue un rôle primordial dans la validité d'un test. « La procédure d'un test ou d'une évaluation peut être considérée comme valide dans la mesure où l'on peut démontrer que ce qui est effectivement testé (le construct) est ce qui, dans le contexte donné, doit être évalué et que l'information recueillie donne une image exacte de la compétence des candidats en question » (CECR, 2001 : 135). Weir (2005) a proposé la notion de « validité de contexte » en considérant l'authenticité du contexte comme une des preuves de la validité.

Cependant, malgré les préconisations théoriques, il est toujours difficile voire impossible de créer dans les tests des contextes qui correspondent totalement à ceux de la vie courante. C. Tagliante (2005 : 37) a démontré cette grande différence entre les tâches qu'un individu sera amené à effectuer dans la vie réelle et celles que l'on crée en situation d'évaluation :

<p>En situation réelle dans le pays de la langue cible</p> <ul style="list-style-type: none"> • On a parfois le temps de réfléchir à la tâche qu'on va effectuer et de penser aux stratégies que l'on va mettre en œuvre (par exemple, consulter un dictionnaire, regarder les horaires de train avant d'aller réserver son billet ou savoir lire un plan de métro ou d'autobus pour descendre à la bonne station). • La tâche n'est pas anodine : elle peut même être parfois vitale (savoir appeler un médecin ou un service d'urgence en cas de grave problème médical). • Pour mener la tâche à bien, on peut mettre en œuvre d'autres éléments que les moyens linguistiques dont on dispose (faire appel à quelqu'un qui peut me traduire ce que je ne comprends pas). 	<p>En situation d'apprentissage ou d'évaluation en classe de langue</p> <ul style="list-style-type: none"> • On ne choisit pas la tâche que l'on va effectuer, c'est l'enseignant qui la choisit en fonction de ses objectifs. • On sait qu'on va être évalué sur la façon dont on effectue la tâche demandée. • On sait que l'enseignant attend de nous non seulement l'accomplissement de la tâche, mais également sa réalisation linguistique correcte. • Cependant, il n'y a aucun caractère « vital » : si on se trompe, on peut recommencer. • On peut toujours se faire aider, soit par l'enseignant, soit par un apprenant.
---	---

Les tests de langue à large diffusion présentent encore d'autres différences :

- Comme on ne sait jamais si on a commis une erreur, on ne ressent pas, par conséquent, le besoin de recommencer.
- On ne peut se faire aider ni par l'examineur ni par un ami.

Prenons l'exemple de la dictée qui constitue la première partie dans le TFS-4 et le TFS-8. Dans le TFS-4, les candidats doivent écrire un texte complet qui est lu 4 fois. Dans le TFS-8, c'est un texte lacunaire (avec 20 trous) à compléter, qui est lu 2 fois. Selon les critères de notation, on retranche 0,5 point pour chaque faute.

Quels que soient les domaines de la vie en société (personnel, public, professionnel ou éducationnel), la dictée prend en général la forme d'une prise de notes : dialogue téléphonique, discussion dans une réunion, traduction orale, discours d'un conférencier, discours du professeur en cours, etc.. Nous essaierons d'analyser ci-dessous quelles sont les principales différences entre la prise de notes et la dictée dans les tests en nous référant au tableau de C. Tagliante cité ci-dessus :

Prise de notes en situation réelle	Dictée en situation d'évaluation
<ul style="list-style-type: none"> • Dans la plupart des cas, on prend des notes pour soi-même, on peut donc utiliser des abréviations ou même des codes qui ne sont reconnaissables que par soi-même. • On note les points essentiels. Les informations seront réorganisées ultérieurement par les utilisateurs. • On peut parfois demander à l'interlocuteur de répéter ou discuter avec un ou plusieurs des interlocuteurs. • Grâce aux enregistrements, un cours ou une conférence peut être réécouté autant de fois que nécessaire. 	<ul style="list-style-type: none"> • On prend en note la dictée pour la montrer à l'examineur. Les codes simplifiés ne sont pas acceptés. • Tous les détails (importants ou pas) comptent. On n'a pas besoin de tirer l'essentiel. • C'est une communication linéaire à sens unique, la discussion ou l'interaction n'existe pas. • Le nombre de lectures est fixé, personne n'a le droit de le changer.

Dans la vie quotidienne, la prise de notes est souvent une tâche accomplie par soi-même et pour soi-même, seul l'utilisateur est à même de connaître son niveau de compréhension et de production, il est par conséquent temps de confier aux apprenants le droit de s'auto-évaluer.

2.3. Stratégies et parcours

Les *Portfolios* accordent une grande importance aux « stratégies », « échanges et rencontres » ainsi qu'aux « voyages et séjours à l'étranger ».

Dans le *Portfolio* pour le collège, on distingue 2 sortes de stratégies : stratégies d'apprentissage et celles de communication. La partie « Mes manières d'apprendre les langues » aidera les apprenants à réfléchir à leur propre façon de travailler et à essayer de nouvelles méthodes. « Apprendre les langues, ce n'est pas seulement accumuler, toujours d'une même et seule manière, de nouvelles connaissances; c'est aussi diversifier les démarches pour mieux 'apprendre à apprendre' » (*Portfolio* pour

le collègue, 2004 :12). Quant aux stratégies de communication, elles apparaissent dans « Ma biographie langagière », on y trouve des descripteurs de stratégies pour tous les niveaux, par exemple :

A1 Parler avec quelqu'un : mes astuces

Je peux dire que je ne comprends pas et demander de répéter plus lentement ou de reformuler.

C2 Mes stratégies à l'écrit

Je peux substituer à un mot qui m'échappe un terme équivalent de manière si habile que l'on s'en rende à peine compte.

...

Les auteurs du *CECR* définissent ainsi les stratégies de communication : « Les stratégies sont le moyen utilisé par l'utilisateur d'une langue pour mobiliser et équilibrer ses ressources et pour mettre en œuvre des aptitudes et des opérations afin de répondre aux exigences de la communication en situation et d'exécuter la tâche avec succès et de la façon la plus complète et la plus économique possible - en fonction de son but précis » (*CECR*, 2001 : 48).

Dans cette définition, on peut voir que les stratégies sont étroitement liées au parcours qui est constitué de multiples contacts, expériences, communications dans la vie réelle et tâches accomplies. C'est dans le parcours qu'on développe et évalue les stratégies. Le *CECR* propose pour chaque type de stratégie (production, réception, interaction, médiation) le processus suivant :

- Planification
- Exécution
- Évaluation
- Remédiation

On y voit un processus non linéaire mais circulaire. Chaque évaluation ou auto-correction prépare les acteurs aux prochains échanges. Avec la révolution numérique et la mondialisation croissante, le parcours ne se limite plus au déplacement physique, il inclut encore les pratiques sociales, les objets, les informations et les accueils. Par conséquent, les *Portfolios* proposent aux apprenants de noter leur parcours sous plusieurs formes dans « Mes contacts » qui comprennent par exemple :

- J'ai fait des voyages et des séjours dans d'autres pays (année et saison, pays et langues, [...], j'ai trouvé cela...)
- J'ai accueilli des personnes venant d'un autre pays ;
- Je possède des objets qui viennent de plusieurs cultures.

Les stratégies et parcours sont omniprésents dans les *Portfolios*, mais ils n'ont quasiment aucune place dans les consignes ou barèmes de correction du TFS-4/TFS-8. Ces aspects personnels et subjectifs doivent être valorisés dans l'évaluation car la langue elle-même est une structure qui informe l'identité de l'homme en tant que tel, la transmission d'information testée dans les certifications de langue ne constituant qu'une partie du rôle de la langue :

Alors que dans la didactique des langues traditionnelle l'apprenant est conçu comme le sujet d'un acte d'apprentissage et d'une compétence linguistique qui peuvent être évalués selon un processus standardisé, objectif et impersonnel, la transformation de l'apprenant en locuteur/acteur rend la relation entre l'individu et la langue plus réflexive : le locuteur/acteur agit sur la langue et la langue agit sur le locuteur/acteur. L'apprentissage d'une nouvelle langue devient un processus subjectif dans lequel les éléments personnels, individuels, sociaux, culturels et linguistiques de l'apprenant sont toujours en jeu et forment son apprentissage et ses actions. L'évaluation d'un tel apprenant ajoute à la détermination objective de ses connaissances une appréciation des aspects subjectifs de son usage de la langue et de sa réflexion sur cet usage. (Kern et Liddicoat, 2008 : 33)

« Objectif » ou « impersonnel » est depuis longtemps le synonyme de « scientifique », or la subjectivité est inévitable dans les tests, elle existe dans toutes les étapes que ce soit dans le choix des typologies d'items ou de documents, dans la formulation de questions et réponses ou même dans la notation². Il convient de reconnaître cette subjectivité des évaluateurs pour se rendre compte de la normalisation, neutralisation et simplification du sujet-apprenant dans la dite « évaluation objective ». Force est de constater que la réduction de l'apprenant à un chiffre recèle en elle-même une forte charge de violence.

En comparaison avec des tests à norme unique, les *Portfolios* reconnaissent et encouragent la mobilité individuelle ainsi que les échanges directs, cette reconnaissance aide à former des acteurs multidimensionnels et diversifiés dont la compétence linguistique n'est qu'une partie du savoir-faire.

Conclusion

L'auto-évaluation est non seulement un facteur de motivation ou de prise de conscience, elle constitue un complément incontournable de l'évaluation mutuelle à cause des contraintes des tests de langue : marginalisation de la fonction esthétique de la langue, des stratégies et du parcours de l'apprenant, contexte non authentique

d'utilisation de la langue... Il serait souhaitable que l'apprenant du FLE en Chine dispose d'un outil d'auto-évaluation tel que les *Portfolios européens des langues*.

La combinaison de l'évaluation par soi et par l'autre mènera à une co-évaluation dont l'objectif final est de co-construire les connaissances et l'identité de l'homme. Ce sera une reconnaissance nécessaire de l'intersubjectivité du sujet (apprenant), de l'objet (langue et culture) et de l'agent (enseignant et évaluateur).

Bibliographie

Cao, D.M., Wang, W.X. (Dir.) 2009. 曹德明, 王文新主编. *Quanguo gaodeng xuexiao fayuzhuanye sijikaoshi zhinan*, 全国高等学校法语专业四级考试指南. Shanghai : Shanghai waiyu jiaoyu chubanshe. 上海: 上海外语教育出版社.

Cao, D.M., Wang, W.X. (Dir.) 2009. 曹德明, 王文新主编. *Quanguo gaodeng xuexiao fayuzhuanye bajikaoshi zhinan*, 全国高等学校法语专业八级考试指南. Shanghai : Shanghai waiyu jiaoyu chubanshe. 上海: 上海外语教育出版社.

Chiss, J. L., Filliolet, J., Maingueneau, D. 1992. *Linguistique française : communication, syntaxe, poétique (Tome 2)*. Paris : Hachette Supérieure.

Conseil de l'Europe, 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.

Conseil de l'Europe, 2004. *Portfolio européen des langues (collège)*. Paris : Didier.

Jakobson, R., 1963/2003. *Essais de linguistique générale*. Paris : Éditions de Minuit.

Kern, R., Liddicoat, A. J. 2008. Introduction : de l'apprenant au locuteur/acteur, In : *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Éditions des archives contemporaines.

Robert, J. P., Rosen, É. 2010. *Dictionnaire pratique du CECR*. Paris : Éditions OPHRYS.

Tagliante, C., 2005. *L'évaluation et le Cadre européen commun*. Paris : CLE International.

Weir, C.J., 2005. *Language Testing and Validation: An Evidence-based Approach*. London : Palgrave Macmillan Press.

Notes

1. Trois allumettes une à une allumées dans la nuit // La première pour voir ton visage tout entier // La seconde pour voir tes yeux // La dernière pour voir ta bouche // Et l'obscurité tout entière pour me rappeler tout cela // En te serrant dans mes bras.

2. C. Tagliante (2005 : 12-13) a analysé une dizaine de « critères parasites de la fidélité » parmi lesquels l'effet de fatigue, l'effet de contraste, l'effet « goutte d'eau », etc.

Difficultés d'apprentissage du français chez les étudiants chinois



ZHANG Li

Université de Wuhan, Chine
lily_zhang827@hotmail.com

WU Hongmiao

Université de Wuhan, Chine

Reçu le 23-02-2014/ Évalué le 02-05-2014/ Accepté 20-10-2014

Résumé

Pour les étudiants adultes qui sont déjà habitués à leur langue maternelle, l'interférence de celle-ci dans leurs études des langues étrangères est toujours leur bête noire. Pour les étudiants chinois immergés dans leur langue maternelle, les difficultés qu'ils rencontrent au cours de l'apprentissage du français dépassent souvent leur imagination. Et cela principalement à cause de l'écart entre le chinois et le français. Comme le dit un didacticien français de la pédagogie de langues, « une langue n'est ni difficile ni facile en elle-même, c'est le contraste avec une autre langue qui la rend telle ». A travers l'analyse de l'apprentissage d'un groupe nominal « une table noire », on voit que les difficultés rencontrées par les étudiants chinois sont souvent surprenantes, que ce soit pour trouver les équivalents élément par élément, ou pour la mise en forme selon les exigences de la langue française. Faute d'un système opératoire de mesures, nous prenons les études d'anglais comme référence, et en calculant les probabilités de combinaison, nous découvrons les obstacles contre lesquels butent souvent les Chinois dans leur apprentissage du français.

Mots-clés : étudiants chinois, apprentissage de français, difficultés

对中国学生学习法语的困难分析

提要：对于语言习惯已经成为定势的成年学生来说，母语干扰始终是一个挥之不去的阴影。基于这一原因，以汉语为母语的中国学生在学习法语的时候所遇到困难难度常常超出人们的想象，这主要是因为汉语和法语在语言形式上差别太大。正如一位法国的外语教学专家所说：任何语言，就其本身而言，无所谓难易。只是在和另一语言对比的时候，才见其难易。通过对名词词组 *une table noire* 的学习过程的分析，可以看到，无论是在寻找对应的语言成分阶段，还是将找到的语言素材组合成符合法语语言习惯的表达形式阶段，中国学生所遇到的困难都往往令人意外。由于缺乏语言难度测量的统一标准，本文借助英语作为参照，通过概率计算，揭示中国学生学习法语时所遭遇的障碍。

关键词：中国学生 法语学习 困难

Chinese students' Difficulties in Learning French

Abstract

For adult students who are already accustomed to their mother tongue, their mother tongue interference is always an unavoidable negative transference. Therefore,

the difficulty Chinese students with Chinese language as their mother tongue often encounter in their French learning is beyond their expectation, because the differences between Chinese and French are too great. Just as a French expert in foreign language teaching once observed, "A language is neither difficult nor easy in itself. Whether it is easy or difficult lies in its comparison with another language." (Grandjouan,1970). Through the analysis of learning the noun phrase "a black table ", we can see the difficulties faced by Chinese students in their French learning are often surprising, either in finding equivalent language elements or in combining the equivalent language elements according to the requirements of the French language. Without unified criteria to measure the difficulty of a language, this paper, taking the English studies as a reference, illustrates the obstacles Chinese students come across in their French learning by calculating the probability of combination.

Keywords: Chinese students, French learning, difficulty

Connaître les difficultés des apprenants, tel est le désir de tous les enseignants. En analysant l'apprentissage d'un groupe nominal « une table noire », nous avons remarqué que la difficulté qui se cache derrière dépasse largement notre imagination.

N'entend-on pas souvent les étudiants se plaindre de la difficulté dans leur apprentissage des langues ? Les étudiants d'anglais disent que pour les Chinois l'anglais est une langue difficile à apprendre, puisque le système alphabétique de l'anglais est très différent du système idéographique du chinois. Les apprenants de russe disent que le russe est difficile à apprendre, parce que la grammaire de cette langue est très compliquée. Même les étudiants de japonais disent que le japonais est difficile bien qu'il y ait beaucoup de caractères chinois, parce que la structure des phrases est très différente. Mais l'analyse de l'apprentissage de ce groupe nominal du français nous fait penser que pour les Chinois, le français est une langue sinon la plus difficile, au moins une des plus difficiles à apprendre.

Faute d'un système opératoire de mesures tel que ceux qui mesurent la température ou le vent, nous avons pris l'anglais comme référence pour voir en quoi le français est difficile à apprendre pour les Chinois.

On sait bien qu'un groupe nominal tel qu' « une table noire » est enseigné au tout début de l'apprentissage. Pour un étudiant adulte qui maîtrise déjà parfaitement une langue - sa langue maternelle, le chinois - avant de commencer les études de français, il n'est pas possible qu'il ne passe pas par un transfert de sa connaissance de sa langue maternelle dans la nouvelle langue à apprendre - le français. On peut donc schématiser ce processus en trois étapes :

1. trouver des équivalents élément par élément.
2. choisir parmi les équivalents trouvés ceux qui sont adaptés
3. former un tout cohérent qui réponde à l'exigence grammaticale de la langue d'arrivée, en combinant tous ces équivalents choisis.

	1	2	3
chinois	一张(yi zhang)	黑(hei)	桌子(zhuo zi)
anglais	a	black	table
français	un /une	noir /noire	table

Nous pouvons voir dans le tableau ci-dessus qu'il y a 3 équivalents en anglais tandis qu'il y en a 5 en français, il semble qu'il n'existe pas de grand écart entre les deux. Pourtant, si l'on emploie la formule mathématique de séquence, sans considérer la grammaire, nous pouvons arriver à la conclusion que la différence est beaucoup plus énorme qu'on ne l'imagine.

En prenant chaque fois trois éléments pour la combinaison du groupe nominal, en anglais, il y aura ($3*2*1=$) 6 possibilités de combinaison telles que

1. table a black
2. table black a
3. a table black
4. a black table
5. black a table
6. black table a

Sur ces six combinaisons, il y en a seulement une qui est conforme au principe grammatical, la chance d'avoir la bonne combinaison est une sur six. Quant au français, il donne lieu à ($5*4*3=$) 60 possibilités, c'est-à-dire que la chance de réussite en français n'est qu'une sur soixante. En d'autres termes, la chance de commettre des erreurs est de cinquante-neuf sur soixante. Peut-on conclure par là que pour les Chinois le français est dix fois plus difficile que l'anglais ?

On nous reprocherait peut-être d'avoir combiné les éléments à la façon d'une loterie ou d'un jeu de hasard où on ne peut que tenter sa chance, ou à un jeu complètement mathématique, les connaissances des apprenants sur la langue étrangères sont négligées.

En effet, toutes les traductions comportent deux étapes : décodage du message dans la langue de départ et l'encodage dans la langue d'arrivée. Cependant, le degré de difficulté est dû à la différence entre la langue de départ et la langue d'arrivée, ce qui n'a rien de surprenant. Comme le dit J.O. Grandjouan: « Une langue n'est ni difficile ni facile en elle-même, c'est le contraste avec une autre langue qui le rend telle. » (Grandjouan, 1970)

Voyons d'abord une traduction « normale » en anglais :

Comme le concept du genre n'existe pas dans la grammaire anglaise, nous avons

seulement un article « a » qui correspond à « yi zhang » en chinois, donc il n'y a qu'un choix. Comme « yi zhang » en chinois, l'article en anglais se trouve aussi toujours au début du groupe, donc la place est unique. Nous n'avons pas besoin de nous inquiéter de la place de « a ». La formule mathématique peut s'écrire de façon suivante:

$$\text{Carticle} = \text{Cchoix} * \text{Cplace} = 1*1 = 1 \text{ possibilité}$$

Il nous suffit de trouver l'équivalent de « yi zhang » « a ».

C'est pareil pour l'adjectif :

$$\text{Cadjectif} = \text{Cchoix} * \text{Cplace} = 1*1 = 1 \text{ possibilité}$$

Et il arrive la même chose au nom :

$$\text{Cnom} = \text{Cchoix} * \text{Cplace} = 1*1 = 1 \text{ possibilité}$$

En combinant les possibilités de l'article, de l'adjectif et du nom, la totalité des possibilités reste encore :

$$\text{Ctotale} = \text{Carticle} * \text{Cadj} * \text{Cnom} = 1*1*1 = 1 \text{ possibilité}$$

Autrement dit, il suffit de trouver des équivalents dans la langue anglaise élément par élément selon l'ordre linéaire, et la traduction est faite.

Revenons à la traduction en français.

Comme en français l'article occupe la première place du groupe nominal, pour la place de l'article, il n'y a donc qu'une possibilité. Comme il faut choisir un bon article, puisque l'article doit s'accorder avec d'autres éléments du groupe nominal, il y a le genre à observer : il faut veiller au choix ou de la forme masculine ou de la forme féminine, la chance d'avoir le bon genre est d'une sur deux, donc :

$$\text{Carticle} = \text{Cgenre} * \text{Cplace} = 2*1 = 2 \text{ possibilités}$$

Le choix de l'adjectif ressemble à celui de l'article. L'équivalent en français de 黑 (hei) peut paraître sous deux formes possibles : « noir » et « noire », donc Cgenre = 2 possibilités.

Reste à examiner le problème de la place de l'adjectif. Comme en français les adjectifs peuvent, selon le contexte ou les adjectifs, se positionner avant ou après les noms, il y a 2 possibilités pour la place des adjectifs.

En combinant les possibilités du genre et de la place, la totalité des possibilités de l'adjectif atteint :

$$\text{Cadjectif} = \text{Cgenre} * \text{Cplace} = 2 * 2 = 4 \text{ possibilités}$$

Autrement dit, pour que l'adjectif s'accorde correctement avec le nom qualifié tant

sur le plan du genre que sur le plan de la place, la chance de réussite n'est que d'une sur quatre. Par rapport à l'adjectif chinois, qui ne change jamais, l'adjectif français est donc plus difficile à utiliser pour les étudiants chinois.

Les noms en français ne sont pas une catégorie de mots difficile à utiliser. Malgré la place du nom à respecter, par rapport à l'anglais, nous ne répèterons pas le calcul auquel nous nous sommes déjà inquiétés dans le cas de l'adjectif, donc :

$$C_{nom} = 1$$

Après avoir examiné les différentes possibilités de chaque élément, la totalité des combinaisons possibles peut atteindre

$$C_{totale} = C_{article} * C_{adj} * C_{nom} = 2 * 4 * 1 = 8 \text{ possibilités}$$

Concrètement les huit formes possibles sont les suivantes :

1. un noir table
2. un noire table
3. une noir table
4. une noire table
5. un table noir
6. un table noire
7. une table noir
8. une table noire

Huit possibilités dont une seule est correcte ! Sept combinaisons sur huit seront des formes erronées. On voit le danger que l'étudiant doit courir.

En calculant ainsi, peut-on dire que le français est huit fois plus difficile que l'anglais ?

En règle générale, toute traduction doit commencer par trouver des équivalents élément par élément. Si les équivalents trouvés correspondent un par un à chacun des éléments de la langue de départ et que l'ordre des mots de la langue d'arrivée correspond exactement, lui aussi, à celui de la langue de départ, ce sera une traduction facile, puisqu'il suffit de trouver dans la langue d'arrivée des équivalents de chaque élément de la langue de départ, et la traduction sera faite. Mais si à un élément de la langue de départ correspondent plusieurs équivalents trouvés et que l'ordre des mots de la langue d'arrivée diffère de celui de la langue de départ, ce sera une traduction difficile, puisqu'elle nécessite dès lors un agencement syntaxique pour que les équivalents trouvés forme un tout cohérent qui réponde à l'exigence grammaticale de la langue d'arrivée.

Les deux tableaux ci-après nous permettent de nous faire une idée de la difficulté ardue de la traduction en français par rapport à l'anglais :

Traduction en anglais

étapes		1	2	3
		一张 (yi zhang)	黑 (hei)	桌子 (zhuo zi)
1	Trouver des équivalents de chaque élément	A black table		
2	Faire des choix précis de tous ces équivalents	A black table		
3	Former une expression correspondant à l'exigence grammaticale de la langue française	A black table		

Traduction en français

étapes		1	2	3	
		一张 (yi zhang)	黑 (hei)	桌子 (zhuo zi)	
1	Trouver des équivalents de chaque élément	Un Une	noir noire	table	
2	Faire des choix précis dans tous ces équivalents				<p><u>processus</u> 1: trouver le mot-clé « table » ; 2: préciser le caractéristique du mot-clé: nom féminin; 3: choisir des équivalents selon cette caractéristique; 4 : confirmer tous les équivalents choisis</p>
3	Former une expression correspondant à l'exigence grammaticale de la langue française	Une	table	noire	Entreprenre l'agencement syntaxique d'après l'ordre des mots de la langue française

Du fait de l'obligation d'ajouter les paramètres du genre et de la place que la langue de départ n'a pas, le risque d'erreurs augmente en conséquence.

Puis, comme on peut le constater, les équivalents des différents éléments trouvés ne constituent pas automatiquement une expression qui répond à l'exigence grammaticale de la langue française, premièrement parce que les formes multiples de l'équivalent des différents éléments ne permettent pas un choix précis ; deuxièmement parce que l'ordre des mots obtenu à partir de la langue de départ ne correspond pas à celui de la langue d'arrivée.

Pour que tous ces équivalents trouvés puissent former un tout cohérent et répondent à l'exigence grammaticale de la langue française, l'étudiant est obligé de faire des choix précis tant sur le plan du genre que sur le plan de la place des mots. Dès que l'étudiant se met à l'agencement syntaxique, d'autres problèmes surgissent aussitôt :

L'obligation de trouver des références aux éléments lointains empêchait l'étudiant de suivre un mouvement linéaire de la transcription au fur et à mesure de l'avancement de la lecture de la langue de départ. Avant que le premier élément de l'expression ne puisse être décidé, il faut tout de suite rebondir sur un élément plus loin dans le but d'obtenir une référence, puis il faut faire un autre saut sur un élément encore plus loin en vue d'avoir une nouvelle référence pour la première référence. Après ce triple-saut en avant, il faut un autre triple-saut en arrière pour pouvoir enfin décider quel est le bon article à utiliser. Durant toute cette acrobatie psycholinguistique, il suffit d'un petit faux pas pour que l'article ne soit plus bon.

Une fois l'article trouvé, le problème de l'adjectif apparaît. Si l'étudiant a fait un mauvais choix de l'adjectif («noir» au lieu de «noire»), l'erreur vient encore du triple-saut que nous avons évoqué plus haut. Ensuite, on dit qu'en français, la place des adjectifs est relativement souple. Mais cette souplesse met souvent les étudiants étrangers dans une situation où ils ne savent pas que faire: ils ignorent quand il y a de la souplesse, et quand il n'y en a pas. Nous ne saurions pas dire si l'erreur de la place est due à la mauvaise interprétation de cette règle de souplesse, ou à une interférence de la langue chinoise (en chinois, la place de l'adjectif est toujours avant le nom), ou tout simplement à une négligence. Une chose est sûre, la complexité des contraintes interactionnelles de la mise en formes syntaxique handicape souvent les étudiants étrangers qui n'arrivent pas à tout voir en même temps.

Et chose non moins importante, la première référence a été fatale, l'erreur pour le genre du nom («table», nom féminin) peut causer une suite d'erreurs (erreurs pour le genre de l'article et de l'adjectif).

Nous rejoignons totalement J.O. Grandjouan à propos de l'importance de la différence entre les langues, d'où découlerait leur difficulté relative. On comprend donc facilement le choc que représente, pour un étudiant chinois, habitué depuis son enfance au langage idéographique et à son équivalent dans le domaine des concepts, la confrontation avec un système phonétique avec les formes de pensée et d'expression qui lui correspondent. Il doit saisir le sens et la fonction des notions qu'il a ignorées jusque-là, comme le genre, le nombre, la conjugaison, les temps, etc., et qui lui sont totalement étrangères, parce qu'elles interviennent, dans son univers, de façon totalement distincte et demeurent généralement comme «invisibles», non explicitées.

Surtout dans les exercices oraux, quand les étudiants chinois partent d'une phrase de leur langue maternelle, qui n'explique donc ni le genre, ni le nombre, ni la conjugaison sous ses divers aspects, pour arriver à une phrase française qui porte et exhibe toutes les contraintes, morphologique et syntaxiques, il leur faut un certain temps pour tout mettre en place. Or, on attend d'eux, dans ce cas, une réaction quasi immédiate ; on comprend qu'il y ait des erreurs dues, essentiellement ou totalement, au manque du temps.

Ce que nous voulons faire, c'est de démontrer les difficultés cachées pour les étudiants chinois. Les contraintes interactionnelles des éléments différents dans la mise en forme sont des choses étrangères à la langue chinoise. En chinois aucune catégorie de mots n'est flexionnelle, la conjugaison des verbes, les concordances de temps, l'accord en nombre, en genre, ce sont des notions que les locuteurs chinois ne connaissent pas. Bien entendu, quand on étudie une langue, on doit apprendre toutes ses règles de grammaire. Mais si tout cela arrive en même temps, et surtout pour les gens qui sont en train d'apprendre la langue, leur connaissance de la langue reste encore bien limitée, comment peuvent-ils avoir une performance aussi foudroyante? Nous devons comprendre que le temps disponible est un paramètre déterminant ; la difficulté varie en proportion inverse à la durée dont on dispose. Il y a simplement trop de choses à prendre en considération, à créer de toutes pièces (à partir d'une structure où elles n'apparaissent pas), et le délai disponible n'est pas suffisant pour que les locuteurs chinois puissent tout organiser avant de donner la réponse. C'est une difficulté qui mérite bien l'attention des enseignants et qui n'a pas été reflétée dans notre calcul de probabilités.

Nous en restons là pour le moment. Il sera assez tôt, dans quelques mois ou quelques années, pour envisager tous ces problèmes. Nous voulions simplement montrer l'attitude qui nous semble devoir être adoptée. Nous l'avons simplifiée un peu en imaginant une unité initiale mais, malgré cela, la multitude des questions qui se posent a quelque chose d'impressionnant. C'est pourtant dans cette voie qu'il faut travailler si nous désirons donner à notre enseignement une plus grande efficacité.

Bibliographie

- Bailly, D., Luc, C., 1992. *Approche d'une langue étrangère à l'école*, Volume 2, Etude psycholinguistique et aspects didactiques. Paris : Institut National de Recherche Pédagogique.
- Benveniste, E., 1997 [1966]. *Problèmes de linguistique générale, 1*. Paris : Gallimard.
- Bibeau, G. et Germain, C., 1983. « La norme linguistique dans l'enseignement de la langue seconde » dans *La norme linguistique* ouvrage collectif coordonné par Edith Bedard et Jacques Maurais. Montréal : Gouvernement du Québec. PP. 518-19.
- Cain, A. (sous la direction de), *L'analyse d'erreurs, accès aux stratégies d'apprentissage : une étude inter-langues*. Institut national de recherche pédagogique.
- Cain, A., 1994. «L'erreur, un élément déterminant en didactique des langues», dans dossier « L'erreur dans l'apprentissage » *Échanger*, vol. 16. avril 1994, C.R.D.P. de Nantes. P 3-5.
- Castelloti, V., 2001. «La langue maternelle en classe de langue étrangère ». Paris : Clé internationale. P124.
- Chao, Y. R., traduit de l'anglais par CALVET Jean-Louis, 1970. *Langage et systèmes symboliques*. Paris : Payot.
- Chomsky, N. 1979. *Théories du langage - Théories de l'apprentissage : le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky*. Paris : Seuil.
- Cuq, J.P., 1991. *Le français langue seconde, origines d'une notion et implications didactiques*. Paris : Hachette.
- Delisle, J., 1980. *L'analyse du discours comme méthode de traduction Initiation à la traduction française de textes pragmatiques anglais Théorie et pratique*. Ottawa : Edition de l'Université d'Ottawa, Canada.
- Delmas, C., 2006. « *Entre expérience et formalisme linguistique* ». In Delmas, C.(éd.), *Complétude, cognition, construction linguistique*. Paris : Presses de la Sorbonne.
- Fuchs, C., 1996. *Les ambiguïtés du français*. Paris : Ophrys.
- Gauthier, A., 1981. *Opérations énonciatives et apprentissage d'une langue étrangère en milieu scolaire : l'anglais à des francophones, Les langues modernes*. Paris : APLV.
- Grandjouan, J.O., 1970. *Cent pages sur la linguistique et l'enseignement du français aux étrangers*. Paris : Didier.
- Lanchec, J.Y., Psycholinguistique et pédagogie des langues. P32
- Petit, J., 1985. *De l'enseignement des langues secondes à l'apprentissage des langues maternelles*. Paris - Genève : Champion-Slatkine
- Stourdze, C., 1971. « Les niveaux de langue », dans *Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère*. Paris : Hachette.

L'image du jardin dans *Les Météores* de Michel Tournier



LIAO Min

Universités de Wuhan, Chine et de Bordeaux 3, France

liaomin0601@163.com

Reçu le 23-02-2014/ Évalué le 29-04-2014/Accepté le 20-10-2014

Résumé

Dans le roman *Les Météores* de Michel Tournier, les images des jardins exotiques sont très variées : les jardins à Djerba, en Islande, évoquent la nostalgie du Paradis terrestre, mais s'avèrent artificiels et éphémères ; tandis que le jardin japonais ayant un style sobre et dépouillé, révèle les secrets de l'éternité et de l'infini. A travers ces analyses des contrastes des jardins, cet article traite de l'évolution des esprits des personnages dans le voyage initiatique, sous l'angle des valeurs philosophiques occidentales et orientales, visant à célébrer une valeur du bonheur, fondée sur le respect de la nature, l'éternité, la sérénité, et à exprimer une certaine orientation de l'écrivain vers les spiritualités orientales.

Mots-clés : Tournier, *Les Météores*, jardin, image

米歇尔·图尼埃的《流星》小说中异域花园的意象

摘要：在米歇尔·图尼埃的《流星》这本小说中，异域花园的意象十分丰富：杰尔巴岛和冰岛的花园景象使人联想到人间天堂，但是这美景却是人造的，并且转瞬即逝；日本花园的朴实而简约的风格，揭示出“永恒”和“无限”的秘密。本文运用东、西方哲学的原理，通过对这些花园意象的对比分析，反映出主人公在旅行过程中获得的精神启蒙和灵魂升华，颂扬了建立在尊重自然、永恒和宁静基础上的幸福观，表达了作家对东方智慧和哲思的向往。

关键词：图尼埃 《流星》 花园 意象

The images of exotic gardens in *The Meteors* of Michel Tournier

Abstract

In this novel *The Meteors* of Michel Tournier, the images of exotic gardens are quite varied: the gardens in Djerba, in Iceland recall the nostalgia of the paradise on earth, but turn out to be artificial and ephemeral; while the Japanese garden of an austere and simple style, reveals the secrets of eternity and infinity. According to these analyzes on the contrasts of these gardens, this article discusses the evolution of the minds of characters in the initiatory journey, from the perspective of western and eastern philosophies, for the purpose of celebrating a value of happiness based on the respect of nature, the eternity, the serenity, and expressing the writer's tendency to the eastern spirituality.

Keywords: Tournier, *Les Météores*, garden, image

Parmi les nombreux romans de Tournier, ses premiers romans *Vendredi ou les Limbes du Pacifique* publié en 1967 et *Le Roi des Aulnes*, qui a eu le Prix Goncourt en 1970, sont bien connus dans le monde pour leur univers philosophique et mythique, constituant un fondement de l'écriture de Tournier. *Les Météores* est son troisième roman, publié en 1975. Cet ouvrage raconte l'histoire des jumeaux, Jean et Paul : ils forment un couple fraternel Jean-Paul. Mais Jean veut briser cette cellule gémellaire suffocante, et décide d'entreprendre un voyage autour du monde. Paul se lance à sa poursuite de son « frère-pareil » Jean et accomplit un long voyage initiatique. Paul visite respectivement El-Kantara (dans l'île de Djerba au large de la côte tunisienne), l'Islande, le Japon, où se situent les trois jardins du roman. Le passage d'un jardin à l'autre marque les étapes de l'initiation, chaque étape devenant le théâtre d'une révélation.

1. Le jardin du Paradis terrestre

Le jardin est-il un lieu d'innocence, de paix et de recueillement, comme semble l'indiquer l'expression « jardin de curé » ?... Que dire des arbres et des fleurs ? On songe bien sûr au Paradis. L'homme et la femme avant la faute vivaient nus, entourés de tous les dons gratuits de la nature (Tournier, 1999 : 158).

Résidant dans son presbytère depuis cinquante ans, Tournier nie son propre statut pour celui de « curé », par contre, il affirme la caractéristique ecclésiastique de son jardin dans son essai « Mes presbytères et leur jardin » (Tournier, 1999 : 149-159), par deux plantes apparues par hasard dans son jardin, le bois de buis et le lis blanc, qui sont des symboles de pureté et de sainteté.

Le jardin est d'abord l'image du Paradis. On peut dire qu'être jardinier, c'est tenter de retrouver l'Eden perdu. La nostalgie du paradis perdu est fortement présente dans l'œuvre de Tournier, ainsi que dans le monde chrétien, mais aussi dans le monde païen. Dans le conte « La légende de la peinture » dans *Le Médiocre amoureux*, un calife de Bagdad invite deux artistes, un Chinois et un Grec, à couvrir de peintures les deux grands murs de la salle d'honneur de son palais. Le peintre chinois n'a jamais quitté sa province, mais il dessine avec imagination le jardin paradisiaque : « La fresque figurait en effet un jardin de rêve planté d'arbres en fleurs avec des petits lacs en forme de haricot qu'enjambaient de gracieuses passerelles. Une vision paradisiaque dont on ne se lassait pas de s'emplier les yeux » (Tournier, 1989 : 262), malheureusement il a perdu le concours à cause de l'effet surprenant d'un miroir.

Dans *Le Vent Paraquet*, Tournier déclare : « De toutes les plages d'Afrique du Nord que je connaisse, Hammamet est la plus verdoyante, celle que bordent les jardins les plus beaux » (Tournier, 1977 : 260). Créé par un couple anglais à partir de 1927, ce jardin en Tunisie a été loué comme une œuvre d'art par des écrivains qui l'ont parcouru. Inspiré par le jardin de Hammamet, Tournier a consacré tout un chapitre des *Météores* « L'île des Lotophages » à décrire le jardin de Deborah à Djerba. Ce jardin féérique et la maison sont créés par Ralph et Deborah, qui s'enferment dans cette création et oublient le monde extérieur. L'union de Ralph est stérile : ils n'ont pas d'enfants. Cette intimité absolue provoque un bonheur terrestre, dans ce « Paradis terrestre » (Tournier, 1975 : 481), où Ralph et Deborah sont comme Adam et Eve.

La fleur de leur belle histoire d'amour s'est fanée avec l'agonie de Deborah. Cet amour terrestre, né dans la terre, est destiné à disparaître dans la terre. Pour Deborah, le jardin est son œuvre, son bonheur d'existence, mais aussi un prolongement d'elle-même ; pendant la nuit de son agonie, elle « souriait en pleine hallucination. Elle se croyait dans son jardin tel qu'il avait été au plus beau de son épanouissement, et son visage ruisselant de pluie où se collaient des mèches de cheveux rayonnait d'un soleil invisible » (Tournier, 1975 : 470). Après sa mort, étant exilée du jardin d'Eden², elle s'est transformée en arbre, en jardin :

Le jardin est sorti de ses mains vertes naturellement. Ses pieds sont devenus des racines, ses cheveux des feuilles, son corps un tronc... Deborah devenait un jardin, le plus beau jardin du monde. Et quand le jardin a été fini, Deborah, elle a disparu dans la terre. (Tournier, 1975 : 479)

Le jardin est un refuge idéal, qui symbolise et réalise le Paradis perdu. La métamorphose de la femme en jardin exprime donc la quête d'un état édénique, pour retrouver cette perfection originelle. Le jardin est clos, fermé, il « concentre et résume la totalité de l'Univers » (Durand, 1969 : 319), il devient donc souvent le choix inébranlable du sédentaire, comme Eve dans son jardin, qui se satisfait de ce monde végétal, immobile, intérieur et circulaire.

A Djerba, Paul s'intéresse au jardin de Deborah comme à l'oasis dans le désert. C'est ainsi qu'il veut être prisonnier de ce jardin : « j'aime profondément les lieux clos, abrités, fortement focalisés » (Tournier, 1975 : 487). Il se sent sur un bateau :

Deborah et moi, nous vivions comme sur un bateau. Parce que le désert qui nous entoure, c'est comme la mer. Un bateau que nous avons construit ensemble pendant quarante années. Tu vois, ici, c'est à la fois le Paradis terrestre et l'Arche de Noé (Tournier, 1975 : 481).

En plus du rôle protecteur de ce jardin, s'ajoute l'oubli que procurent les lotus. « L'île des Lotophages » (c'est le titre de ce chapitre) est une île légendaire où les compagnons d'Ulysse, ayant mangé les graines de lotus, ont oublié leur patrie. Ce n'est que dans le jardin de Deborah que l'on trouve ces grosses fleurs blanches de lotus, dont les graines provoquent l'amnésie. Peu après son arrivée, Paul commence à étouffer dans ce lieu artificiel et fermé, fait à l'image du Paradis terrestre, et il comprend la raison pour laquelle Jean s'en est enfui. En suivant l'itinéraire de Jean, Paul descend par la suite dans le jardin exotique d'Islande, un jardin en serres à Hveragerdhi. Nous y trouvons presque la même végétation que dans le jardin de Deborah : « toute cette flore exotique était là, comme à El-Kantara, mais à quelques milles du cercle polaire... Il n'y manquait même pas dans des bacs d'eau tiède les nymphéas, les jacinthes et les lotus, la fleur dont la graine donne l'oubli » (Tournier, 1975 : 510) ; le jardin de Hveragerdhi est donc aussi le lieu de l'oubli et du séjour à la faveur de ses lotus. Paul s'aperçoit de leur point commun :

Qu'y a-t-il de commun entre eux ? C'est que dans l'un et l'autre cas, le terrain est absolument impropre à l'épanouissement d'une végétation grasse et fragile, à Djerba à cause de la sécheresse, en Islande à cause du froid. Or ce que le terrain refuse, c'est le souterrain qui le donne—de l'eau puisée dans les nappes phréatiques par les éoliennes à Djerba, de la chaleur exhalée par les sources thermales en Islande. Ces deux jardins manifestent la victoire précaire et fleurie des profondeurs sur la face de la terre (Tournier, 1975 : 510-511).

Ici, nous remarquons l'antithèse qui se présente subitement quand on s'interroge sur ces deux jardins ; ces jardins faits par les mains de l'être humain, poussés en plein désert ou en serres, à l'image du Paradis terrestre, s'avèrent précaires, car ils sont contre la nature matérialisée. Ils restent donc une « œuvre brutale et barbare » dont la débâcle est inévitable et qui oblige à « faire violence au pays » (Tournier, 1975 : 494). Pour finir, nous résumerons ce que nous venons de dire par une citation : « Tantôt 'paradis terrestre', lieu de rédemption, tantôt 'île des Lotophages' qui retient prisonnier, le jardin féérique est une œuvre d'art qui échappe aux stéréotypes, mais son caractère artificiel en rupture avec le milieu environnant le rend fragile et illusoire » (Bouloumié, 1994).

2. Le jardin et les rêveries du poème

Il y a deux lieux privilégiés entre tous, l'île déserte et le jardin clos, chacun « s'exalte le mieux » de l'absolu, « cette fleur métaphysique » (Tournier, 1977 : 291), nous dit Tournier. Clos, fermés, paradisiaques, le jardin et l'île partagent déjà les

mêmes particularités, mais dans *Les Météores*, les jardins à El-Kantara, les jardins en Islande aussi bien que les jardins japonais sont tous situés, sans exception, dans les îles, ce que nous pouvons appeler « les îles-jardins ». « L'absolu » se définit comme « ce qui n'a pas de rapport, pas de relation. » (Tournier, 1977 : 290). Kirsty Fergusson nous explique ainsi que « île et jardin renvoient tous deux à l'idée de détachement. Le latin *insula* désigne tout bâtiment ou tout terrain isolé, détaché, coupé par une frontière naturelle ou artificielle. Le sanscrit *gerdh*, apparenté au français jardin, désigne à l'origine la clôture et donc la séparation. » (Fergusson, 1991 : 135-136) Selon lui, « l'absolu » se divise en quatre étapes : la pure présence au monde, l'apparition de la conscience, la rupture définitive du sujet avec l'objet, réalisée par la nostalgie de l'origine, ce dont nous avons parlé plus haut, et la quatrième et dernière étape de l'ontologie tournérienne, le passage à une féconde harmonie (Fergusson, 1991 : 137-140).

En 1974, accompagné par le photographe Edouard Boubat, Tournier a fait un séjour au Japon, où il a beaucoup admiré le jardin japonais, puis il transcrit son regard, ses méditations dans le voyage initiatique de Paul.

Au Japon, Paul a un maître Shonin qui l'initie aux jardins japonais. Il y a d'abord les jardins de thé, faits pour la promenade, la discussion spirituelle, la conversation d'amour. Ils présentent l'image d'un équilibre entre des éléments opposés, par une sorte d' « absorption » mutuelle de l'intérieur et de l'extérieur, de la maison et du jardin. « Le jardin et la maison doivent se mêler intimement l'un à l'autre... C'est plus qu'un mariage heureux, c'est le même être » (Tournier, 1975 : 517). Mais cela existe spécifiquement dans les jardins orientaux, les jardins occidentaux ignorent cette loi.

Pourtant, il existe également les jardins Zen et les jardins miniatures, plus abstraits, dont la création est influencée par le Bouddhisme, où le pied ne se pose pas, seules les idées se rencontrent. Le dépouillement et la sobriété du jardin Zen s'opposent à la profusion et au luxe du jardin d'Hammamet, il est loué pour « son ardente et brutale simplicité » et « son exquise subtilité » (Tournier, 1975 : 526), car il ne contient que des sables et des pierres. Tournier remarque cette opposition du sec et de l'humide, caractéristique du jardin Zen, car les ondulations savantes imprimées dans le sable ressemblent aux vagues et rides de la mer infinie, les pierres qui jalonnent l'allée resserrée conduisant au jardin évoquent les tourbillons tumultueux de l'eau. L'abstraction du jardin Zen montre donc une sorte de plénitude :

Dans son apparent dénuement, le jardin Zen contient en puissance toutes les saisons de l'année, tous les paysages du monde, toutes les nuances de l'âme.
(Tournier, 1975 : 526)

La composition des pierres, le manque de détails, le calme du jardin, tout cela nous invite à la réflexion et à la méditation ; le paysage abstrait nous évoque une émotion

subtile, une écriture d'infini :

Un jardin Zen se lit comme un poème dont seuls quelques hémistiches seraient écrits, et dont il incomberait à la sagacité du lecteur de remplir les blancs. L'auteur d'un jardin Zen sait que la fonction du poète n'est pas de ressentir l'inspiration pour son propre compte, mais de la susciter dans l'âme du lecteur. (Tournier, 1975 : 525-526)

Ce jardin Zen est assimilé à une sorte d'écriture, celle d'un poème où chaque lecteur pourrait broder son paysage personnel. Le poème est aussi indélébile et éternel que d'autres formes d'écriture, mais plus éminent pour son abstraction et son expression de l'infini. C'est une sorte d'écriture spirituelle, qui pourrait susciter des rêveries dans l'âme du lecteur, qui provoque le bonheur poétique au monde : «Alors la rêverie devant le feu est vraiment prenante et dramatique ; elle amplifie le destin humain ; elle relie le petit au grand, le foyer au volcan ; la vie d'une bûche et la vie d'un monde.» (Bachelard, 1949 : 39)

3. La sagesse du jardin et la quête du bonheur

Par l'intermédiaire du poème, nous constatons que Tournier s'appuie sur la puissance purificatrice du jardin Zen, qui se charge de purifier les esprits pour leur rendre un équilibre spirituel : la sérénité.

Le puissant et le riche pouvaient donc perdre du jour au lendemain leur puissance, leur fortune, leurs proches ou leur vie... On ne peut être heureux que dans la sérénité, de sorte que tout bonheur qui dépend de circonstances extérieures est illusoire : que peut être un bonheur qui risque de nous être ôté à chaque instant ? (Duhot, 2005 : 23)

La sérénité et le bonheur sont fortement liés l'un à l'autre ; c'est une des idées très chères à l'école stoïcienne, dont trois représentants sont Sénèque, Epictète et Marc Aurèle. Cette école philosophique prône ainsi des principes : la philosophie vise à une recherche de la vertu ; l'action n'est vertueuse que dans la mesure où elle est conforme à la nature ; cette conformité à la nature implique une soumission de la raison humaine à Dieu.

Le bonheur n'est pas lié à ce qui ne dépend pas de nous, de sorte que la perte de nos fortunes, de nos proches n'est pas en elle-même un mal, que la mort n'entraîne pas la tristesse, car ce sont des étapes nécessaires pour progresser sur le chemin de la sagesse et de la sérénité. « Ce qui dépend de nous, c'est notre libre arbitre, et tous les actes de ce libre arbitre ; ce qui n'en dépend pas, c'est notre corps et ses parties, notre fortune,

nos parents, nos frères, nos enfants, notre patrie, en un mot tous ceux avec qui nous vivons. » (Epictète, 2005 : I, XXII, 10)

D'ici, nous entrevoyons l'opposition entre le plaisir du corps et la tranquillité de l'âme, marquant deux philosophies du bonheur bien différentes : l'épicurisme et le stoïcisme. L'épicurisme fait du plaisir le critère du bien, lie étroitement le plaisir et le bonheur, ce que refuse farouchement le stoïcisme. Sénèque prend soin de l'âme et de la nature, ce qui en fait la clef du bonheur : « La vie heureuse est donc celle qui s'accorde avec sa nature », vivre en accord avec la nature suscite « une continuelle tranquillité, la liberté ». Sénèque évoque aussi « un contentement extraordinaire, inébranlable, et toujours égal », alors, « entrent dans l'âme la paix et l'harmonie, et l'élévation avec la douceur ». (Sénèque, 2003 : Chapitre III) Tandis que les plaisirs sont petits et fragiles. La relation dialectique entre le plaisir et le bonheur pourrait s'identifier à celle du jardin matérialisé et du jardin japonais. La grande différence entre les jardins japonais et ceux de Djerba et Hveragerdhi, c'est que les premiers respectent la nature, la relation entre l'homme, le végétal et même le cosmos ayant une valeur universelle et éternelle ; les derniers par contre, sont des créations artificielles, « constamment menacées d'anéantissement ». (Tournier, 1975 : 524)

Par cette citation nous laissons la notion occidentale du bonheur, et nous nous tournons vers la valeur mystique et initiatique de la philosophie orientale à travers le jardin japonais.

C'est seulement par la capacité à saisir l'esprit dans la chair, l'éternel dans le temporel, la transcendance dans l'immanence, que le sujet peut se réjouir durablement d'être au monde. (Laupies, 1997 : 78)

Le jardin japonais représente d'abord la fusion de l'homme et de la nature fraternelle, par la maison indissociable du jardin ; de plus, il établit un parfait équilibre entre l'espace humain et l'espace cosmique, à la charnière du ciel et de la terre : « Je ne peux pas m'empêcher de voir un rapport entre ces convulsions du ciel et de la terre et l'art des jardins qui marie précisément ces deux milieux selon des formules subtiles et méticuleuses » (Tournier, 1975 : 523). Cet équilibre, qui a nom « sérénité » quand il figure l'humain, est la valeur fondamentale de la religion et de la philosophie orientales. Selon Laozi, le maître de la philosophie taoïste chinoise, « C'est dans le calme et la sérénité que réside le bonheur, car la quiétude et l'immobilité règlent le monde³ » ; le sage taoïste Zhuangzi, plus précisément, met en valeur la relation harmonieuse entre l'homme, le ciel et la terre :

Bien comprendre la nature de l'influx du ciel et de la terre, qui est une non-intervention bienveillante et tolérante, voilà la grande racine, l'entente avec le ciel. Pratiquer une non-intervention analogue dans le gouvernement

de l'empire, voilà le principe de l'entente avec les hommes. Or l'accord avec les hommes, c'est la joie humaine, le bonheur sur terre ; l'accord avec le ciel, c'est la joie céleste, le bonheur suprême°.

C'est dans la fusion avec le monde que Paul réussit à sublimer la perte de son frère jumeau, à acquérir donc le bonheur spirituel, à se débarrasser de tout plaisir charnel et physique par la mutilation corporelle. Le jardin japonais constitue une étape essentielle de son voyage initiatique.

Le jardin miniature a retenu aussi l'attention de Tournier, il est plus révélateur du respect de la grandeur de la nature, de l'infini de l'univers. Shonin racontait un célèbre légende taoïste de Fei Changfang (Tournier, 1975 : 535-536), dont l'action se passe dans le marché de Hamamatsu au Japon, mais selon la chronique chinoise de la dynastie Han, Fei Changfang était un alchimiste à cette époque, ce nom a visiblement une racine chinoise. Le prévôt du marché Fei Changfang a découvert qu'un marchand de simples, qui siégeait immobile sous les calebasses pendues au plafond de son échoppe, devenait soudain chaque soir plus petit, et disparaissait dans la plus petite de ses calebasses. Ce marchand était un génie immortel, exilé pour avoir commis une faute, qui se reposait la nuit dans la calebasse. Le prévôt l'a suivi et s'est trouvé alors dans un jardin de jade où une perle figurait la lune, un diamant le soleil, une poussière d'or les étoiles. Ce microcosme est aussi un nouveau monde, un monde paradisiaque où se déploient l'immortalité et l'infini ; pourtant, Tournier a assimilé cette calebasse au jardin miniature :

Le jardin nain, plus il est petit, plus vaste est la partie du monde qu'il embrasse... Ainsi le lettré dans sa modeste demeure, le poète devant son écritoire, l'ermite dans sa caverne, disposent à volonté de tout l'univers. Il n'est que de se concentrer autant qu'il le faut pour disparaître dans le jardin miniature comme le génie apothicaire dans sa calebasse (Tournier, 1975 : 541).

La pensée a un pouvoir magique, qui peut changer de taille et arriver à intérioriser la substance essentielle des choses, de sorte que l'infini cosmique est introduit dans ce jardin miniature : « plus ils sont petits, plus grand est leur pouvoir magique de métamorphoser les cailloux et les creux qui les entourent en montagnes rocheuses, pics vertigineux, lacs et précipices. » (Tournier, 1975 : 541). La philosophie taoïste est donc évoquée dans ce jardin, de façon poétique et symbolique. Tao signifie « la Voie » ou l'ordre de la nature, de l'univers. Le Tao est caractérisé par le Wu (无), qui veut dire Vide, absence de qualités sensibles, dans le bouddhisme, ce qui s'appelle aussi la vacuité. « Le Tao est le vide, mais le vide est inépuisable »⁵ : le vide règne entre ciel et terre, il est sans forme, mais immense et merveilleux. Les choses de ce monde n'ont

aucune substance fondamentale et notre vie n'est qu'une manifestation du Qi (气), qui désigne le souffle vital ou l'énergie animant le cosmos. L'homme qui veut saisir l'espace n'étreint que le vide, le vide est surabondant, car il contient toutes les formes en possibilité, donc la forme est vide⁴. « Un très grand carré nous empêche de voir ses points extrêmes. Le trop grand vase est impossible à modeler. La musique céleste est au-delà des sons. Le Tao est caché. »⁷. C'est pourquoi ce vide pourrait conduire les hommes à se dilater vers l'infini dans leur espace limité, avec ses puissances spirituelles : « Avec le jardin Zen, un vide abstrait est creusé où la pensée se déploie, aidée de rares jalons. Quant au jardin miniature, il introduit l'infini cosmique dans la maison. » (Tournier, 1975 : 544).

Conclusion

Pour conclure, le jardin de Djerba, une création artistique, révèle la nostalgie du paradis et des origines ; avec le jardin japonais, Tournier recherche, plus qu'une forme d'art, une maîtrise du monde par la voie mystique, et à la fin du roman, la dissolution de Paul dans les météores suggère une sorte de sublimation mystérieuse. L'opposition du regard occidental et du regard oriental fait ressortir la différence des civilisations, mais offre également à l'auteur la possibilité d'exprimer une sagesse attachée aux valeurs orientales de dépouillement, de concentration et de sérénité qui sont les clés du bonheur et de la spiritualité. En plus, Tournier fait souvent l'éloge du jardin et de la nature, selon une perspective assez écologiste.

Bibliographie

- Bachelard, G. 1949. *La Psychanalyse du feu*, Paris : Gallimard.
- Bouloumié, A. 1994. « Les Jardins exotiques dans la littérature ». In : *Cahiers de l'exotisme*, n. 13.
- Duhot, J.-J., Hauchard, C., François-Denève, C. 2005. *Un thème, trois œuvres--La recherche du bonheur*. Paris : Belin.
- Durand, G. 1969. *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*. Paris : Bordas.
- Epictète, 2005. *Les Entretiens*, traduction J.-M. Guyau. Paris : Mille et une nuits.
- Fergusson, K. 1991. « Le paysage de l'absolu ». In *Images et signes de Michel Tournier*, Actes du colloque du Centre Culturel International de Cerisy-la-Salle (sous la direction d'Arlette Bouloumié et de Maurice de Gandillac). Paris : Gallimard.
- Lao-tseu, 1990. *Tao tö king, Le livre de la voie et de la vertu*, nouvelle traduction de Conradin Von Lauer. Paris : Jean de BONNOT.
- Laupies, F. 1997. *Leçon philosophique sur le bonheur*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Sénèque, 2003. *La Vie heureuse*, Traduction de Antoine Héron de Villefosse. Paris : Mille et une nuits.
- Tchouang-tseu, 1913. *Œuvre de Tchouang-tseu*, traduit par Léon Wieger. Paris : Collection philosophie.
- Tournier, M. 1975. *Les Météores*. Paris : Gallimard.

Tournier, M. 1977. *Le Vent Paraclet*. Paris : Gallimard.

Tournier, M. 1989. *Le Médiocre amoureux*. Paris : Gallimard.

Tournier, M. 1999. *Célébrations*. Paris : Mercure de France.

Notes

1. Voir la page 484 des *Météores*, Dieu a d'abord créé Adam, puis il a mis Adam dans le Paradis, tandis qu'Eve a été créée dans le Paradis, elle est indigène du Paradis. Alors quand ils ont été chassés, Adam est revenu à son point de départ, Eve au contraire était exilée de sa terre natale. Les femmes sont donc des exilées du Paradis.

2. Lao-tseu, *Tao tö king*, chapitre 45. « 清静为天下正 ».

3. Tchouang-tseu, *Œuvre de Tchouang-tseu*, chapitre 13, « Influx du ciel ». 天道. « 夫明白于天地之德者, 此之谓大本大宗, 与天和者也; 所以均调天下, 与人和者也。与人和者, 谓之人乐; 与天和者, 谓之天乐 ».

4. Le vide et la forme sont seulement des aspects différents du même phénomène de *Yin et Yang*, concept fondamental de la pensée orientale, exprimé dans *Les Météores* (pp. 521-522) par le côté des femmes et des hommes, l'élément à l'ombre et au soleil.

7. Lao-tseu, *Tao tö king*, chapitre 41. « 大方无隅, 大器晚成, 大音希声, 大象无形 ».

Synergies Chine n°9 / 2014



Résumés de thèse



Recherche sur les niveaux de la déverbalisation— Étude basée sur le corpus de l'interprétation chinois-français



DENG Wei

Directeur : CAI Xiaohong

Année : 2013

Type : Thèse de doctorat

Université : Université des Études Étrangères du Guangdong

Discipline : Langue et littérature française

Mots-clés : la déverbalisation, les niveaux de la déverbalisation, l'information cognitive, la structure du discours, l'information affective

Résumé

Depuis plus d'un demi-siècle, la théorie interprétative de la traduction joue un rôle aussi important tant dans la recherche de traduction que dans la pédagogie d'interprétation. Cette théorie a mis en place un modèle triangulaire du processus de la traduction : entre la langue de départ et celle d'arrivée, s'opère la déverbalisation. Nous nous sommes concentré sur les niveaux de la déverbalisation qui sont le noyau de notre recherche. Dans cette perspective, les niveaux de la déverbalisation sont à creuser ; trois questions se sont posées, nous avons essayé d'y apporter une réponse adéquate.

1. Quelles sont les représentations externes des niveaux de la déverbalisation ?
2. Comment se définissent-ils en interprétation ?
3. Comment leur changement s'effectuent-ils ? Nous avons abordé cette question sous deux aspects: intra-discours d'abord, au cours du développement de l'interprète ensuite.

En ce qui concerne la méthodologie, nous avons adopté plusieurs méthodes : méthodes qualitative et quantitative qui comprennent la recherche documentaire, l'observation et la quasi-expérimentation, ce qui nous permet d'apporter des réponses aux trois questions posées ci-dessus.

1. Au moyen de la recherche documentaire, nous avons découvert les trois représentations externes qui s'expliquent par la réexpression, la stratégie d'interprétation et la prise de notes. Nous avons fondé notre recherche sur l'observation du corpus de

l'interprétation chinois-français, cette tentative nous a permis de prouver que ces trois représentations configurent la saisie de l'information cognitive, la structure du discours ainsi que l'information affective.

2. En observant le corpus, trois genres de discours de départ à savoir les discours narratif, argumentatif et émotionnel sont ciblés pour que nous les comparions avec leurs discours d'arrivée. En l'occurrence, nous avons trouvé trois niveaux de déverbalisation : le cognitif, le structurel et l'affectif. Chaque niveau peut être divisé en deux sous-niveaux : correspondance et équivalence relatives à l'aspect cognitif, logique entre unités d'information et structure du discours liées au structurel, effet communicatif et reconstitution de la scène rattachés au niveau affectif.

3. Nous avons conçu une quasi-expérimentation pour collecter les discours interprétés des participants qui sont des interprètes professionnels ou des interprètes-apprentis. Les statistiques descriptives montrent que les niveaux s'élèvent généralement avec le développement du discours. D'ailleurs, ils balancent au fur et à mesure de l'apparition de la nouvelle information et du changement de type d'information. Nous avons convenu par là que le modèle de l'évolution des niveaux intra-discours est considéré comme non-linéaire.

Nous avons décelé, à partir de notre recherche, que l'essentiel de la déverbalisation est la conceptualisation de l'information de départ, que la correspondance entre le discours d'arrivée et celui de départ ne constitue pas une preuve convaincante pour mettre en cause la nécessité de la déverbalisation, et que la recréation équivalente du sens du discours de départ dans le discours d'arrivée ainsi que la pertinence optimale entre le public et le discours s'avèrent fort importantes pour élucider le concept de la déverbalisation.

Étude sur les critères de textualité et leur utilisation
dans les textes en chinois et en français - Analyse du
livre *Les jardins chinois* et de sa version en français



SUN Xuewei



Directeur : CAO Deming

Année : 2013

Type : Thèse de doctorat

Université : Université des Études internationales de Shanghai

Discipline : Linguistique textuelle et traductologie

Mots-clés : linguistique textuelle, construction du texte, critères de textualité, jardins chinois

Résumé

Dans la présente thèse, nous avons étudié les sept critères de la textualité proposés par Beaugrande et Dressler et analysé le livre intitulé *Les jardins chinois* et sa version en français dans la perspective de ces critères.

Le premier chapitre est consacré à l'étude de la linguistique textuelle, y compris l'évolution et la catégorisation de la linguistique textuelle ainsi que les distinctions entre la linguistique textuelle et l'analyse du discours.

Le deuxième chapitre et le troisième chapitre ont pour objectif d'étudier les sept critères de la textualité. Ce sont les critères de cohésion, de cohérence, d'intentionnalité, d'acceptabilité, d'informativité, de situationalité et d'intertextualité. Ces critères visent les trois objets d'étude de la linguistique textuelle, le texte, les participants et la situation du texte.

Dans le deuxième chapitre, nous avons étudié la forme du texte et les moyens de cohésion dans la perspective de la grammaire textuelle et révélé les moyens principaux de cohésion. Nous avons aussi étudié le fond du texte selon le critère de cohérence dans la perspective de la sémantique textuelle et étudié les types de la progression thématique, les séquences, les types de liages et la théorie de la structure rhétorique.

Le troisième chapitre traite les cinq autres critères. Nous avons étudié les relations entre le texte et les participants et celles des participants (l'auteur, le lecteur et quelquefois le traducteur) dans la perspective de la pragmatique textuelle à l'aide des critères d'intentionnalité, d'acceptabilité et d'informativité dont le dernier joue

un rôle intermédiaire. Ensuite, nous avons étudié les critères de situationalité et d'intertextualité.

Le quatrième chapitre est consacré à l'étude de la construction du texte. Ce chapitre commence par une analyse des relations entre les sept critères de la textualité discutés, suivie des recherches sur la structure et sur les organisations au micro-niveau et au macro-niveau du texte ainsi que sur les genres du texte.

Le cinquième chapitre traite l'application de nos résultats de recherches obtenus dans les chapitres précédents. Nous avons examiné et révélé les caractéristiques des textes de notre corpus dans la perspective des critères de la textualité, par exemple, le langage utilisé, les marqueurs de connexion, l'ordre de présenter les constructions et les paysages du jardin, la superstructure des textes narratifs, etc.

Le travail a pour objectif de savoir comment mieux écrire un texte original et produire un texte traduit appropriés à travers les sept critères de la textualité.

L'influence du symbolisme français sur la poésie chinoise moderne – une lecture de Dai Wangshu



FANG Liping

Directeur : XU Zhenhua

Année de soutenance : 2013

Type : Thèse de doctorat

Université : Université des Études Étrangères du Guangdong

Discipline : Littérature française

Mots-clés : Dai Wangshu, modernité, poésie moderne, symbolisme

Résumé

Nous voudrions étudier l'influence du symbolisme français sur la poésie chinoise moderne à travers le poète et traducteur Dai Wangshu (1905-1950), le symboliste le plus reconnu et le chef de « l'école moderniste » des années 1920-1940. Francophone, il est très attentif à la lecture des poèmes français pour s'inspirer des thèmes, sujets, formes et techniques pour sa propre création poétique. Il manifeste également un fort intérêt pour la traduction des poèmes français en chinois. De plus, il ne veut pas se limiter au symbolisme français du XIX^e siècle. Il évolue avec la poésie française et européenne pour embrasser les poètes français, russes, espagnols, etc. de son époque. Cela nous permet de comparer non seulement la poésie chinoise et française, mais aussi la poésie française et celle des autres pays européens. Ainsi, notre recherche sera orientée vers une analyse concrète des caractéristiques du poème, les expériences acquises et les leçons apprises à travers l'évolution de la poésie chinoise moderne. Il existe une similarité entre l'implicité voulue de la poésie chinoise traditionnelle et la suggestion cherchée du symbolisme. Ainsi cette corrélation a rendu possible l'introduction du symbolisme en Chine. La maturité de Dai Wangshu se manifeste non seulement dans son écriture sensible et délicate, et des vers doux et lyriques, mais aussi dans son attitude positive sur la combinaison des arts chinois et européen. Profitant des avantages entre ces deux systèmes poétiques, avec ses propres pratiques et recherches, Dai Wangshu indique une direction dans la construction du nouveau poème chinois. Sur la base de la beauté musicale de la poésie chinoise traditionnelle, en combinant les caractéristiques de la poésie symboliste, Dai Wangshu remanie et renouvelle ses poèmes sans cesse afin d'y trouver une paire de « chaussures propres à lui » pour ses nouvelles idées et de nouveaux contenus. De l'imitation à la création, Dai Wangshu a grandement progressé

tout en apportant à la nouvelle poésie chinoise une nouvelle dimension. Les sujets de ses poèmes témoignent de la grande importance accordée à l'amour, l'inquiétude, la tristesse. Les thèmes de l'amour et de la tristesse développés par Dai Wangshu ne demeurent pas confinés dans la simplicité et à la superficialité du sens, ils ont pris la teinte de la littérature d'amour européenne. Le grand succès de son écriture poétique nous a offert un exemple édifiant pour réfléchir sur la modernisation de la poésie chinoise et la sinisation du courant étranger.

Structure : Cette thèse de 292 pages est divisée en 3 parties :

La première partie intitulée *Le courant d'école occidentale fait ses échos en Orient* comprend trois chapitres :

Chapitre 1 : La situation actuelle de l'écriture de Dai Wangshu ;

Chapitre 2 : Baudelaire et le symbolisme;

Chapitre 3 : La rencontre du symbolisme français et la littérature chinoise.

La deuxième partie intitulée *L'écriture de Dai Wangshu* se subdivise en trois chapitres :

Chapitre 4 : Les expériences des autres poètes;

Chapitre 5 : L'accord créatif du symbolisme français et la poésie chinoise par Dai Wangshu;

Chapitre 6 : La poésie chinoise moderne et le dépassement de Dai Wangshu.

La troisième partie intitulée *Le sujet et l'influence de l'écriture de Dai Wangshu* comprend deux chapitres :

Chapitre 7: la présence poétique des poèmes d'amour de Dai Wangshu ;

Chapitre 8 : Les poètes qui portent la tendance du symbolisme après Dai Wangshu.

L'écriture romanesque de Jean Echenoz - entre continuité et discontinuité



AN Wei



Directeur : LUO Peng

Année : 2014

Type : Thèse de doctorat

Université : Université de Pékin

Discipline : Langue et littérature française

Mots-clés : Echenoz, discontinuité, continuité, roman français, postmoderne

Résumé

Jean Echenoz (1947-) est l'un des écrivains français contemporains les plus marquants suite au déclin du Nouveau Roman. Étudiée de plus en plus dans les universités françaises, son œuvre suscite des intérêts divers et se trouve au cœur des réflexions sur le roman français d'aujourd'hui et son avenir. Cette présente thèse étudie son œuvre romanesque, à partir d'un double concept : continuité et discontinuité, en s'appuyant sur les approches narratologique, sémiotique, esthétique, auxquelles s'ajoutent des emprunts aux doctrines de géo-sociologie et de poststructuralisme, dans le but de définir la singularité foncière de l'écriture romanesque de Echenoz, qui réfracte en quelque sorte la nouvelle tendance du roman français contemporain.

La caractéristique de l'œuvre de Jean Echenoz tient aux tensions qu'elle lance constamment entre la continuité et la discontinuité à des niveaux différents, de manières multiples, tantôt penchée davantage vers le discontinu, tantôt vers le continu. L'apparence d'une forme décousue dissimule en effet une écriture continue excellent à inventer des liaisons et des liages de toutes sortes pour conférer au texte sa cohésion et sa cohérence. Le retour au récit, à ses ingrédients traditionnels, souligne en réalité une volonté de déstabiliser le texte, de le détourner des idées reçues. Ainsi, l'originalité de l'œuvre échenozienne ne réside pas seulement dans le premier choix entre la discontinuité et la continuité, mais dans le double jeu de l'écrivain, qui consiste à y glisser habilement une dimension inverse de deuxième degré (parfois de troisième degré) pour faire entendre une voix synthétique, soit une discontinuité continue, soit une continuité discontinue. Il convient de noter qu'elle n'est pas un simple état indéterminé, encore moins celui de l'hésitation. L'inclinaison n'est jamais gratuite,

mais étroitement liée avec le procès anamnétique de l'écrivain envers l'héritage littéraire. Si la postmodernité peut être définie comme « l'anamnèse critique » de la modernité, Jean Echenoz, en tant qu'écrivain contemporain irrémédiablement imprégné dans le contexte postmoderne, est obligé de tracer une voie intermédiaire entre différentes sources de l'héritage littéraire, pour se débarrasser des limites et des excès de la modernité et, affirmer sa propre écriture.

Cette thèse de 347 pages se compose de 3 parties :

La première partie : « Déliaison liée : la discontinuité continue dans la confluence des codes narratifs et stylistiques » comprend deux chapitres :

Chapitre 1 : Les blancs du récit et un récit ordonné ;

Chapitre 2 : L'art de la digression.

La deuxième partie: « Liaison déliée : la continuité discontinue dans le retour et le détour du récit» se subdivise en trois chapitres :

Chapitre 1 : La réécriture des genres mineurs;

Chapitre 2 : Le système des personnages ou la représentation du sujet inconsistant;

Chapitre 3 : Le narrateur-constructeur et la poétique « méta-»

La troisième partie: « Le chronotope de l'œuvre échenozienne» comprend deux chapitres :

Chapitre 1: L'écriture géographique ;

Chapitre 2 : La configuration du temps dans l'œuvre échenozienne.

Les jeux de communication entre les vendeurs chinois et les touristes étrangers au marché de la soie de Beijing : une étude pragmatico-interculturelle



FANG Youzhong

Directeur : ZHENG Lihua

Année : 2014

Type : Thèse de doctorat

Université : Université des Etudes étrangères de Guangdong

Discipline : Communication interculturelle

Mots-clés : communication interculturelle - marché de la soie (Xiushui) - pragmatique - étude qualitative - culture chinoise

Résumé

L'étude porte sur la communication pragmatico-interculturelle des Chinois. Le terrain d'enquête se trouve à Beijing, dans le marché de la soie que fréquentent les touristes étrangers. La communication s'y passe avant même que des interlocuteurs ne s'y rencontrent, traduite par la disposition des boutiques et l'habillement des vendeurs. Ce sont des jeux qui jouent un rôle avant la communication au sens propre.

Pour les vendeurs chinois, les jeux de la communication sont accompagnés des contraintes : des règles sociales, formelles ou informelles, explicites ou implicites, mais aussi des contre-règles auxquelles ils jouent souvent, dans un but de la maximisation de l'intérêt. Ces règles et contre-règles qu'appliquent, contournent ou évitent les vendeurs chinois, vont influencer sur leur communication avec les touristes étrangers. Parmi elles, sont à noter notamment les stéréotypes.

Le processus de la communication qui se passe dans le marché de la soie peut être divisé en quatre étapes : attraction, accommodation, orientation et persuasion. A l'étape de l'attraction, les vendeurs présentent des formules de salutation diverses, mais très à la chinoise. Une analyse pragmatique nous permet de découvrir qu'il y existe une coopération contextuelle qui est liée à un principe de politesse caractérisée également par une interulturalité. D'un point de vue pragmatique, la différence interculturelle réside aussi dans les figures rhétoriques, notamment à l'égard de l'ellipse, qui pourraient être à l'origine de l'ambivalence pragmatique interculturelle ou des problèmes pragmatico-interculturels. L'attraction peut aussi être silencieuse, et parle à travers les produits, les prix, les marques, la division par sexes, voire le contact corporel, c'est-à-dire la gestion de l'espace.

Quand les jeux d'attraction prennent effet, viennent des jeux d'accommodation pour assurer la continuité de la communication. Du côté du vendeur chinois, l'accommodation commence par une assimilation pour devenir peu à peu une accommodation à la fois commerciale, culturelle et linguistique. En s'accommodant, le vendeur s'adapte. Il faut tenir compte des jeux d'accommodation à partir d'une contextualité qui mène les vendeurs à orienter les visiteurs. D'où des jeux d'orientation.

Ces jeux d'orientation sont dominés par des valeurs chinoises variées. L'orientation n'est pas simplement linguistique, mais aussi psychologique. Dans une finalité de la réalisation du chiffre d'affaires, les vendeurs en viendront finalement à des jeux de persuasion, en recourant toujours à des valeurs chinoises dont la vision de l'amitié, celle du compliment et notamment celle de la confiance. Seulement, à ces valeurs chinoises, ils accordent une universalité, sans faire attention à des différences interculturelles, ce qui conduit à une communication échouée, voire à une aggravation de l'incompréhension mutuelle. D'ailleurs, un problème d'éthique professionnel se fait marquer dans la communication. C'est d'ors et déjà l'image chinoise qui est en jeu.

Cela dit, les problèmes pragmatico-interculturels provoqués au cours des jeux de communication ne sont pas aussi inquiétants que nous le croyions. Il existe bel et bien une « zone de tolérance », qui se traduit par un silence, une omission, un passage rapide etc. Cette zone de tolérance interculturelle permet non seulement un croisement pacifique de différentes cultures, voire une acculturation, mais aussi de servir de plateforme pour éviter les conflits interculturels.

L'enseignement du FOS en milieu universitaire de Chine — Le cas du français des affaires



LI Yan

Directeur : FU Rong

Année : 2014

Type : Thèse de doctorat

Université : Université des Langues Étrangères de Beijing (BFSU)

Discipline : Didactique du FLE

Mots-clés : Français sur Objectifs Spécifiques, Français des affaires, Méthodes d'enseignement, Conception du cours, Enseignement basé sur la recherche-action

Résumé

Avec l'adhésion de la Chine à l'OMC depuis 2001, ses échanges internationaux avec les autres pays du monde se multiplient à toute échelle, de toutes parts, sous toutes formes. Les besoins sociaux en personnel qualifié en langues étrangères en milieu des affaires présentent un potentiel extraordinaire. L'enseignement du Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) en milieu universitaire chinois se révèle ainsi plus adapté et plus fonctionnel que jamais. La problématique de l'enseignement du FOS en milieu universitaire chinois, en particulier l'enseignement du Français des affaires, constitue une prise de conscience de notre présente recherche. Le travail réalisé vise à clarifier le positionnement disciplinaire du FOS vis-à-vis du Français Langue Étrangère (FLE), analyser les caractéristiques de l'enseignement du FOS et son orientation en Chine. En empruntant la théorie constructiviste de l'apprentissage, nous essayons de donner, à titre de référence, un modèle de conception de cours de FOS, en particulier le cours du français des affaires pour former un personnel chinois transculturels qualifié en FOS dans le contexte de la mondialisation. Les enquêtes, les entretiens ainsi que notre expérience personnelle dans l'enseignement du français des affaires constituent les principales sources des présentes analyses.

Cette thèse de 156 pages (+ 29 pages d'annexes) en chinois est divisée en 4 parties :

La première partie : une présentation générale sur le FOS : sa définition, les théories de sources impliquées, la relation intrinsèque entre le FOS et le FLE, les méthodes d'enseignement impliquées.

La deuxième partie : un bilan sur l'enseignement du Français sur Objectifs Spécifiques en Chine sous les axes diachronique et synchronique.

La troisième partie : une analyse synthétique sur les principaux paramètres de l'enseignement du Français des affaires en milieu universitaire de Chine.

La quatrième partie : une analyse pragmatique sur les méthodes d'enseignement impliquées dans le Français des affaires en milieu universitaire chinois.

L'évolution de la figure de Salomé dans la littérature française du XX^e siècle



TIAN Nina

Directeurs : SHEN Dali, Mireille Calle-Gruber

Année : 2014

Type : Thèse de doctorat

Université : Université des Langues étrangères de Beijing, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3

Discipline : Littérature française

Mots-clés : Salomé, historicité, féminin, intertextualité, multiplicité

Résumé

Étant un personnage secondaire issu de l'épisode évangélique qui raconte le martyre de Jean-Baptiste, Salomé est devenue un des thèmes préférés dans la littérature et les arts de la seconde moitié du XIX^e siècle. En faisant partie des « femmes fatales », elle correspond bien aux interprétations fin-de-siècle : la faiblesse de l'homme, le pouvoir de la femme, l'esthétique raffinée mais morbide, la décadence nonchalante mêlée à un effroi irrémédiable. Le célèbre drame d'Oscar Wilde fait d'elle le sujet d'une réflexion philosophique du désir et de la mort.

La fin du XIX^e siècle ne signifie pas la fin de l'évolution de la figure de Salomé. Au contraire, elle constitue un nouveau point de départ. Au XX^e siècle son histoire a connu non seulement un enrichissement au niveau structurel, mais aussi une diversification formelle.

Aujourd'hui, les textes qui abordent Salomé forment un système. La formation et la transformation de ce système demande une observation qui porte une attention particulière à la continuité et à la rupture, à l'héritage et au renversement. Lorsque la danseuse est mise à côté du martyr, l'histoire doit faire face au déchirement : l'homme et la femme, le vocable et le visuel, l'ascétisme et le désir...d'où l'incertitude et la diversité de l'interprétation qui permettent à l'histoire de Salomé de résister à l'écoulement du temps. L'existence d'une multitude de textes sur le même mythe crée un espace où l'étude intertextuelle est rendue possible.

Cette thèse de 421 pages est divisée en 3 parties :

La première partie : « L'histoire et l'Histoire - Salomé et son existence indissociable du passé » est composée de trois chapitres :

Chapitre 1 : Mythe et réécriture;

Chapitre 2 : Salomé s'adaptant à la diversification du support au XXe siècle ;

Chapitre 3 : De la tragédie grecque à la tragédie post-moderne ;

Conclusion de la première partie.

La deuxième partie: « Une ambivalence inquiétante: frontières fragilisées » se subdivise en trois chapitres :

Chapitre 1 : Identité de la femme remise en question ;

Chapitre 2 : Regard et parole mis au défi ;

Chapitre 3 : étrangeté et étrangereté - relations des personnages ;

Conclusion de la deuxième partie.

La troisième partie: «Palimpseste en tant que nouvelle esthétique» comprend deux chapitres :

Chapitre 1: De la pluralité au palimpseste ;

Chapitre 2 : Les sœurs de Salomé : croisées et interférences des mythes;

Conclusion de la troisième partie.

Raymond Queneau ou la quête de bonheur - À la lumière de la sagesse chinoise



JI Jing

Directeur : SHEN Dali

Année : 2014

Type : Thèse de doctorat

Université : Université des langues étrangères de Beijing

Discipline : Littérature française

Mots-clés : angoisse, scepticisme, taoïsme, détachement, bonheur

Résumé

Raymond Queneau est un écrivain érudit et protéiforme, qui s'exerce alternativement dans tous les genres et sur les sujets les plus divers. Dans le cadre des études interdisciplinaires, la présente thèse révèle la facette angoissée de Queneau et étudie sa quête de bonheur à la lumière de la sagesse chinoise.

La première partie montre un Queneau en proie aux multiples préoccupations: des soucis les plus réels aux affres métaphysiques, Queneau est constamment angoissé par le malheur existentiel et cherche ainsi l'apaisement spirituel par plusieurs moyens, dont les traditions de l'Orient. Par le biais de René Guénon et des sinologues, il a accès à la pensée chinoise en lisant des classiques et se sent surtout proche du taoïsme. Il partage avec les maîtres taoïstes la même conception du bonheur, ce qui favorise leur rapprochement.

L'intérêt de Queneau pour l'orientalisme provient avant tout d'une introspection sur les valeurs modernes occidentales. En doutant si l'homme serait capable de distinguer le réel de l'illusion, le vrai du faux, la deuxième partie se focalise sur l'attitude sceptique de Queneau envers le rationalisme. Bien qu'il conçoive ses romans autour du principe de dualité, il met en relief l'interaction et la dépendance mutuelle entre les mondes opposés, tout comme le couple Yin-Yang. Il essaie de combiner des qualités contradictoires chez un même être, ce qui passe pour une tentative de conciliation des contraires. De plus, le langage indissociable de la raison humaine est aussi mis en cause. Les doutes de Queneau s'inscrivent sur trois plans, à savoir la capacité, l'objet et l'outil de connaissances, et présentent bien des analogies avec le scepticisme de Tchouang-tseu.

À travers des personnages romanesques, la dernière partie se concentre sur les recettes du bonheur recherchées par Queneau, qui retrouvent des résonances profondes avec la sagesse taoïste. Par l'abdication du désir, il recommande d'abord la simplicité et l'humilité comme mode de vie. Celles-ci, au lieu d'être un prétexte des faibles, représentent en fait la sagesse de savoir cacher des mérites et se dissimuler dans la foule, pour s'éloigner du malheur et se protéger. Puis, Queneau préconise l'extinction de l'égo et le détachement spirituel, afin de dépasser des contraintes corporelles et d'apaiser les angoisses existentielles. Il dépeint des personnages heureux à l'image du sage taoïste, qui se caractérisent par l'innocence, l'indifférence et la tranquillité. Chez eux, les activités de pensée sont chassées au profit de la vacuité mentale. En suivant la sagesse de non-intervention, on accepte tout dans la vie avec une âme imperturbable et retrouve la béatitude parfaite, incarnée par l'état serein et vital à la naissance.

Synergies Chine n°9 / 2014



Annexes



Profil des auteurs

YANG Yanru est Professeur à l'Université des Etudes internationales du Sichuan. Elle est titulaire d'un Master en didactique des langues. Elle enseigne le français et la linguistique française. Elle est auteur de plusieurs articles portant sur l'enseignement du français et la linguistique dont notamment *Français Cours avancé de compréhension et expression orales* (Maison d'Édition de l'Éducation de Shanghai, 2008).

Maciej Smuk est Docteur en sciences humaines, spécialiste dans le domaine de la didactique des langues étrangères (du FLE). Il est maître de conférences et directeur adjoint de l'Institut d'Études Romanes faisant partie de la Faculté des Langues Modernes de l'Université de Varsovie (Pologne), où il assure des travaux dirigés et des séminaires dans le Département de la Didactique et de la Méthodologie des Langues Romanes. Ses intérêts se centrent sur des problèmes psychologiques liés à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Il est membre de l'Association des Chercheurs et Enseignants Didacticiens des Langues Étrangères (ACEDLE).

TIAN Yuan est enseignant-chercheur au Département de français de l'Université Renmin de Chine. Doctorante en cotutelle de l'Université des Langues étrangères de Beijing et de l'Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, elle s'intéresse en particulier aux représentations de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère en Chine.

CHEN Jiayin de nationalité chinoise, est enseignant-chercheur au Département de français de l'Institut Sino-français de l'Ingénierie Aéronautique (SIAE) de l'Université d'aviation civile de Chine (CAUC). Titulaire d'un Master en langue et littérature françaises, elle se spécialise dans la recherche et l'enseignement du français et de la communication interculturelle.

Lucile Bertaux est responsable pédagogique du Département de langue française du SIAE de la CAUC. Titulaire d'un Master 2 en didactique des langues, spécialisé en « autoformation et diversification des publics » à l'Université de Lille 3, elle a une expérience de la conception et de la mise en œuvre de dispositifs d'autoformation dans des universités en France et à l'étranger.

Apollinaire Sélézilo est Docteur (Ph.D) en linguistique générale et africaine (Université de Yaoundé¹, Cameroun), également Titulaire d'un Diplôme d'Etudes Approfondies (DEA) en linguistique et didactique des langues, d'une Maîtrise en sociolinguistique et d'un Master en gestion des projets. Il est co-auteur d'un livre scientifique (linguistique) intitulé *Le Ndoka, langue sara-bongo-baguirimienne de Centrafrique, phonologie, morphophonologie et morphologie*, publié en 2013, aux Éditions compétences Césaline, Douala. Il est actuellement Chef de projets chargé de l'enseignement supérieur et de la recherche à la Commission de la Communauté Economique et Monétaire de l'Afrique Centrale (CEMAC). Ses axes de recherches sont la linguistique générale et africaine ; la didactique des langues et l'onomastique.

Thomas Petit est titulaire d'un Master FLE et du Master Euromime en Ingénierie des Médias pour l'Éducation. Il est actuellement doctorant en Sciences de l'Éducation à l'Université de Brasilia. Ses intérêts de recherche se situent dans le domaine de l'apprentissage des langues étrangères médié et médiatisé par les technologies numériques, ainsi que dans celui de l'apprentissage nomade et du Mobile Assisted Language Learning (MALL) dans le cadre de sa thèse.

Patrick Doucet est Maître de Conférences en Anglais au Département d'Ingénierie des Médias pour l'Éducation de l'Université de Poitiers. Titulaire d'une thèse en didactique des langues étrangères (L'évaluation en Question), il s'intéresse plus particulièrement à l'apprentissage coopératif par scénario et à l'interaction apprenant - apprenant dans l'apprentissage des langues, ainsi qu'à l'utilisation des TICE dans ce cadre.

D-Vina Ballgobin est de nationalité mauricienne. Elle est titulaire d'un DEA en Didactologie des Langues et des Cultures de Paris 3-Sorbonne Nouvelle. Après quelques années dans l'enseignement secondaire, elle a rejoint l'Université de Maurice. Elle est actuellement Senior Lecturer en enseignement-apprentissage des langues-cultures en contexte multilingue et multiculturel.

De nationalité mauricienne, **Lim Shin Shin Chan Yow Fee** est titulaire d'une MA French (avec spécialisation en Language Studies) de l'Université de Maurice. Elle est enseignante de français et de littérature française au niveau secondaire. Ses intérêts de recherche portent sur l'enseignement-apprentissage du français en milieu scolaire.

DAI Dongmei est Docteur en histoire (cotutelle Paris 3-Université des Langues étrangères de Beijing). Titulaire également du diplôme de l'Institut d'Etudes Politiques de Paris (2001) et d'un DEA en relations internationales (2004, Paris 1), elle enseigne le français à l'Université des Langues étrangères de Beijing. Ses axes de recherches sont la politique linguistique, l'enseignement du français langue étrangère et son histoire en Chine.

Ouardia Ait Amar Meziane est titulaire, depuis 2007, d'un mastère en didactique du français (Université de Tiaret, Algérie), actuellement doctorante en didactique du Français enseigné comme Langue Étrangère (Université d'Oran, Algérie) et enseignante de français à l'Université de Tiaret. Elle centre ses recherches sur tous les aspects qui pourraient améliorer l'enseignement/apprentissage de l'oral en milieu scolaire notamment les stratégies communicatives d'enseignement/apprentissage qui font l'objet de sa thèse de doctorat.

YU Chunhong est Professeur adjoint à l'Université des Langues étrangères de Dalian en Chine. Titulaire d'un mastère en Didactique des langues-cultures de l'Université des Langues étrangères de Beijing, et doctorante dans la même matière et la même université, elle s'intéresse à la didactique scolaire du FLE en général et à l'évaluation institutionnelle en didactique des langues-cultures en particulier.

Carole Thouvenin est enseignante de chinois à l'Université Paul-Valéry Montpellier III. Domaine de recherches : littérature chinoise.

Zhang Li de nationalité chinoise, est doctorante en cotutelle en Sciences du langage à l'Université de Wuhan en Chine et à l'Inalco en France. Elle s'intéresse notamment à la linguistique contrastive entre le français et le chinois.

WU Hongmiao est Professeur et Directeur de français à l'Université de Wuhan en Chine. Auteur de nombreuses publications sur la linguistique, la sémiotique et la didactique, il est surtout connu pour son ouvrage *A quoi pensent les Chinois en regardant Mona Lisa* (2013).

LIAO Min est doctorante en lettres modernes en cotutelle à l'Université de Wuhan en Chine et à l'Université de Bordeaux 3 en France.

Appel à contributions pour le n°10, Année 2015

Le français en Chine et le chinois en France 50 ans après l'établissement des relations diplomatiques entre la Chine et la France : Quel bilan pour l'enseignement et la recherche ?

Numéro coordonné par LI Keyong et Philippe Mogentale

Le numéro 10 de la revue *Synergies Chine* sera un numéro spécial à double titre puisque la revue fêtera non seulement le cinquantenaire de l'établissement des relations diplomatiques entre la Chine et la France mais également le Xe anniversaire de sa fondation, événements qui méritent toute notre attention et notre célébration ! Le Comité de rédaction souhaite donc que ce numéro exceptionnel porte essentiellement sur la présence du français en Chine et du chinois en France dans deux domaines : l'enseignement et la recherche. Ainsi proposons-nous trois thématiques :

1. L'enseignement du français en Chine

Quelle est sa situation actuelle en Chine ? Qui apprend le français en Chine de nos jours ? Pourquoi et comment (publics, parcours, motivations...) ? Qui enseigne le français en Chine de nos jours, pourquoi et comment ? (enseignants, pratiques, approches pédagogiques...) ? Quelles institutions proposent un enseignement du français en Chine de nos jours, lequel, pourquoi et comment (types d'enseignement offert, raisons, marchandisation de l'enseignement du français) ?

Comment se situe l'enseignement du français, non exclusivement par rapport à celui de l'anglais mais aussi en relation avec d'autres langues ? Quelle est la place du français dans les débats sur l'enseignement des langues étrangères en Chine (notamment la place de l'anglais au gaokao) ? Quelle est la place de la didactique du français en Chine par rapport aux autres didactiques et par rapport aux autres disciplines ? Enfin, au-delà des questions d'enseignement et d'apprentissage, quelle est l'image du français en Chine et quel est le français de référence ? Y a-t-il une place pour la diversité francophone ?

Les analyses synchroniques et diachroniques seront les bienvenues, de même que les études de cas et les articles de réflexion.

2. L'enseignement du chinois en France

On le sait, l'enseignement du chinois a connu un très fort développement dans le monde et notamment en France. Dans ce regard croisé que nous proposons, les mêmes questions posées ci-dessus peuvent être reprises pour l'enseignement du chinois en France pour ce qui est des publics, des enseignants, des institutions concernés et de la place réelle de cet enseignement par rapport à celui des autres langues. Peut-on parler d'une didactique du chinois langue étrangère en France ? Si oui, quelle est sa place et comment s'articule-t-elle avec les autres disciplines ?

Il serait également intéressant de s'interroger sur l'image du chinois en France et sur la place consacrée à la diversité sinophone.

Enfin, une question commune aux deux thématiques : Comment l'enseignement du français en Chine et l'enseignement du chinois en France s'intègrent-ils dans les débats actuels sur le plurilinguisme ?

Les analyses synchroniques et diachroniques seront les bienvenues, de même que les études de cas et les articles de réflexion.

3. La recherche : Axes et acteurs

Nous le savons tous, la langue n'est pas seulement un outil. Ce sont les langues qui portent les sciences. Les cultures, et notamment les cultures scientifiques, sont portées par les langues. Penser en chinois une science et la penser en français n'est pas la même chose, et une traduction ne saurait suffire. Suivant un dicton bien connu des traducteurs : « traduire, c'est trahir ».

En Chine, quelles sont les recherches en cours sur le français et les études françaises ? Et en France, sur le chinois et les études chinoises ? Le français et le chinois sont-ils utilisés dans d'autres domaines et si oui, avec quelle articulation ? Nous pensons notamment aux filières médicales francophones.

Concernant la coopération scientifique, quelle(s) forme(s) a-t-elle prise et prend-elle ? Dans quels domaines ? Entre quelles institutions ? Sous quelles formes ?

Les articles de synthèse de même que ceux présentant des exemples de recherche et de coopération seront les bienvenus.

Comme les numéros précédents, des rubriques seront prévues pour publier les résumés de thèses récemment soutenues en Chine ou en France sur les thématiques susmentionnées et notamment des comptes rendus sur les grands événements

célébrant le cinquantenaire de l'établissement des relations diplomatiques entre la Chine et la France (colloques, manifestations, etc.).

Les auteurs sont priés de bien vouloir prendre connaissance de la politique éditoriale générale du GERFLINT, de la politique éditoriale de revue et de se conformer, dès l'envoi des propositions, aux consignes et aux spécifications rédactionnelles.

L'ensemble de ces informations est en ligne :

<http://gerflint.fr/politique-editoriale-generale>

<http://gerflint.fr/synergies-chine/politique-editoriale>

<http://gerflint.fr/synergies-chine/consignes-aux-auteurs>

CALENDRIER

Envoi des propositions à la Rédaction et des avis aux auteurs : jusqu'au 20 février 2015

Date limite de réception des articles par le comité de rédaction: 20 avril 2015

Envoi des avis et des demandes de corrections aux auteurs : jusqu'au 31 mai 2015

Date limite de réception, par le comité de rédaction, des articles corrigés : 30 août 2015

Contact : synergies.chine.gerflint@gmail.com

Le comité de rédaction de la revue *Synergies Chine* vous encourage vivement à participer et vous remercie de votre collaboration.

Consignes aux auteurs

Revue *Synergies Chine*

ISSN : 1776-2669 / ISSN en ligne : 2260-6483

- 1** L'auteur aura pris connaissance de la politique éditoriale générale de l'éditeur (le Gerflint) et des normes éditoriales et éthiques figurant sur le site du Gerflint et de la revue. Les propositions d'articles seront envoyées pour évaluation à synergies.chine.gerflint@gmail.com avec un court CV résumant son cursus et ses axes de recherche par voie électronique et en pièces jointes. L'auteur recevra une notification. Les articles complets seront ensuite adressés au Comité de rédaction de la revue selon les consignes énoncés dans ce document. Tout texte ne s'y conformant pas sera retourné.
- 2** L'article sera inédit et n'aura pas été envoyé à d'autres lieux de publication. Il n'aura pas non plus été proposé simultanément à plusieurs revues du Gerflint. L'auteur signera une « déclaration d'originalité et de cession de droits de reproduction à titre gracieux ». Un article ne pourra pas avoir plus de deux auteurs.
- 3** Proposition et article seront en langue française. Les articles (entrant dans la thématique ou épars) sont acceptés, toujours dans la limite de l'espace éditorial disponible. Ce dernier sera réservé prioritairement aux chercheurs francophones (doctorants ou post-doctorants ayant le français comme langue d'expression scientifique) locuteurs natifs de la zone géolinguistique que couvre la revue. Les articles rédigés dans une autre langue que le français seront acceptés dans la limite de 3 articles non francophones par numéro, sous réserve d'approbation technique et graphique. Dans les titres, le corps de l'article, les notes et la bibliographie, la variété éventuelle des langues utilisées pour exemplification, citations et références est soumise aux mêmes limitations techniques.
- 4** Les articles présélectionnés suivront un processus de double évaluation anonyme par des pairs membres du comité scientifique, du comité de lecture et/ou par des évaluateurs extérieurs. L'auteur recevra la décision du comité.
- 5** Si l'article reçoit un avis favorable de principe, son auteur sera invité à procéder, dans les plus brefs délais, aux corrections éventuelles demandées par les évaluateurs et le comité de rédaction. Les articles, à condition de respecter les correctifs demandés, seront alors soumis à une nouvelle évaluation du Comité de lecture, la décision finale d'acceptation des contributions étant toujours sous réserve de la décision des experts du Conseil scientifique et technique du Gerflint et du Directeur des publications.
- 6** Le titre de l'article, centré, taille 10, en gras, n'aura pas de sigle et ne sera pas trop long. Le prénom, le nom de l'auteur (en gras, sans indication ni abréviation de titre ou grade), de son institution, de son pays et son adresse électronique (professionnelle de préférence et à la discrétion de l'auteur) seront également centrés et en petits caractères. Le tout sans couleur, sans soulignement et sans hyperlien.

7 L'auteur fera précéder son article d'un résumé condensé ou synopsis de 6-8 lignes maximum suivi de 3 ou 5 mots-clés en petits caractères, sans majuscules initiales, taille 9. Ce résumé ne doit, en aucun cas, être reproduit dans l'article.

8 L'ensemble (titre, résumé, mots-clés) en français sera toujours traduit en chinois puis en anglais. En cas d'article non francophone, l'ordre des résumés est inchangé.

9 La police de caractère est Times New Roman, taille 10, interligne 1. Le texte justifié, sur fichier Word, format doc, doit être saisi au kilomètre (retour à la ligne automatique), sans tabulation ni pagination ni couleur. La revue a son propre standard de mise en forme.

10 L'article doit comprendre entre 15 000 et 30000 signes, soit 6-10 pages Word, éléments visuels, bibliographie, notes et espaces compris. Sauf commande spéciale de l'éditeur, les articles s'éloignant de ces limites ne seront pas acceptés. La longueur des comptes rendus de lecture ne dépassera pas 2500 signes, soit 1 page.

11 Tous les paragraphes (sous-titres en gras sans sigle, petits caractères) seront distincts avec un seul espace. La division de l'article en 1, 2 voire 3 niveaux de titre est suffisante.

12 Les mots ou expressions que l'auteur souhaite mettre en relief seront entre guillemets ou en *italiques*. Le soulignement, les caractères gras et les majuscules ne seront en aucun cas utilisés, même pour les noms propres dans les références bibliographiques, sauf la majuscule initiale.

13 Les notes, brèves de préférence, en nombre limité, figureront en fin d'article (taille 8) avec appel de note automatique continu (1,2,...5 et non i,ii...iv). L'auteur veillera à ce que l'espace pris par les notes soit réduit par rapport au corps du texte.

14 Dans le corps du texte, les renvois à la bibliographie se présenteront comme suit: (Dupont, 1999 : 55).

15 Les citations, toujours conformes au respect des droits d'auteurs, seront en italiques, taille 10, séparées du corps du texte par une ligne et sans alinéa. Les citations courtes resteront dans le corps du texte. Les citations dans une langue autre que celle de l'article seront traduites dans le corps de l'article avec version originale en note.

16 La **bibliographie** en fin d'article précèdera les notes (sans alinéa dans les références, ni majuscules pour les noms propres sauf à l'initiale). Elle s'en tiendra principalement aux ouvrages cités dans l'article et s'établira par classement chrono-alphabétique des noms propres. Les bibliographies longues, plus de 15 références, devront être justifiées par la nature de la recherche présentée. Les articles dont la bibliographie ne suivra pas exactement les consignes 14, 17, 18, 19 et 20 seront retournés à l'auteur. Le tout sans couleur ni soulignement ni lien hypertexte.

17 Pour un ouvrage

Baume, E. 1985. *La lecture - préalables à sa Pédagogie*. Paris : Association Française pour la lecture.

Fayol, M. et al. 1992. *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris: PUF.

Gaonac'h, D., Golder, C. 1995. *Manuel de psychologie pour l'enseignement*. Paris : Hachette.

18 Pour un ouvrage collectif

Morais, J. 1996. La lecture et l'apprentissage de la lecture : questions pour la science. In : *Regards sur la lecture et ses apprentissages*. Paris : Observatoire National de la lecture.

19 Pour un article de périodique

Kern, R.G. 1994. « The Role of Mental Translation in Second Language Reading ». *Studies in Second Language Acquisition*, n°16, p. 41-61.

20 Pour les références électroniques (jamais placées dans le corps du texte mais toujours dans la bibliographie), les auteurs veilleront à adopter les normes indiquées par les éditeurs pour citer ouvrages et articles en ligne. Ils supprimeront hyperlien, couleur et soulignement automatique et indiqueront la date de consultation la plus récente [consulté le], après vérification de leur fiabilité et du respect du Copyright.

21 Les textes seront conformes à la typographie française. En cas de recours à l'Alphabet Phonétique International, l'auteur pourra utiliser gratuitement les symboles phonétiques sur le site : <http://www.sil.org/computing/fonts/encore-ipa.html>

22 Graphiques, schémas, figures, photos éventuels seront envoyés à part au format PDF ou JPEG, en noir et blanc uniquement, avec obligation de références selon le *copyright* sans être copiés/collés mais scannés à plus de 300 pixels. Les articles contenant un nombre élevé de figures et de tableaux et/ou de mauvaise qualité scientifique et technique ne seront pas acceptés. L'éditeur se réserve le droit de refuser les tableaux (toujours coûteux) en redondance avec les données écrites qui suffisent bien souvent à la claire compréhension du sujet traité.

23 Les captures d'écrans sur l'internet et extraits de films ou d'images publicitaires seront refusés. Toute partie de texte soumise à la propriété intellectuelle doit être réécrite en Word avec indication des références, de la source du texte et d'une éventuelle autorisation.

NB : Toute reproduction éventuelle (toujours en noir et blanc) d'une image, d'une photo, d'une création originale et de toute œuvre d'esprit exige l'autorisation écrite de son créateur ou des ayants droit et la mention de paternité de l'œuvre selon les dispositions en vigueur du Code de la propriété intellectuelle protégeant les droits d'auteurs. L'auteur présentera les justificatifs d'autorisation et des droits payés par lui au propriétaire de l'œuvre. Si les documents sont établis dans un autre pays que la France, les pièces précitées seront traduites et légalisées par des traducteurs assermentés ou par des services consulaires de l'Ambassade de France. Les éléments protégés seront publiés avec mention obligatoire des sources et de l'autorisation, dans le respect des conditions d'utilisation délivrées par le détenteur des droits d'auteur.

24 Seuls les articles conformes à la politique éditoriale et aux consignes rédactionnelles, seront édités, publiés, mis en ligne sur le site web de l'éditeur et diffusés en libre accès par lui dans leur intégralité. La date de parution dépendra de la coordination générale de l'ouvrage par le rédacteur en chef. L'éditeur d'une revue scientifique respectant les standards des agences internationales procède à l'évaluation de la qualité des projets à plusieurs niveaux. L'éditeur, ses experts ou ses relecteurs (évaluation par les pairs) se réservent le droit d'apprécier si l'œuvre convient, d'une part, à la finalité et aux objectifs de publication, et d'autre part, à la qualité formelle de cette dernière. L'éditeur dispose d'un droit de préférence.

25 Une fois numérisé, tout article pourra être déposé en post-publication (archivage institutionnel) à condition que le Directeur de publication (assisté du Pôle éditorial) en donne l'autorisation. Les demandes sont à envoyer à l'adresse suivante : gerflint.edition@gmail.com. Tout signalement ou référencement doit respecter les normes internationales et le mode de citation de l'article spécifié dans la politique éditoriale de la revue. Le Gerflint (Siège en France) ne peut honorer des commandes de numéros imprimés.



Synergies Chine n°9/2014
Revue du GERFLINT
Groupe d'Études et de Recherches
pour le Français Langue Internationale

En partenariat avec
la Fondation Maison des Sciences de L'Homme de Paris

Président d'Honneur: Edgar Morin

Fondateur et Président : Jacques Cortès

Conseillers et Vice-Présidents: Ibrahim Al Balawi, Serge Borg et Nelson Vallejo-Gomez

RÉSEAU DES REVUES SYNERGIES DU GERFLINT

ISNI : 0000 0001 1956 5800

Synergies Afrique centrale et de l'Ouest	Synergies Monde
Synergies Afrique des Grands Lacs	Synergies Monde Arabe
Synergies Algérie	Synergies Monde Méditerranéen
Synergies Argentine	Synergies Pays Germanophones
Synergies Brésil	Synergies Pays Riverains de la Baltique
Synergies Canada	Synergies Pays Riverains du Mékong
Synergies Chili	Synergies Pays Scandinaves
Synergies Chine	Synergies Pologne
Synergies Corée	Synergies Portugal
Synergies Espagne	Synergies Roumanie
Synergies Europe	Synergies Royaume-Uni et Irlande
Synergies France	Synergies Sud-Est européen
Synergies Inde	Synergies Tunisie
Synergies Italie	Synergies Turquie
Synergies Mexique	Synergies Venezuela

Direction du Pôle éditorial : Sophie Aubin

Webmestre : Thierry Lebeau-pin

Site: <http://www.gerflint.fr>

Contact: gerflint.edition@gmail.com

***Synergies Chine*, , n°9/2014**

Couverture, conception graphique et mise en page : Emilie Hiesse (*Créactiv'*) - France

© GERFLINT - Sylvains les Moulins- France - Copyright n° ZSN6FE3

Dépôt légal Bibliothèque Nationale de France 2014

Achevé d'imprimer en novembre 2014 sous les presses de Drukarnia Cyfrowa EIKON PLUS
ul. Wybickiego 46, 31-302 Kraków - Pologne

GERFLINT

Groupe d'Études et de Recherches pour le Français
Langue internationale

Programme mondial de diffusion scientifique
francophone en réseau

www.gerflint.fr

Ce neuvième numéro de la revue *Synergies Chine* engage en 2014 une profonde réflexion sur l'Autonomie de l'apprenant et sur des aspects essentiels pour l'apprentissage des langues, ouvrant ainsi des voies fécondes de développement des recherches en Didactique des Langues-Cultures. Il s'inscrit pleinement dans la commémoration du cinquantenaire de l'établissement des relations diplomatiques entre la France et la Chine, année faste et encourageante pour l'apprentissage du français et la recherche doctorale francophone.