



HAL
open science

Pour une didactique des langues contextualisée vue à travers une progression non-linéaire en FLE chez les étudiants spécialisés en français en milieu universitaire chinois : une étude de cas à l'Université Normale de Nanjing

Zonghong Zhao

► **To cite this version:**

Zonghong Zhao. Pour une didactique des langues contextualisée vue à travers une progression non-linéaire en FLE chez les étudiants spécialisés en français en milieu universitaire chinois : une étude de cas à l'Université Normale de Nanjing. Linguistique. Université de Strasbourg, 2018. Français. NNT : 2018STRAC018 . tel-02491690

HAL Id: tel-02491690

<https://theses.hal.science/tel-02491690>

Submitted on 26 Feb 2020

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

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

ÉCOLE DOCTORALE DES HUMANITES

E.A.1339 Linguistique, Langue et Parole (LILPA)

THÈSE présentée par :

[Zonghong ZHAO]

soutenue le : 11 septembre 2018

pour obtenir le grade de : **Docteur de l'université de Strasbourg**
Discipline/ Spécialité : Sciences du langage / Didactique des langues

Pour une didactique des langues contextualisée vue à travers une progression non-linéaire en FLE chez les étudiants spécialisés en français en milieu universitaire chinois – Une étude de cas à l'Université Normale de Nanjing

-Volume 1-

THÈSE dirigée par :

[M. KASHEMA Laurent]

Professeur des universités, Université de Strasbourg

RAPPORTEURS :

[M. BORG Serge]

[M. LANE Philippe]

Professeur des universités, Université de Franche-Comté

Professeur des universités, Université de Rouen Normandie

AUTRES MEMBRES DU JURY :

[M. VERONIQUE Georges Daniel]

[M. LEFRANC Yannick]

Professeur des universités, Université d'Aix-Marseille

Maître de conférences, Université de Strasbourg

A ma fille Xiaomi

Remerciements

On a beau dire qu'une thèse est un travail solitaire, rares sont celles qui peuvent aboutir sans l'assistance et le soutien de nombreuses personnes. Au terme de cette entreprise de longue haleine, je souhaite remercier du fond du cœur tous ceux qui m'ont accompagnée dans ce cheminement ardu mais passionnant et instructif.

Je tiens à remercier vivement mon directeur de recherche, Laurent Kashéma, qui, au fil de chacun de nos entretiens, a su apporter les éclaircissements qu'il fallait pour me permettre d'avancer toujours plus vers mon objectif.

Un grand merci également aux membres de mon jury, Serge Borg, Philippe Lane, Georges Daniel Véronique, Yannick Lefranc, pour avoir accepté d'évaluer mon travail.

Je remercie sincèrement Jean-Paul Meyer, qui anime avec enthousiasme les séminaires de didactique des langues au sein de l'unité de recherche Lilpa de l'Université de Strasbourg, sans lesquels je ne saurais tenir à jour mes connaissances.

J'adresse ma profonde reconnaissance à Yannick Lefranc, avec qui j'ai eu plusieurs discussions fructueuses autour de la didactique des langues, et à Nicolas Tournadre, qui m'a donné des conseils précieux sur l'art de la thèse.

Mes remerciements vont également à Yan Zhijun et à Tian Zhaoxia, doyen et vice-doyenne de la Faculté des Langues étrangères de l'Université Normale de Nanjing : l'un et l'autre m'ont accordé des congés grâce auxquels j'ai pu me consacrer à la finalisation de cette thèse. Mes pensées vont également à Zhang Qun, directrice du département de français, et à Song Xuezhi, mon collègue, qui n'ont jamais hésité à me soutenir. Merci également aux étudiants enquêtés, ainsi qu'à Tian Zhaoxia et Zhang Qun d'avoir participé à l'élaboration de ma recherche.

Je témoigne ma plus grande gratitude à ma meilleure amie d'enfance, Liu Hui, qui m'a encouragée à me lancer dans ce travail et m'a apporté un soutien inconditionnel tout au long de cet exercice. Ce travail n'aurait pas eu lieu ni abouti sans elle.

Je ne saurais clore cette page sans remercier mes amis français, Bernard Jourde, Frédérique Lang et Véronique Petitprez, qui ont accordé du temps précieux à corriger mon français avec une grande patience.

Enfin, j'exprime une tendre pensée à ma petite famille, mon époux, Dominique, et ma fille, Xiaomi, pour le sacrifice auquel ils ont consenti durant ces nombreuses années. Merci à mes parents, à mes frères et sœurs, à tous mes amis chinois et français, pour leur compréhension, leur soutien et leurs encouragements.

Table des matières

Remerciements.....	2
Table des matières.....	3
Table des matières des annexes (Volume 2)	10
Table des abréviations.....	11
INTRODUCTION GENERALE	12
Première partie CADRES CONCEPTUEL ET EPISTEMOLOGIQUE	27
Chapitre 1. Contexte et contextualisation.....	28
Introduction	28
1.1 Notion de contexte et son évolution en DLC.....	29
1.1.1 Définition de la situation et du contexte en DLC.....	30
1.1.2 Passage de la situation au contexte et évolution croisée	31
1.2 Notions dérivées du contexte	34
1.2.1 Contextualisation et didactique contextualisée.....	34
1.2.1.1 La contextualisation en tant qu'objet de recherche	35
1.2.1.2 La contextualisation en tant que posture et méthode de recherche	39
1.2.2 Cultures linguistiques, éducatives et didactiques.....	44
1.2.2.1 Cultures éducatives	46
1.2.2.2 Ecart entre la « culture d'enseignement » et la « culture	48
d'apprentissage »	
1.3 Contexte et contextualisation, sujet central de la recherche en DLC	49
1.3.1 Quelques travaux récents consacrés à cette thématique.....	50
1.3.2 Interrogation des notions et controverse	54
1.4 Notre posture de recherche sur la contextualisation.....	57
Conclusion partielle.....	60
Chapitre 2. La « méthode chinoise » en tant que concept et pratique	62
Introduction	62
2.1 Survol de l'évolution de la didactique du FLE en Chine au cours des dernières	64
décennies.....	
2.1.1 Autour des années 1990	65
2.1.2 Vers les années 2000	66
2.1.3 Depuis les années 2010	68

2.2	De la « Méthode chinoise » aux cultures chinoises d'enseignement et d'apprentissage.....	69
2.2.1	Descriptions des caractéristiques et remise en question de la « méthode chinoise ».....	70
2.2.2	Enquête sur la « méthode chinoise » et les cultures chinoises d'enseignement et d'apprentissage.....	74
2.2.2.1	Méthodologie de recherche.....	74
2.2.2.2	Analyse des résultats sur la « méthode chinoise ».....	75
2.2.2.3	Analyse des résultats sur les cultures chinoises d'enseignement et d'apprentissage.....	77
2.2.2.4	Remarques conclusives de l'enquête.....	80
2.3	Questions sur la « méthode chinoise ».....	81
2.3.1	La « méthode » chinoise, une méthode conceptuelle ?.....	81
2.3.2	La « méthode chinoise », une méthode « chinoise » ?.....	82
2.3.3	La « méthode chinoise » est-elle vraiment fatale ?.....	85
2.4	Quelle posture de recherche ?.....	89
	Conclusion partielle.....	91
	Chapitre 3. La notion de progression.....	94
	Introduction.....	94
3.1	Définitions de la progression en DLC francophone.....	95
3.2	La PE en DLC et sa relecture.....	97
3.2.1	La conception de la PE et ses remises en question.....	98
3.2.2	Pistes réflexives sur un renouvellement de la notion de PE.....	100
3.2.2.1	L'analyse polycentrique de Serge Borg (2001).....	102
3.2.2.2	Curriculum et syllabus.....	106
3.3	La PA et son articulation avec la PE.....	110
3.3.1	Les apports de la RAL (Recherche en acquisition des langues).....	110
3.3.1.1	Théorie de S. Pit Corder (1967) et la recherche linguistique et cognitive.....	112
3.3.1.2	Le courant interactionniste.....	113
3.3.1.3	Les stratégies d'apprentissage et de communication.....	116
3.3.2	Système, norme et tâche de Bernard Py (1993).....	118
3.3.3	Les incidences de la RAL sur la DLC.....	119

3.3.4 Classe de langue et progression	121
3.4 Progression, progrès et évaluation	123
3.4.1 Progression et évaluation.....	124
3.4.2 Itinéraire d'apprentissage et effet plateau	128
Conclusion partielle.....	130
Deuxième partie METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	133
Chapitre 4. Méthode quantitative et analyse des résultats.....	134
Introduction	134
4.1 Objectif de l'enquête.....	135
4.2 Outil d'évaluation.....	137
4.2.1 A la recherche d'un outil « adéquat ».....	137
4.2.2 Difficultés dans le choix de l'outil	140
4.2.2.1 Certifications et outils d'évaluation en FLE	140
4.2.2.2 Le choix entre le DELF/DALF, le TCF et le TEF	141
4.2.2.3 Limites du choix.....	144
4.3 Echantillonnage.....	146
4.3.1 Question de quantité	146
4.3.2 Représentativité des échantillons	148
4.4 Corpus	150
4.4.1 Suivi général.....	151
4.4.2 Suivi individuel	151
4.5 Présentation et analyse des résultats	153
4.5.1 Résultats du suivi général	154
4.5.1.1 Analyse des résultats.....	154
4.5.1.2 Comparaison avec les résultats d'un autre test similaire	157
4.5.2 Résultats du suivi individuel.....	159
4.5.2.1 Comparaison entre le Groupe 1 et le Groupe 2	160
4.5.2.2 Suivi personnalisé des étudiants des groupes G1 et G2.....	163
4.5.3 Bilan global	165
Conclusion partielle.....	167
Chapitre 5 Enquête qualitative et interprétation des données	169
Introduction	169
5.1 Position de départ et principales démarches de l'enquête qualitative	170

5.2 Délimitation du recueil des données.....	173
5.2.1 Objectif de l'enquête	173
5.2.2 Choix de la forme de l'enquête.....	174
5.2.3 Choix des échantillons.....	175
5.2.4 Cadre conceptuel pour les plans d'entretien.....	177
5.2.4.1 Plan d'entretien en contexte hétéroglotte.....	178
5.2.4.2 Plan d'entretien en contexte homoglotte en phase intermédiaire et avancée.....	180
5.2.4.3 Plan d'entretien en contexte hétéroglotte en phase intermédiaire et avancée.....	181
5.3 Déroulement de l'enquête	181
5.3.1 Contexte des entretiens.....	182
5.3.2 Transcription et traduction.....	183
5.4 Analyse des corpus et interprétation des données	185
5.4.1 Enquête auprès des étudiants ayant fait leurs études en Chine	185
5.4.1.1 Motivation et objectif de l'apprentissage	185
5.4.1.2 Méthodes et cultures d'apprentissage en Chine	187
5.4.1.3 Méthodes et cultures d'enseignement en Chine.....	191
5.4.1.4 Evaluation et progrès en milieu hétéroglotte	193
5.4.2 Enquête auprès des étudiants en programme d'échange en France... 194	
5.4.2.1 Changement de contextes.....	194
5.4.2.2 Environnement linguistique.....	196
5.4.2.3 Méthodes et pratiques d'enseignement en France	198
5.4.2.4 Ecart entre les cultures d'enseignement et d'apprentissage	200
5.4.2.5 Evaluation et progrès en milieu homoglotte.....	202
5.4.3 Enquête auprès des étudiants n'ayant pas participé au programme d'échange	203
5.5 Synthèse des entretiens	205
5.5.1 Facteurs déterminant les progrès en fonction des niveaux et des contextes	205
5.5.2 Hypothèses interprétatives	211
Conclusion partielle.....	211

Troisième partie VERS UNE DIDACTIQUE CONTEXTUALISEE DU FLE EN CHINE FAVORABLE AUX PROGRES DES ETUDIANTS	215
Chapitre 6. Analyse polycentrique de la PE du FLE au département de français de l'UNN	216
Introduction	216
6.1 Les six critères de centration pour la PE	218
6.1.1 Centration sur l'enseignant	219
6.1.2 Centration sur l'apprenant.....	220
6.1.3 Centration sur la matière à enseigner	222
6.1.4 Centration sur la méthode.....	223
6.1.5 Centration sur l'instrument éducatif	223
6.1.6 Centration sur l'évaluation.....	226
6.2 Description polycentrique des cours de français de l'UNN.....	227
6.2.1 Cours de 1 ^{ère} année	228
6.2.2 Cours de 2 ^{ème} année.....	232
6.2.3 Cours de 3 ^{ème} année.....	236
6.2.4 Cours de 4 ^{ème} année.....	240
6.3 Caractéristiques de l'enseignement/ apprentissage du FLE de l'UNN ...	242
Conclusion partielle.....	246
Chapitre 7. Analyses de la corrélation entre la PE et la PA dans le cas de l'UNN ...	248
Introduction	248
7.1 Les effets de la PE sur la PA.....	250
7.1.1 Progression des étudiants selon le TFS4 et le TFS8	250
7.1.1.1 A propos du TFS4	250
7.1.1.2 A propos du TFS8	251
7.1.2 Progression des étudiants selon les tests blancs TEF	253
7.1.3 Progression des étudiants selon leurs propres représentations.....	253
7.2 Une PE favorable à la PA des étudiants de niveau élémentaire	254
7.2.1 PE centrée sur l'enseignant.....	255
7.2.2 PE centrée sur la matière à enseigner.....	256
7.2.2.1 Effet positif de l'entraînement phonétique	257
7.2.2.2 Nécessité d'accorder de l'importance au vocabulaire	259
7.2.2.3 Nécessité de la centration sur la grammaire explicite	261

7.2.3	PE centrée sur la méthode.....	264
7.2.3.1	La place de la langue maternelle en classe de langue	264
7.2.3.1	Le rôle de la traduction en classe de langue	266
7.2.4	PE centrée sur l'évaluation	267
7.2.4.1	L'évaluation formative de la 1 ^{ère} année	267
7.2.4.2	L'évaluation sommative de la 2 ^{ème} année	268
7.3	Une PE problématique pour la PA des étudiants de niveaux intermédiaire et avancé.....	270
7.3.1	La question du temps aménagé.....	271
7.3.2	Hiatus entre les programmes pédagogiques et les pratiques de l'enseignant.....	273
7.3.3	Problème lié à la matière à enseigner.....	277
7.3.3.1	Les manuels de français aux niveaux intermédiaire et avancé	277
7.3.3.2	Cours de traduction et de rédaction	279
7.4	Une PE inadaptée à la spécificité de l'enseignement/apprentissage du FLE de niveaux intermédiaire et avancé	281
7.4.1	La compétence linguistique de niveaux intermédiaire et avancé selon le CECR	282
7.4.1.1	Ecouter.....	283
7.4.1.2	Lire.....	283
7.4.1.3	Parler.....	284
7.4.1.4	Ecrire	284
7.4.2	Les points faibles des étudiants du second cycle	286
7.4.2.1	Selon le TFS8	286
7.4.2.2	Selon les TEF	287
7.4.2.3	Selon les représentations des étudiants	287
	Conclusion partielle.....	289
	Chapitre 8. Pour un renouveau de la PE favorable à la PA en milieu universitaire chinois	292
	Introduction	292
8.1	Vers une élaboration des hypothèses didactiques.....	293
8.2	Contextualisation-décontextualisation-recontextualisation, un renouveau conceptuel d'une didactique contextualisée.....	295

8.3	Mode opératoire des propositions didactiques liées aux contextes chinois	298
8.3.1	Contextualisation au premier cycle du cursus	302
8.3.2	Décontextualisation pour préparer l'enseignement du second cycle du cursus	303
8.3.2.1	Spécificités liées à la « compétence à communiquer langagièrement »	303
8.3.2.2	Une PE centrée sur l'apprenant	309
8.3.2.3	Une PE centrée sur la matière à enseigner	311
8.3.2.4	Une PE centrée sur la méthode	312
8.3.2.5	Une PE centrée sur l'instrument éducatif	313
8.3.3	Recontextualisation au second cycle du cursus	314
8.3.3.1	Les contextes chinois propices au renouveau didactique des langues	314
8.3.3.2	Construction des entités progressives favorable aux progrès des étudiants	317
8.3.3.3	Une PE centrée sur l'apprenant	322
8.3.3.4	Une PE centrée sur la matière à enseigner	327
8.3.3.5	Une PE centrée sur la méthode	329
8.3.3.6	Une PE centrée sur l'instrument éducatif	332
	Conclusion partielle	334
	CONCLUSION GENERALE	337
	Bibliographie	348
	Résumé	369

Table des matières des annexes (Volume 2)

Table des matières.....	1
Annexe 1 Questionnaire pour la « méthode chinoise ».....	4
1.1 Version traduite en français.....	4
1.2 Version originale en chinois.....	12
1.3 Analyse des réponses au questionnaire.....	17
Annexe 2 Tests blancs du TEF pour l'enquête quantitative.....	56
2.1 Consignes pour les examinateurs des tests blancs TEF.....	56
2.2 Méthode d'évaluation du TEF.....	58
2.3 Grille de niveaux du TEF correspondant aux six niveaux communs de référence définis par le CECR.....	59
2.4 Test blanc TEF 1 partie obligatoire.....	60
2.5 Test blanc TEF 2 partie obligatoire.....	60
2.6 Copies de réponses des étudiants aux tests blancs.....	61
Annexe 3 Questions des entretiens pour l'enquête qualitative.....	112
3.1 Version traduite en français.....	112
3.2 Version originale en chinois.....	124
Annexe 4 Catégorisation des entretiens par codification.....	132
4.1 Codification des entretiens en milieu hétéroglotte (les étudiants de 1 ^{ème} année, de 2 ^{ème} année et de 4 ^{ème} année).....	132
4.2 Codification des entretiens avec les étudiants de 3 ^{ème} année en France.....	133
4.3 Codification des entretiens avec les étudiants de 3 ^{ème} année en Chine.....	134
Annexe 5 Transcription des entretiens.....	136
5.1 Tableaux des étudiants enquêtés.....	136
5.2 Cours suivis en France par les étudiants de 3 ^{ème} année.....	137
5.3 Conventions de transcription.....	145
5.4 Version traduite en français de la transcription.....	146
5.5 Version originale en chinois de la transcription.....	241
Annexe 6 Témoignages.....	349
6.1 Entretien avec Mme Tian Zhaoxia.....	349
6.2 Entretien avec Mme Zhang Qun.....	376
Annexe 7 Exemples du test national du français de spécialité (TFS).....	397
7.1 TFS4 de 2015.....	397
7.2 TFS8 de 2015.....	422

Table des abréviations

AC	Approche communicative
ACPF	Association Chinoise des Professeurs de Français
CCIP	Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris
CECR	Cadre européen commun de référence pour les langues
CIEP	Centre international d'études pédagogiques
DA	Document authentique
DALF	Diplôme approfondi de langue française
DELFB	Diplôme d'études en langue française
DLC	Didactique des langues et des cultures
EFF	Enseignement fonctionnel du français
FLE	Français langue étrangère
MA	Méthodologie active
MAV	Méthodologie audiovisuelle
MD	Méthodologie directe
MEN	Ministère de l'Education Nationale
MOOC	Massive Open Online Course
MT	Méthodologie traditionnelle
PA	Progression d'apprentissage
PE	Progression d'enseignement
RAL	Recherche en acquisition des langues
SGAV	Méthode structuro-globale audio-visuelle
TCF	Test de connaissance de français
TEF	Test d'évaluation de français
TFS4	Test de français de spécialité niveau 4
TFS8	Test de français de spécialité niveau 8
TICE	Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement
UNN	Université Normale de Nanjing

INTRODUCTION GENERALE

Cette thèse est née d'un constat empirique issu de notre expérience d'enseignante-chercheuse du français langue étrangère (désormais FLE). En tant que chinoise francophone, nous avons été initiée à l'apprentissage du français en Chine avant de poursuivre des études de 3^{ème} cycle en France. Après avoir exercé des activités professionnelles autour des échanges linguistiques et culturels franco-chinois, nous sommes enfin retournée à notre formation initiale pour enseigner le français depuis dix ans au sein de l'Université Normale de Nanjing (siglé UNN).

Du fait de cette double imprégnation dans les mondes tant français que chinois, il apparaissait tout à fait naturel que nous soyons sensible à la problématique de l'appropriation du français par les Chinois. Nos dix années d'expérience d'enseignement du français nous ont conduite à porter notre regard sur les façons que peuvent avoir les Chinois d'enseigner et d'apprendre le français en milieu institutionnel. C'est alors que nous avons vu surgir un phénomène paradoxal *infra*.

Ce qui a attiré notre première attention, ce sont les travaux des chercheurs français en didactique du FLE au sujet des étudiants chinois et de leurs habitudes d'apprentissage liées à leur culture d'origine (B. Bouvier, J.-M. Robert, G. Zarate). En effet, selon une opinion qui a beaucoup circulé dans le monde didactique francophone durant les années 2000, les étudiants chinois qui apprennent le français en France ont beaucoup de difficultés à s'adapter aux pratiques d'enseignement du FLE en France, plutôt centrées sur l'apprenant. A priori, le français apparaît ici comme une première et importante barrière qui empêche les étudiants chinois de poursuivre leur désir de conquête de la connaissance à travers les études en France, une majorité d'entre eux ayant un niveau de français élémentaire. Dès lors, une première question intéressante s'impose, à savoir : pourquoi ces étudiants chinois ont-ils autant de mal à maîtriser le français alors qu'ils se trouvent dans l'environnement linguistique idéal et qu'ils apprennent le français avec une méthode d'enseignement supposée « efficace » ?

D'un autre côté, partant de notre propre expérience d'enseignante du FLE en milieu universitaire chinois, nous ne pouvons qu'enregistrer un fait surprenant et néanmoins tout à fait réel et bien connu de ceux qui travaillent dans cet environnement institutionnel : nous voulons parler d'une certaine compétence en français de nos étudiants chinois, préparant un diplôme de spécialité de français pour un cursus de quatre ans, qui progressent de manière satisfaisante en 1^{ère} année et 2^{ème} année, alors qu'ils apprennent dans un environnement purement chinois. Autrement dit, à l'issue de deux ans d'études avec environ 1000h d'apprentissage, nous

estimons que ces étudiants atteignent en moyenne le niveau B1 sur les échelles de référence du Cadre européen commun de référence pour les langues (désormais CECR), les meilleurs pouvant atteindre le niveau B2. Une surprise, d'autant que dans ce cas les cours sont centrés sur l'enseignant et se font avec une méthode réputée traditionnelle s'appuyant sur la grammaire et la traduction.

Si nous nous en tenons aux contextes dans lesquels se déroule l'enseignement/apprentissage du français, un tel phénomène paradoxal s'explique de toute évidence par le fait que les interventions pédagogiques pratiquées sur place seraient mieux adaptées aux contextes didactiques et aux cultures éducatives chinoises. Mais, s'il était possible de croire que le respect des réalités locales pouvait exercer une telle incidence sur la progression des étudiants chinois, cet argument ne saurait absolument constituer une réponse satisfaisante à un autre constat. A savoir que lorsque ces étudiants spécialisés en français arrivent en 3^{ème} année et 4^{ème} année d'études, eux qui ont si bien progressé dans les deux premières années, rencontrent des difficultés pour le moins inattendues : leur niveau de français stagne, voire baisse légèrement, toujours dans les mêmes contextes didactiques.

Ce sont donc ces résultats contrastés qui sont à la base de notre étonnement et qui nous incitent à entreprendre cette longue étude qu'est le doctorat. En d'autres termes, c'est là qu'ont commencé à s'installer dans notre esprit des interrogations sur ce paradoxe de base dans la progression en FLE des étudiants chinois ; paradoxe qui selon nous illustre une certaine articulation entre les progrès des étudiants et les contextes linguistiques, socio-culturels, éducatifs, didactiques, méthodologiques et pédagogiques dans lesquels se déroule l'enseignement/apprentissage.

Certes, questionner les progrès des étudiants relevant du processus d'apprentissage ne peut être envisagé autrement que comme une tâche complexe qui peut avoir des retombées multiples dans le champ de la didactique des langues et des cultures (désormais DLC). Toutefois, si nous arrivons à poser ne serait-ce qu'un problème dans toute la complexité des divers paramètres, et que par ailleurs, nous puissions esquisser quelques-unes des voies susceptibles de conduire à ce qui constitue les étapes d'une action potentiellement pertinente vers une solution au problème, un tel travail mériterait assurément que nous nous y attelions dès cette étape d'une recherche doctorale. Car notre effort s'exercera pour répondre à la finalité

« interventionniste » de la recherche en DLC dans le sens de la didactologie¹ sous la plume de R. Galisson (1985) visant à « décrire, analyser, interpréter, comprendre le processus d'enseignement/apprentissage de la langue-culture dans le but de l'orienter ou de le modifier pour l'améliorer » (R. Galisson et Ch. Puren, 1999 :35).

A ce niveau, nous sommes pleinement d'accord avec R. Galisson pour la démarche praxéologique de la DLC, qui la fait distinguer des autres disciplines portant sur les connaissances. Il nous semble en effet difficile de passer outre l'antagonisme enseignement/apprentissage quand il s'agit de la didactique, et il faut bien reconnaître que l'adéquation entre l'enseignement et l'apprentissage est foncièrement de nature interactionnelle et interventionnelle. De ce fait, la première visée de la recherche en DLC est de conceptualiser le processus d'enseignement/apprentissage pour agir sur l'enseignement afin de le rendre plus efficace. En d'autres termes, toutes les réflexions didactiques devraient être « au service de l'action menée pour l'amélioration et la remédiation de l'enseignement/apprentissage » (R. Galisson, 1990 :59).

Dotée de cette vocation, nous tenterons à travers cette étude d'apporter quelques éléments de réflexion liés au domaine pour répondre à la question : « comment mieux enseigner pour mieux apprendre ». Une question didactique fondamentale mais vaste et complexe, qui nécessite un choix strict scientifiquement fondé. Pour ce qui concerne notre recherche, l'angle d'attaque choisi sera, à l'instar de notre constat empirique, de mener une véritable investigation autour des notions didactiques que sont le contexte et la contextualisation en corrélation avec le processus d'apprentissage des langues manifesté par la progression en FLE des étudiants chinois.

Une telle étude est basée de toute évidence sur le principe qu'il existe des liens entre l'appropriation de l'apprenant et les circonstances socio-culturelles, historiques, linguistiques, éducatives et politiques dans lesquelles se déroule l'enseignement/apprentissage. Mais il est nécessaire de rappeler que ce principe n'a pas toujours fait l'unanimité dans la recherche en sciences du langage.

Encore dans les années 2000, R. Porquier et B. Py ont souligné que, quand on parle des processus cognitifs de l'apprenant, « il s'avère qu'une partie significative des modèles

¹ Selon les travaux de R. Galisson, la didactologie renvoie à la réflexion théorisée sur des interventions d'enseignement et d'apprentissage.

théoriques utilisés ces dernières années ne prévoient aucune zone de contact entre ces processus et les circonstances où ils se développent » (R. Porquier et B. Py, 2004 :8). Nous pensons particulièrement au courant linguistique et cognitiviste qui a régné dans la seconde moitié du 20^{ème} siècle. Plus récemment, l'émergence de la neurodidactique (P. Huc et B. Vincent Smith, 2008) a ouvert une nouvelle page de la recherche cognitiviste de l'apprentissage des langues, qui repose sur l'interface entre les neurosciences et la didactique des langues. Une telle recherche a généré des contributions intéressantes, notamment de la part de ceux qui travaillent directement sur les relations entre enseigner et apprendre pour améliorer l'apprentissage des langues en milieu scolaire (C. Germain et J. Netten, 2011, 2012, 2013), mais il nous semble que l'apprenant en tant qu'acteur social y est pour le moins négligé.

Parallèlement, les courants tels que « l'ethnographie de la communication (Hymes, Gumperz), la sociolinguistique (Fichman, Labov, Dittmar), l'ethnométhodologie (Bange, Gülich, Mondada), la pragmatique (Culioli, Berrendonner), la psycholinguistique du développement (Vygotski, Bruner) y compris la didactique des langues (Coste, Besse, Galisson, Porcher, Puren, Richterich) » (R. Porquier et B. Py, 2004 :11) se sont tous intéressés aux contextes selon leur propre point de vue. Il n'est pas question dans notre étude de survoler ces courants à l'aune de leurs apports, mais ce que nous pouvons y relever très sommairement comme point de repère, c'est l'association permanente des activités et des pratiques langagières à leurs contextes linguistiques, culturels et sociaux (de la communication entre autres), l'articulation de ces deux aspects étant ainsi profondément ancrée dans le domaine de la DLC actuelle.

A ce niveau, nous partageons entièrement l'idée de R. Porquier et de B. Py que « tout apprentissage est socialement situé » (*ibid.* :5) et que l'enseignement/apprentissage en milieu institutionnel ne fait pas exception. Certes, quand nous parlons des progrès dans l'appropriation des langues étrangères, nous ne pouvons faire abstraction des aspects cognitifs et stratégiques inhérents au processus d'apprentissage. Mais en l'occurrence, ce qui nous importe dans notre étude, ce sont d'abord les contextes externes à l'apprenant dans lesquels se déroulent la transmission et l'appropriation des langues ainsi que leurs interactions. Compte tenu de la complexité des contextes didactiques et de la grande diversité qui en découle, « le poids du contexte est évident et considérable, il ne peut qu'occuper une place centrale dans les théorisations de l'expérience didactique » (*ibid.* :12).

Ce point de vue partagé par beaucoup de chercheurs en DLC explique la quantité considérable de contributions sur la contextualisation depuis presque vingt ans. Toutefois, il y a tout lieu, encore aujourd'hui, de réinterroger cette notion et, notamment, sa corrélation avec l'appropriation de l'apprenant manifestée par la progression. Les raisons seront discutées en détail dans la partie théorique de la thèse, mais d'entrée de jeu, nous souhaitons mettre en avant quelques traits saillants.

Tout d'abord, sur la notion de *contextualisation*. La contextualisation didactique a tant circulé dans la littérature du domaine qu'elle est devenue une « évidence », à tel point que certains chercheurs se demandent si l'on peut faire autrement que de contextualiser, sous-entendant que la question de contextualisation ne se pose pas ou plus. Les réactions à cette question dépendent nécessairement des interprétations de la notion et des points de vue adoptés, mais un tel impensé cache l'ambiguïté dans la perception et l'usage de la notion en question. S'agit-il de l'adaptation de la méthode d'enseignement universelle aux contextes locaux ? Ou de la prise en compte des réalités locales dans l'élaboration des interventions didactiques et pédagogiques ? Ou encore de la posture de recherche qui consiste à aller sur le terrain ? De quelles manières peut-on interrelier la conceptualisation de cette notion et les pratiques de terrain pour mieux contribuer aux interventions d'enseignement afin de favoriser l'apprentissage ? Tant que les questions posées à ce sujet n'ont pas obtenu de réponses clarifiées et pertinentes, le re-questionnement de la notion et de son usage continuera de présenter un intérêt.

La repensée de cette notion s'avère d'autant plus nécessaire que le paradoxe du phénomène que nous avons observé est à notre sens étroitement lié aux contextes linguistiques et didactiques corrélés à l'écart entre la culture d'enseignement et la culture d'apprentissage. C'est dire que la seule considération de la réalité locale, autrement dit, la conception d'une didactique qui tient compte des contextes locaux et des cultures éducatives telle qu'elle est présentée actuellement, ne suffit pas pour expliquer le dysfonctionnement de l'enseignement du français dans les pratiques ni pour aider ainsi à mieux intervenir. Or, jusqu'ici, nous avons le sentiment que l'implicite qui découle de cette « évidence » tend à prendre la contextualisation comme une notion qui va de soi dans les contextes locaux. Cette idée transposée à la notion des *cultures éducatives* conduit à considérer l'écart entre la culture d'enseignement et la culture d'apprentissage comme élément nuisant à la transmission et à l'appropriation des langues qu'il convient de réduire. Cependant, l'exemple d'étudiants spécialisés en français qui font les études dans un environnement chinois homogène semble suggérer que cet écart minimisé ou nul

favorise parfois les progrès des étudiants, mais peut aussi parfois n'avoir aucun effet ou dans le pire des cas, s'avérer défavorable à la progression continue des étudiants.

En outre, pour aborder la notion de *contextualisation*, une majorité de contributions met l'accent sur les manières d'adapter une valeur universelle ou dominante aux contextes locaux sans s'interroger sur le réel sens de l'adaptation ni établir nécessairement de lien étroit entre l'adaptation et l'appropriation. S'il est intéressant de souligner certains liens entre les contextes et l'enseignement/apprentissage des langues, peu d'analyses fines ont été consacrées spécifiquement aux impacts de la contextualisation sur l'appropriation des langues de l'apprenant avec la prise en compte de la spécificité de la classe de langue, ni à l'amélioration de l'enseignement prenant en considération cette adéquation afin d'optimiser l'apprentissage.

Outre la notion de *contextualisation*, la ré-interrogation concerne également les progrès des étudiants. En effet, il est frappant de constater la rareté des contributions en DLC qui lient les différents niveaux en langue de l'apprenant à la réflexion sur son apprentissage. Tout se passe comme si le niveau intermédiaire et, en particulier, le niveau avancé n'avaient aucun intérêt d'être évoqués, ou au contraire, qu'ils soient trop complexes pour les traiter. Sans nous aventurer dans une réflexion des causes profondes de ce phénomène qui n'est pas l'objet de notre étude, nous nous demandons pourtant si le fait de trop insister sur l'aspect pragmatique de la communication n'aurait pas contribué à négliger les aspects de complexité, de précision et de fluidité dans les productions (en particulier les deux premières composantes), principaux marqueurs des compétences linguistiques des apprenants (M.-E. Michot, B. De Clercq, et M. Pierrard, 2017²). Certes, l'objectif de l'enseignement doit être de s'adapter aux besoins de l'apprentissage. Si nous nous mettons dans le contexte global du monde, le besoin d'atteindre un niveau tolérable, à des fins de communication élémentaire, est sans doute plus pressant que celui d'accéder à un niveau plus exigeant, mais il nous semble que la DLC ne devrait pas faire l'impasse sur le besoin des apprenants d'acquérir un niveau avancé, que ce soit pour répondre au besoin social ou à l'ambition personnelle, comme c'est le cas des étudiants chinois spécialistes de français.

² Les notions de *complexité, de précision et de fluidité* groupées sous l'abréviation CAF pour désigner les composantes principales des compétences en L2 dans M.-E Michot, B. De Clercq, et M. Pierrard, janvier 2017, n°61, p25-26. *Le français dans le monde. Recherches sur l'acquisition et l'enseignement des langues étrangères : nouvelles perspectives*. Recherches et applications. Coordonné par Véronique Laurens et Daniel Véronique.

A ce propos, pour que la progression de l'apprenant que nous mobilisons comme notion soit dotée d'arguments scientifiques, il nous paraît nécessaire de préciser d'emblée deux points.

Le premier point concerne l'explicitation du critère selon lequel nous désignons les progrès des étudiants. En d'autres termes, la question visée réside dans « quelles compétences évaluer ». A ce niveau, nous souhaitons faire référence au CECR. Certes, il fait l'objet de nombreuses critiques depuis un certain temps, mais quoi qu'il en soit, il nous semble que certains de ses traits s'inscrivent toujours dans les résultats les plus récents de la recherche en DLC que nous pouvons exploiter. Le CECR distingue deux types de compétences chez l'apprenant. Le premier concerne les compétences générales, c'est-à-dire le savoir, le savoir-faire, le savoir-être et le savoir-apprendre (CECR :2001 :81). Ces compétences font partie de celles mobilisées par l'apprenant pour communiquer langagièrement, elles constituent même les capacités que l'éducation langagière vise à développer chez l'apprenant, mais elles ne sont pas « directement en relation avec la langue » (*ibid.*). Or dans notre étude, ce que nous cherchons à évaluer chez les étudiants chinois, ce sont leurs compétences globales en rapport direct avec la langue. Dans cette optique, le deuxième type de compétences plus spécifiquement linguistiques coïncide avec notre objectif de recherche. Il s'agit de la fameuse « compétence à communiquer langagièrement » (*ibid.* :17) qui se compose de la compétence linguistique, de la compétence sociolinguistique et de la compétence pragmatique. De ces composantes, il a été développé les descripteurs précis calqués sur les six niveaux communs de référence permettant d'élaborer l'évaluation de l'apprenant en fonction des besoins et des objectifs. C'est donc ces compétences que nous chercherons à évaluer pour illustrer les progrès des étudiants.

De ce premier point découle le second qui consiste à distinguer les niveaux de français des étudiants. En effet, l'illustration de la progression d'apprentissage peut être concrétisée par les niveaux en langue des étudiants qui relèvent des résultats de l'évaluation. S'il est habituel de nos jours de classer les niveaux de l'apprenant par élémentaire, intermédiaire et avancé, il convient d'être prudent dans l'interprétation de ces appellations qui peuvent être différentes en fonction des critères établis. Ainsi, pour écarter toute possibilité de confusion, nous signalerons, dès le départ de notre recherche, notre désignation des niveaux. Pour tenir un langage d'évaluation compris par tous, nous ferons appel aux descripteurs correspondant aux six niveaux de référence du CECR. Dans le volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs du CECR publié tout récemment, les six niveaux sont regroupés en trois grandes catégories : «utilisateur élémentaire (A1 et A2), utilisateur indépendant (B1 et B2) et utilisateur expérimenté (C1 et C2) » (CECR, 2018 :35). Nous pensons dans ce cas qu'il ne serait pas absurde de corrélér

ces regroupements aux terminologies de niveaux élémentaire, intermédiaire et avancé, de telle sorte que l'utilisateur élémentaire corresponde au niveau élémentaire, l'utilisateur indépendant au niveau intermédiaire, et l'utilisateur expérimenté au niveau avancé car, nous estimons que la quasi-totalité de nos étudiants atteignent au minimum le niveau A2 à l'issue de deux ans d'apprentissage appelés en milieu universitaire chinois « phase élémentaire ». Ensuite, avec un niveau de départ moyen de B1 au début de la 3^{ème} année, l'objectif est de faire évoluer les étudiants vers un niveau supérieur au B2, idéalement jusqu'au C1, pendant les deux ans d'études suivants ainsi nommés « phase intermédiaire et avancée ».

Si nous abordons dès à présent ces deux points, c'est également pour insister formellement sur la nécessité de distinguer le niveau élémentaire des niveaux intermédiaire et avancée de l'apprentissage. D'une part, notre paradoxe de base nous indique que les progrès des étudiants sont très probablement liés aux contextes didactiques, mais ces derniers auraient un rapport avec leurs phases d'apprentissage, car les étudiants chinois qui ont des difficultés en France sont plutôt de niveau élémentaire, quant aux étudiants chinois en Chine, c'est au niveau élémentaire que nous avons remarqué des progrès satisfaisants, et aux niveaux intermédiaire et avancée que la stagnation voire la régression est enregistrée. D'autre part, si l'on se penche sur les descripteurs des niveaux du CECR, on remarquera qu'après le Niveau seuil (B1 du CECR), c'est-à-dire arrivé au niveau B2, l'apprentissage marque une nouvelle étape qui se distingue nettement des niveaux inférieurs. Cette coupure plutôt qualitative marque un changement fondamental au niveau des compétences requises pour évoluer vers les niveaux supérieurs : plus de largeur en gamme langagière et de profondeur en implicite et en registres, forte capacité d'argumentation et de discours, grande autonomie et fluidité, et même un sens plus développé de la langue pour s'auto-corriger (CECR, 2001). Ces paramètres constituent à notre sens des éléments importants à considérer lorsqu'on envisage un enseignement censé s'adapter aux besoins spécifiques en différentes phases d'apprentissage.

C'est donc toutes ces interrogations sur les contextes en lien avec la progression des étudiants qui ont placé le centre de notre recherche sur les manières dont on peut relier la progression en FLE issue d'un processus d'apprentissage des langues, et les circonstances dans lesquelles il se développe, afin de comprendre quelle pourrait être l'influence d'une *didactique contextualisée* sur la progression en FLE des étudiants spécialisés en français en milieu universitaire chinois. Sachant que l'ensemble de notre étude repose sur deux axes : l'un concerne les contextes plus externes qu'internes à l'apprenant en corrélation avec sa

progression, l'autre consiste en analyse du sujet et de ses besoins langagiers en distinguant ses différentes phases d'apprentissage de la langue.

Ainsi, nous avons posé la problématique de notre recherche qui met en avant l'articulation de ces deux paramètres, en espérant que ses réponses pourront nous aider à concevoir une didactique du FLE en milieu universitaire chinois pour élever les niveaux actuels des étudiants spécialisés en français. Elle peut se formuler sous la forme de deux questions :

- Dans quelles mesures une *didactique contextualisée*, c'est-à-dire la mise en œuvre d'une didactique des langues tenant compte des contextes locaux en rapport avec les cultures éducatives, pourrait-elle influencer les progrès en FLE des étudiants chinois ? En d'autres termes, quels rôles une *didactique contextualisée* pourrait-elle jouer dans les pratiques didactiques et pédagogiques en différentes phases d'enseignement/ apprentissage du FLE en milieu universitaire chinois ?
- Comment assure-t-on la progression en FLE chez les étudiants chinois en tenant compte d'un certain nombre d'éléments des contextes didactiques auxquels ils sont exposés et en fonction de leurs niveaux de français ?

Cette problématique une fois décrite, nous allons préciser successivement dans les pages suivantes : l'objet de l'étude, la posture et la démarche de recherche ainsi que la méthodologie de la recherche pour traiter la problématique, avant de présenter *in fine* l'organisation de la thèse.

L'objet de l'étude d'abord. Notre première idée a été de mener une étude comparative entre les étudiants chinois qui étudient le français en France et les étudiants spécialistes de français auxquels nous avons fait allusion dans notre constat empirique, l'objectif étant de mettre en contraste les contextes didactiques français et chinois pour envisager leurs impacts respectifs sur la progression des étudiants. Mais cette idée a été vite abandonnée après la considération de ces deux catégories d'étudiants. En effet, la plupart des étudiants chinois qui apprennent le français en France ont eu une formation en français préalable en Chine dans un cadre non universitaire (Alliance Française ou d'autres centres de formation en langues), leurs contextes d'apprentissage sont hétérogènes et dès le départ entièrement différents de nos étudiants spécialistes qui apprennent le français dans un environnement homogène et académique en s'appuyant sur les pratiques traditionnelles chinoises. Cette situation nous a mis dans l'impossibilité de comparer leur progression étant donné que les variables intervenantes

sont trop nombreuses. C'est ainsi que nous avons décidé de nous focaliser sur les étudiants chinois spécialisés en français en prenant le cas de l'UNN.

L'UNN constitue un cas représentatif des universités chinoises qui ont créé la filière de langue et culture françaises en tant que spécialité après les années 2000, époque où l'enseignement du FLE en tant que spécialité a connu un essor inédit dans les universités chinoises. Nous nous intéresserons à ces étudiants qui suivent un cursus de quatre ans dénommé *Benke* pour décrocher un diplôme équivalent à la licence française, comme dans la plupart des universités chinoises. Ce cursus de quatre ans est traditionnellement divisé en deux cycles, le premier correspondant aux études élémentaires de français, nommé localement « phase élémentaire », et le second à l'enseignement/apprentissage du français niveaux intermédiaire et avancé, groupé sous le nom de « phase intermédiaire et avancée » car l'enseignement qui y est dispensé distingue principalement ce qui est élémentaire de ce qui y est supérieur. Ces deux cycles sont différenciés notamment pour marquer les étapes d'enseignement/apprentissage, il n'y a pas de sélection pour passer du 1^{er} cycle au second vis-à-vis des étudiants. Ce qu'il est intéressant de souligner pour ce cursus de quatre ans, c'est qu'une majorité des universités chinoises qui disposent de l'enseignement du français de spécialité proposent aux étudiants arrivés à la 3^{ème} année d'études de passer un séjour de six ou douze mois en France dans le cadre de programme d'échange. Ces séjours qu'une partie de nos étudiants de l'UNN effectuent chaque année nous fourniront l'occasion d'analyser les progrès des mêmes étudiants qui apprennent le français en contextes didactiques chinois et français pour considérer l'articulation entre les contextes didactiques et la progression des étudiants.

Ensuite, la posture et la démarche de recherche. Notre position annoncée dès le début de l'introduction laisse entendre que notre recherche poursuit une démarche de bi-focalisation autour des notions de « compréhension et intervention » (Ch. Puren, 2015 :7-8). La compréhension consiste à décrire, analyser et interpréter le processus d'enseignement/apprentissage avec l'approche compréhensive et moyennant la conceptualisation du domaine. L'intervention est l'action sur ce processus visant à rendre plus efficaces l'enseignement et l'apprentissage. Plus important encore est l'interrelation entre ces deux pôles. Notre démarche consiste en effet à « comprendre pour mieux agir » et « agir pour mieux comprendre » (*ibid.* : 7). Une telle démarche se conjugue avec l'approche contextualisée en tant que posture de recherche que nous avons adoptée en nous inspirant de la sociodidactique de terrain (M. Rispaill et Ph. Blanchet, 2011). Il s'agit d'un processus dynamique de recherche qui tient compte activement de l'objet à étudier et du contexte dans lequel il se situe. En ce qui concerne notre

étude, nous mènerons une véritable investigation sur le terrain en prenant en considération les phénomènes didactiques concernés, leurs acteurs, leurs milieux institués et instituants (le tout situé dans l'espace et le temps) ainsi que leur articulation complexe.

La posture choisie explique le rôle central de la méthodologie de la recherche dans notre étude car elle constitue une partie importante de l'investigation du terrain et joue un rôle de trait d'union entre la partie théorique et la partie opérationnelle. Elle se base sur deux enquêtes, l'une quantitative et l'autre qualitative.

La quantitative consiste à faire passer aux étudiants de l'UNN le test d'évaluation de français (siglé TEF) que nous avons retenu comme outil d'évaluation. Les tests se sont déroulés en deux temps : la première année, tous les étudiants qui font le cursus de quatre ans passent le même test ; l'année suivante, les mêmes étudiants qui étaient en 2^{ème} année passent un autre test TEF quand ils sont arrivés en 3^{ème} année, dont une partie est restée en Chine et l'autre en France pendant six mois. Cette enquête permettra en premier lieu de vérifier notre constat empirique, l'hypothèse de départ, à savoir : dans les mêmes contextes didactiques chinois, les étudiants connaissent une progression assez constante en phase élémentaire de l'apprentissage du français, tandis qu'en phase intermédiaire et avancée, leur niveau stagne voire régresse. Mais elle répondra en même temps à une deuxième visée non moins importante, c'est-à-dire évaluer les progrès des mêmes étudiants de 3^{ème} année pour considérer les impacts des différents contextes didactiques sur leurs progrès. Par ailleurs, elle servira de référence pour sélectionner les échantillons de l'enquête qualitative.

La qualitative s'élabore à travers un certain nombre d'entretiens semi-directifs auprès d'un échantillon d'étudiants sélectionnés selon les critères préalablement établis, l'objectif étant de recueillir les représentations des étudiants afin d'y trouver des éléments susceptibles de répondre à notre problématique. La démarche de l'enquête est inspirée par le modèle d'analyse qualitative de M. B. Miles et A. M. Huberman (2003) qui prônent une approche compréhensive et une méthodologie « empirico-inductive ». L'approche compréhensive avance l'idée que les phénomènes sociaux et individuels sont une réalité observable et interprétable malgré leur complexité. Elle valorise les significations que donnent les acteurs de terrain aux phénomènes et que le chercheur prendra en considération pour comprendre et interpréter. Cette approche privilégie donc la méthode « empirico-inductive » selon laquelle le chercheur s'efforce de développer une compréhension à partir des faits observés plutôt que de tenter d'évaluer une hypothèse ou une théorie préalablement définie comme dans l'approche « hypothético-

déductive ». Cette « compréhension » du chercheur ne désigne pas une simple description des événements observés, elle passe par l'observation et l'analyse approfondies de la nature et de la qualité des phénomènes pour arriver progressivement à la construction de modèles interprétatifs. Ainsi, en suivant méthodiquement les procédures de travail proposées par M. B. Miles et A. M. Huberman, c'est vers la fin de l'enquête que nous avons abouti à des conclusions modélisées que nous appellerons « hypothèses interprétatives ». Complétées par une investigation plus profonde du terrain que nous déploierons dans la 3^{ème} partie de la thèse, ces hypothèses peuvent se présenter de la manière suivante :

- En phase élémentaire de l'enseignement/apprentissage du français, la mise en œuvre d'une didactique prenant en compte les cultures éducatives locales et les pratiques d'enseignement/apprentissage traditionnelles est nécessaire pour assurer une progression relativement constante des étudiants ;
- Cette démarche contextualisée aide les étudiants à acquérir une base solide des savoirs et des savoir-faire linguistiques ; une telle base tiendra les étudiants prêts à développer les compétences langagières plus complètes et à rester ouverts face à un éventuel besoin de changement didactique et pédagogique pour continuer à progresser ;
- En phase intermédiaire et avancée, le rôle d'une *didactique contextualisée* étant atténuée, il convient de développer un enseignement flexible et cohérent s'inspirant des actions didactiques et pédagogiques venues de différents horizons, pour répondre aux nouveaux besoins spécifiques de l'enseignement/apprentissage du français de niveaux intermédiaire et avancé afin d'assurer une progression continue des étudiants.

Ces hypothèses dégagées serviront enfin de base pour avancer les propositions des interventions didactiques et pédagogiques qui devraient contribuer à une nette progression des étudiants spécialisés en français en milieu universitaire chinois. Elles valorisent une démarche intégrative et une vision élargie par rapport à la technologie interventionnelle en DLC. En effet, l'objectif de notre étude n'est pas de trouver UNE méthode d'enseignement idéale qui en exclut d'autres, ni de proposer des actions basées sur un éclectisme méthodologique (Ch. Puren, 1994), mais de sortir de la seule dimension méthodologique d'enseignement pour prendre également en considération les facteurs historiques, politico-éducatifs, institutionnels et socio-culturels susceptibles d'influencer le processus d'enseignement/apprentissage.

Concrètement, il s'agit de poser des principes pour élaborer des actions didactiques et pédagogiques en mobilisant les principaux éléments didactiques en jeu, c'est-à-dire les six centrations de l'analyse polycentrique (L. Porcher, 1974 ; S. Borg, 2001) que nous nous efforcerons d'explicitier dans la partie théorique de la thèse. Le recours à l'approche polycentrique nous permet en plus de réfléchir à des problèmes didactiques en nous référant au paradigme propre à la DLC. A ce propos, les didacticiens en langue ne peuvent que trop comprendre à quel point la DLC souffre de manque de « noyau dur » théorique. Pour ce faire, il nous paraît important d'exploiter les résultats de recherche existants issus de louables efforts dans la modélisation des concepts propres à la DLC.

Bref, après tous ces efforts, nous espérons modestement que notre réflexion contribuera non seulement à un renouvellement ou à une prolongation de la conceptualisation de la contextualisation et de la progression en didactique du FLE, mais également, à la lumière de cette théorisation, à une meilleure intervention dans les pratiques didactiques et pédagogiques qui visent à aider les étudiants spécialisés en français en milieu universitaire chinois à progresser vers le niveau avancé.

Enfin, pour présenter l'ensemble de notre recherche, nous avons organisé la structure de notre thèse selon une configuration classique. Celle-ci s'articule autour de trois parties, la première dédiée aux cadres conceptuel et épistémologique relatifs au domaine de la DLC, la seconde réservée à la méthodologie de la recherche et la troisième consacrée aux pratiques et interventions sur le terrain.

Plus en détail, la première partie a pour vocation de fournir des réflexions théoriques et épistémologiques de référence pour encadrer notre recherche. Elles touchent en particulier *le contexte/la contextualisation* et *la progression*, deux concepts clés qui intéressent notre étude. Mais nous y avons inséré un chapitre consacré à la discussion de la « méthode chinoise », une pratique d'enseignement devenue quasiment un concept ayant beaucoup circulé dans le monde didactique francophone. Ce concept ayant suscité un vif débat depuis quelques années, sa discussion nous permettra de nous situer au cœur de la problématique de notre étude. L'état des lieux de la littérature du domaine qui intéresse notre étude nous permettra en même temps de dégager quelques critiques vis-à-vis des points insuffisants ou ambigus à notre sens auxquels nous tâcherons d'apporter nos contributions à travers le présent travail. Cet état des lieux fournira également l'occasion d'établir notre posture de recherche après avoir participé aux débats en cours autour des notions en question. Enfin, la relecture des travaux nous aidera

également à repérer l'outil pertinent à exploiter (l'approche polycentrique) pour diagnostiquer les pratiques de terrain et proposer de nouvelles actions didactiques et pédagogiques afin d'améliorer l'enseignement/apprentissage du FLE.

La deuxième partie s'attache à présenter la méthodologie de la recherche. L'enquête quantitative sera exposée dans un premier temps, suivie de l'enquête qualitative. Après avoir commenté les méthodes et principes adoptés, les objectifs, les outils, les échantillons, les étapes, les corpus des enquêtes, les difficultés rencontrées et les limites, il en ressortira des résultats d'analyses qui contribueront conjointement à apporter des éléments de réponse à la problématique posée et à la formulation des premières hypothèses interprétatives de notre étude.

La troisième et dernière partie qui s'étend sur trois chapitres participe à une véritable investigation du terrain dans l'optique de proposer quelques pistes pour la mise en œuvre d'une didactique du FLE en Chine favorable aux progrès des étudiants. Le premier chapitre est consacré à une analyse détaillée et complète des dispositifs didactiques et des interventions pédagogiques pour dégager les principaux traits caractérisant l'enseignement/apprentissage du FLE actuel au sein du département de français de l'UNN. Ce travail une fois achevé, nous enchaînerons sur le deuxième chapitre où les causes profondes des progrès ou de l'absence de progrès des étudiants seront identifiées en combinant les facteurs contextuels de terrain et les résultats des enquêtes. Basé sur l'ensemble du travail effectué, le dernier chapitre renouvellera les hypothèses interprétatives en les intégrant dans la réflexion théorique de la contextualisation didactique avec une nouvelle démarche de contextualisation-décontextualisation-recontextualisation. Enfin, un mode opératoire des suggestions didactiques liées aux contextes chinois sera esquissé avec la nouvelle démarche proposée comme référence, dernière étape qui conduira à la conclusion de notre recherche.

Première partie

**CADRES CONCEPTUEL ET
EPISTEMOLOGIQUE**

Chapitre 1. Contexte et contextualisation

Introduction

La notion de *contexte* est une notion très importante voire incontournable en DLC. En effet, même si elle n'est devenue un centre d'intérêt des chercheurs que depuis les années 70 du siècle précédent (en particulier dans le domaine francophone), *de facto*, le *contexte* fait partie intégrale de l'enseignement/apprentissage des langues. Il suffit de citer quelques exemples des contextes didactiques : au niveau de l'apprenant, nous penserons aux aspects suivants : l'âge, la biographie langagière, le besoin langagier, la connaissance préalable de la langue cible, la langue maternelle, les motivations, les capacités, les représentations de la langue cible, l'environnement familial et social ; quant à l'enseignant, nous mentionnerons notamment les expériences de l'enseignement, la formation, les connaissances linguistiques et culturelles, l'attitude professionnelle, les représentations de l'agir professoral ; sur le plan pédagogique, nous citerons les manuels utilisés, les méthodes, la taille de la classe, le volume horaire, les objectifs à atteindre, le matériel à disposition, l'interaction en classe, les modalités d'évaluation ; sans compter bien entendu le fait que les établissements d'enseignement sont placés, pour la plupart, sous la tutelle de l'éducation nationale qui détermine un programme national répondant aux besoins de la politique linguistique du pays. Bref, tout est ancré dans un environnement culturellement, socialement et historiquement situé. La liste n'est pas exhaustive, mais elle nous permet de nous rendre compte de la nature constitutive, de la diversité et de la complexité des « contextes » liés à l'enseignement/apprentissage des langues, en l'occurrence, du FLE.

Il n'est donc pas étonnant que cette notion occupe « une place centrale » (R. Porquier et B. Py, 2004 :12 ; V. Castellotti et D. Moore, 2008 :183) depuis que la DLC s'est constituée comme une discipline indépendante vis-à-vis de la linguistique et de la linguistique appliquée. Nous nous intéressons particulièrement à cette notion, car d'une part, étudier le phénomène de l'enseignement/apprentissage du FLE en milieu institutionnel chinois suppose que nous nous soyons d'abord interrogée sur les contextes linguistiques, sociaux, culturels, éducatifs voire politiques dans lesquels il est placé. D'autre part, comme nous l'avons indiqué dans l'introduction générale, notre centre d'intérêt porte sur la problématique sur la corrélation entre

une *didactique contextualisée* et les progrès en français des étudiants chinois. Expliciter clairement ce qu'implique la *didactique contextualisée* dans notre thématique de recherche constitue donc un point important de notre thèse. Ainsi, il est nécessaire de bien clarifier dès le départ de notre étude la notion de *contexte* dont la *didactique contextualisée* fait partie.

Telle n'est pas une tâche aisée car compte tenu de la complexité et de la diversité des contextes englobés et englobants dans l'enseignement/apprentissage des langues, l'état des lieux de la littérature d'un demi-siècle nous apprend que diverses notions de *contexte* ont circulé dans de multiples travaux du domaine dont les interprétations ont tantôt convergé tantôt divergé.

Pour suivre le fil d'Ariane, nous nous efforcerons en premier lieu dans ce chapitre de retracer l'évolution de ces notions dans leurs complexités didactiques et épistémologiques pour comprendre comment la notion de *contexte*, après son introduction en DLC, a fini par s'y imposer et a ainsi suscité des réflexions sur d'autres concepts en liens étroits que sont les *cultures éducatives*, la *contextualisation* et la *didactique contextualisée*.

En second lieu, nous essaierons de faire le point sur un ensemble de travaux et/ou colloques récents ayant pour objet le *contexte* et la *contextualisation*. Il est évident que cet aperçu ne saurait être exhaustif, visant notamment à faire ressortir les principaux résultats caractérisant la recherche des notions en question pour déboucher ensuite sur quelques critiques et débats en cours qui posent le questionnement de fond à la hauteur de la recherche en DLC elle-même.

Au bout de ce périple, nous tâcherons de mettre à jour notre interprétation de la *didactique contextualisée* et sa mobilisation dans notre thématique de recherche ; une telle tentative nous permettra également de prendre part aux débats en cours en interrogeant l'évidence implicite dans l'usage de la notion de *contextualisation* et en prolongeant les réflexions sur la corrélation entre une *didactique contextualisée* et la *progression* de l'apprenant, une dynamique peu étudiée jusqu'ici dans la littérature du domaine.

1.1 Notion de contexte et son évolution en DLC

Le *contexte* est une notion empruntée à plusieurs domaines en sciences humaines, mais nous nous bornerons à celle relevant du domaine DLC, en particulier de la recherche didactique en milieu francophone.

Les définitions qui sont proposées nous semblent diverses et variées selon l'époque et les points de vue adoptés. Mais il a été communément admis que la notion de *contexte* est étroitement liée à celle de *situation*, les deux étant utilisées concomitamment, parfois comme des synonymes, parfois comme des concepts distincts.

1.1.1 Définition de la situation et du contexte en DLC

Sans entrer dans les détails de définitions étymologiques du *contexte*, nous pouvons commencer par montrer de quelle façon cette notion est entrée en concurrence avec le mot *situation* dès sa première apparition dans le champ didactique.

D'entrée de jeux, on reconnaît que l'introduction de la notion de *situation* précède celle de contexte sur l'échiquier de la DLC. En même temps, les chercheurs s'accordent à dire que la *situation* s'est révélée rapidement comme une notion importante à travers l'apparition de la méthodologie SGAV à la fin des années 1950 (R. Galisson et D. Coste, 1976 ; R. Porquier et B. Py, 2004 ; V. Castellotti et D. Moore, 2008) et continue à être activement mobilisée dans les années 1960. « La notion de situation constitue un principe fondamental des méthodes audiovisuelles » (R. Galisson et D. Coste, 1976 :505). Et bientôt cette notion va être largement mobilisée dans les années 1970, notamment après la publication d'*Un Niveau seuil* (D. Coste, 1976) avec le développement du français fonctionnel, l'enseignement centré sur l'apprenant et l'insistance sur ses besoins langagiers, c'est-à-dire qu'elle apparaît dans autant d'éléments qui se retrouvent dans l'approche communicative. Pendant cette période, la notion de *situation* prend place dans la dimension non linguistique parmi les partenaires de l'enseignement/apprentissage des langues. C'est ainsi que dans la préface de *Voix et images de France* (1960, IX), il est précisé que « Le langage n'est pas limité à la mélodie des phrases échangées : il se développe à travers des situations, et il est inséparable du mouvement de ces situations [...] Situation et langage sont étroitement associés et solidaires. ». Dans le *Dictionnaire de didactique des langues* (R. Galisson et D. Coste, 1976), la *situation* est décrite comme « l'ensemble des conditions de production de l'énoncé, extérieures à l'énoncé lui-même » (*ibid.* :504) ; elle est liée également à « l'environnement physique, spatio-temporel de l'acte de parole » (*ibid.*), qui peut être étendu à l'aspect socioculturel, tout en incluant les aspects psychologiques des interlocuteurs. Plus tard, dans les années 1980, S. Moirand va reprendre la définition de la *situation* de F. François dans *La Linguistique, Guide alphabétique* (A. Martinet, 1969), en mettant en exergue la *situation de communication* : « l'ensemble des éléments extra-

linguistiques présents dans l'esprit des sujets ou également dans la réalité physique extérieure au moment de la communication et auxquels on peut assigner un rôle dans le conditionnement de la forme ou de la fonction des éléments linguistiques » (S. Moirand, 1990 :11).

Un peu plus tard que la notion de *situation*, va émerger celle de *contexte* au cours de ces années 1970 où on l'associe à l'environnement linguistique, jusqu'aux années 1980 environ. Le *Dictionnaire de didactique des langues* (R. Galisson et D. Coste, 1976) a proposé quatre significations pour la notion de *contexte*, les deux premières relèvent de l'ordre linguistique (au niveau de « la parole » et au niveau de « la langue »), dans la troisième et la quatrième, un croisement entre la *situation* et le *contexte* dans le sens linguistique et extra-linguistique a été signalé par rapport au sens anglo-saxon (Bloomfield, Miller, Prieto, Jakobson, etc.), mais il a été conseillé de retenir le sens linguistique pour la notion de *contexte* en DLC. « Dans l'enseignement des langues, il paraît sain de ne retenir que les acceptions 1 et 2 [...] » (*ibid.* :123-124).

D'après l'interprétation de V. Castellotti, ces significations sont « principalement (et quasi-uniquement) liées à la dimension linguistique des échanges » (V. Castellotti, 2014 :113-114).

D. Coste nous l'a rappelé lorsqu'il affirme, nous citons : « Pour mémoire, relevons la lexie « contexte linguistique » que la didactique des langues emprunte à la linguistique pour désigner l'environnement phrastique et/ou textuel d'un élément de la langue réalisé en discours » (D. Coste, 2006 :18).

Bref, pour être clair dans la distinction des deux notions jusqu'aux années 80, nous reprenons ce qui a été retenu par S. Moirand, à savoir : « On réservera (l'accord, dans le domaine francophone, semble s'être fait ici) le terme *contexte* à l'environnement linguistique et *situation* au non-linguistique (S. Moirand, 1990 :11).

1.1.2 Passage de la situation au contexte et évolution croisée

Depuis les années 1970, les deux termes ont connu une concomitance d'usage, mais la distinction entre les deux notions en DLC francophone semble claire jusque dans les années 1980. A partir des années 1990, ils sont souvent utilisés comme des synonymes, ainsi apparaissent « en alternance de *situation*, *contexte*, *milieu* et *environnement* avec des significations très proches : « environnement social », « contexte extra-européen », « situations

plurilingues » (L. Dabène, 1994 : 39, 35, 133 citée dans V. Castellotti, 2014 :114). Sous l'influence des recherches dans des domaines tels qu'ethnographie de la communication³, sociologie⁴, psychologie socioconstructiviste⁵ et certains travaux anglo-saxons⁶ en DLC, avec la diminution de l'influence du français dans le monde et la croissance de la globalisation, le contexte est entré dans « une nouvelle ère » (les années 1990 et la 1^{ère} moitié des années 2000 selon V. Castellotti, 2014) où il est utilisé de façon de plus en plus explicite pour contester l'universalisme dans le but de rechercher de nouvelles formes d'adaptations et de diversifications didactiques.

Depuis lors, la notion de *contexte* a connu un développement sans précédent. Il remplace le terme *situation* pour représenter d'une façon scientifique « l'ensemble des éléments situationnels retenus pour l'analyse des situations en question » (V. Castellotti, 2014 : 116). Cet aspect « scientifique » du *contexte* a été spécifié dans l'ouvrage *Apprentissage d'une langue étrangère, contextes et discours* (R. Porquier et B. Py, 2004) où les auteurs privilégient la notion de *contexte* pour une élaboration critique de celle de situation :

La situation serait une notion primitive (« étique »), le contexte, une notion technique (« émique ») pouvant procurer des critères et des outils d'analyse, et retenant ce qui des situations serait jugé pertinent dans une perspective d'observation ou d'analyse. Ainsi, dans la complexité empirique objective d'une instance d'acquisition ou d'apprentissage, seraient retenus comme composantes du contexte, comme traits contextuels, ce qui de la situation peut être considéré comme critères contextuels pertinents, selon le point de vue adopté. (macro- ou microcontexte, point de vue objectif ou subjectif, instance d'interaction ou parcours acquisitionnel, etc.) (R. Porquier et B. Py, 2004 : 50).

L'un des objectifs de cet ouvrage étant « de problématiser et de situer la notion de *contexte* et son utilisation dans le champ de l'apprentissage et de l'enseignement des langues » (V. Castellotti, 2014 : 116), on peut admettre qu'il a marqué « le passage de la situation au contexte », et « contribue à « installer » durablement la notion de *contexte* dans le paysage de la recherche en DLC » (*ibid.* :117). Parmi les six paramètres que les auteurs ont attribués au

³ *Vers la compétence de communication*, D. Hymes, 1984.

⁴ *Ce que parler veut dire*, P. Bourdieu, 1982.

⁵ Travaux de L. Vygotsky.

⁶ *Fundamental Concepts of Language Teaching*, H. H. Stern, 1983.

contexte d'appropriation dans cet ouvrage, il y est distingué l'antagonisme micro et macro. Le *microcontexte* renvoie à l'espace/temps des interactions soit en milieu didactique soit en milieu naturel, tandis que le *macrocontexte* est considéré comme « l'ensemble du contexte social ou institutionnel dans lequel s'inscrit le microcontexte » (R. Porquier et B. Py, 2004 :59). Plus précisément,

le niveau macro comporte les déterminations sociales au sens le plus large, telles que : les politiques éducatives, les politiques linguistiques des pays concernés, les systèmes éducatifs eux-mêmes, les langues impliquées et leur statut, [...] mais aussi les aspects politiques et juridiques des migrations, l'appartenance sociale de l'apprenant, des apprenants et de leurs partenaires, la localisation géographique (géopolitique et sociogéographique) de l'appropriation, etc. (ibid.).

Du coup, nous assistons à un basculement d'une notion de *situation* classique (*situation de communication* selon l'analyse sociolinguistique et *situation d'enseignement et d'apprentissage* selon l'approche didactique) vers la notion de *contexte*, « qui élargit la problématique au-delà de l'espace didactique et pédagogique [...] vers l'environnement sociolinguistique, culturel, social, voire économique ou politique » (Ph. Blanchet et S. Asselah Rahal, 2008 :12).

Comme V. Castellotti a mentionné à juste titre le chassé-croisé de ces deux notions :

On assiste donc, en trente ans, à une sorte de croisement : le contexte, d'abord focalisé sur du « micro-linguistique » devient peu à peu une catégorie « macro-géo-socio-politico-linguistique », tandis que la situation, renvoyait initialement aux circonstances socio-historiques, est peu à peu cantonnée à du « micro-scolaire » (V. Castellotti, 2014 :118).

Pour retracer très brièvement le parcours de la notion de *contexte* en DLC, le schéma que nous pouvons esquisser est le suivant : d'une connotation linguistique dans les années 1950/1960, il a connu un déplacement vers la dimension d'abord « micro-sociale » (V. Castellotti et D. Moore, 2008 :191) dans les années 1970/1980 avec de nombreuses réflexions sur l'analyse des besoins et la prise en compte du sujet (apprenant) socialement situé, avant de continuer dans sa dimension « cognitive et (inter) culturelle » (*ibid.* :192) dans les années

1980/1990 avec le recours à la centration sur l'apprenant tel qu'on le perçoit (cognitif, psychologique, identitaire, culturel et interculturel) et aux interactions entre les interlocuteurs socio-culturellement situés. Enfin, nous terminerons la compréhension en ajoutant à tout ce qui précède par sa dimension « macro-socio-linguistique » (*ibid.*) formée dans les années 1990/2000 et consolidée depuis les années 2000. En effet, la notion de *contexte* a depuis acquis des aspects sociolinguistiques élargis, notamment sous l'influence d'une didactique du plurilinguisme (dont « le principe sur lequel reposent les politiques linguistiques et éducatives européennes » (*ibid.*)) préconisé par le Conseil de l'Europe, dans un climat de globalisation croissante sur le plan international.

1.2 Notions dérivées du contexte

Depuis la fin des années 1990, la notion de *contexte* a connu une telle ascension dans le domaine de la recherche didactique francophone que beaucoup d'autres notions associées sont venues s'y ajouter. Nous en présentons ici les principales.

1.2.1 Contextualisation et didactique contextualisée

Le « contexte » est un mot ordinaire que les linguistes et didacticiens ont emprunté pour décrire leurs observations sur les phénomènes langagiers et didactiques. Mais à partir des années 1990, notamment après les années 2000, les termes que nous n'avons que très ponctuellement aperçus jusque-là dans les travaux de recherche du domaine y ont fait une entrée fracassante. C'est le cas notamment des termes dérivés « contextualiser », « contextualisation », « contextualisant », « contextualisé », ou encore « décontextualiser » et « recontextualiser ». On assiste ainsi à une série de néologismes qui ne figurent pas toujours dans les dictionnaires ordinaires.

Pour bien comprendre ces notions ainsi que les enjeux et retombées nouveaux dans le domaine de DLC, nous nous proposons de faire un tour des travaux principalement francophones où elles ont été abordées.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, la publication de l'ouvrage *Apprentissage d'une langue étrangère, contextes et discours* (R. Porquier et B. Py, 2004) a marqué un tournant dans la conceptualisation de la notion de *contexte* en DLC. Nous pouvons ainsi considérer approximativement cette période (2004-2006) comme séparant les travaux qui

traitent les notions liées à la *contextualisation didactique* : auparavant les contributions sont consacrées essentiellement à leurs discussions en tant qu'objet de recherche, et après cette date, ces notions sont de plus en plus abordées dans le cadre épistémologique.

1.2.1.1 La contextualisation en tant qu'objet de recherche

Ce que nous avons observé dans un premier temps, c'est qu'elles n'ont quasiment pas été évoquées jusque dans les années 1980 au cours desquelles la notion de *contexte* même était encore en cours d'évolution. Il va de soi qu'elles ne figurent pas dans *Dictionnaire de didactique des langues* (R. Galisson et D. Coste, 1976). Même dans *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (J.-P. Cuq, 2003) réalisé trois décennies après celui de R. Galisson et D. Coste, nous devons nous contenter de la définition uniquement dédiée au *contexte*. Il ne serait donc pas difficile de comprendre que certaines ne sont apparues que très ponctuellement dans les contributions des années 1990.

En 1990, L. Dabène a dû être l'une des premiers chercheurs qui a recouru à la notion de *contextualisation* en ces termes en parlant de la didactique du FLE :

Lorsque les didacticiens du français langue étrangère s'intéressent aux terrains situés hors de France, c'est trop souvent pour procéder à la « contextualisation » de méthodes déjà existantes ou au transfert dans d'autres contextes de principes méthodologiques déjà élaborés [...] il est clair cependant que bon nombre de concepts clés de la didactique actuelle, élaborés au sein d'un contexte européen ou nord-américain, sont inadaptés, voire dénués de sens, dans d'autres contextes (L. Dabène, 1990 :7).

Une critique sur le caractère simpliste transformé dans la procédure de *contextualisation* est évoquée, mais il n'y a pas plus d'explicitation sur le terme lui-même. En revanche, nous pouvons interpréter entre ces lignes que la *contextualisation* désigne ici implicitement une sorte d'adaptation méthodologique et didactique aux contextes locaux (hors de France ou de Nord-Amérique).

Quelques années plus tard, R. Galisson, face à une crise identitaire qu'a connu l'enseignement/apprentissage des langues-cultures à l'époque, a introduit le *contexte* et la *contextualisation* dans ses critiques envers les applicationnalistes, également en les mobilisant dans le sens de l'adaptation (ou l'application directe) méthodologique. « Avec la

contextualisation, la méthodologie troque ses ambitions universelles contre des ambitions locales ; elle découvre d'un seul coup le réalisme, la modestie et la morale », l'a-t-il souligné (R. Galisson, 1994 :26).

Presque à la même période, E. Bérard, dans le numéro spécial de *Le Français dans le monde* (1995), a interrogé sur la nécessité et la possibilité de *contextualiser* les manuels, dans le sens d'adapter les manuels à un public spécifique, soit en proposant des modifications et des compléments aux manuels déjà existants, soit en élaborant entièrement de nouveaux manuels (E. Bérard, 1995).

Les seuls ouvrages entièrement consacrés au *contexte* et à la *contextualisation* dans les années 1990 que nous avons pu trouver sont un rapport d'enquête du CREDIF (Le Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français) réalisé en 1994 portant comme titre « Usage social du français et contextualisation de l'enseignement dans certains pays francophones » (projet franco-africain) et le n°6 de la revue *SCOLIA* (1996) qui a pour thème « contexte (s) ».

Le rapport de l'enquête en question (G. Desbois et G. Rapegno, 1994) a été réalisé dans l'objectif principal de mener une réflexion sur le français langue seconde et également sur son enseignement dans les contextes sociaux-culturels spécifiques que sont les pays africains francophones (Burundi, Cameroun, Gabon et Guinée). Après avoir fait l'enquête sur les usages sociaux du français dans ces pays, les auteurs voulaient « en déduire des propositions pour une *contextualisation* de l'enseignement de la langue » (*ibid.* :38). L'enquête a attiré l'attention sur la nécessité de généraliser des « conséquences méthodologiques pour l'enseignement/apprentissage de la langue » (*ibid.* :64) non maternelle à partir des résultats de l'enquête. Plus concrètement, on y trouve de nouvelles propositions sur les matériels didactiques et pédagogiques et les méthodes d'enseignement de façon à les intégrer dans les usages sociaux du français spécifiques (oral, écrit, médias), associés à la formation des enseignants pour « qu'ils puissent disposer d'outils aptes à les aider dans leur souci de *contextualiser* leur enseignement » (*ibid.* :65). Une fois de plus, nous retrouvons l'idée de l'adaptation méthodologique dans l'usage de la notion de *contextualisation*.

Quant à la revue *SCOLIA* n°6 (1996) qui a pour thème « contexte (s) », elle associe plusieurs champs disciplinaires survolant notamment la linguistique et la sémiotique, appuyée

sur les travaux anglo-saxons⁷ pour bon nombre de contributions y figurant. Ce numéro travaille surtout le sens et la signification des mots et des énoncés inscrits dans un processus dynamique des interactions, placés dans des contextes élargis des sciences humaines comme la psychologie, la psycholinguistique, la sociolinguistique et les sciences sociales. Ainsi, dans sa contribution « Texte, contexte, contextualisation : A-t-on progressé ? », C. Delhay a proposé de « repérer « les indices de contextualisation » (théorie de Gumperz) produits par les locuteurs au cours de l'interaction » (P. Schmall, 1996 :8) pour accéder au « contexte pertinent », c'est-à-dire « l'ensemble des représentations que les interlocuteurs ont du contexte » (*ibid.* :7). La *contextualisation*, ici désigne plutôt une conception dynamique et réflexive du *contexte* dans une situation de communication langagière élargie.

L'avènement du 21^{ème} siècle est marqué, pour ce qui nous préoccupe, par une intensification des réflexions sur le *contexte* et un début d'introduction de ses dérivés en tant que concepts, qui ne seront largement discutés qu'après la seconde moitié des années 2000. Pendant cette période de transition, l'usage de ces notions reste le plus souvent implicite, ou quand il est explicite, elles ne font pas toujours appel aux mêmes référents.

Quelques ouvrages précurseurs ont abordé l'usage des termes *contextualisation-décontextualisation-recontextualisation*. R. Porquier et B. Py (2004), de même que D. Coste (2006), l'ont esquissé comme une démarche méthodologique mise en œuvre par la méthode SGAV. Elle consiste à d'abord faire travailler les apprenants sur des formes linguistiques dans des contextes divers, puis de les extraire des contextes donnés pour systématiser et mémoriser, pour pouvoir les réutiliser dans de nouveaux contextes d'usages de la communication. Ici la notion s'inscrit dans un sens méthodologique spécifique où l'accent est mis sur une dynamisation partagée entre les énoncés et les contextes linguistiques dans lesquels ils sont prononcés dans le processus d'enseignement/apprentissage du français. La *contextualisation* n'est pas orientée vers l'idée de l'adaptation, mais renverrait plutôt au sens premier de contexte, c'est-à-dire situations et usages de communication.

Outre la conception que nous venons de mentionner, la *contextualisation* est tantôt associée pendant cette période à l'adaptation méthodologique dans la lignée de l'idée des années 1990 en DLC, tantôt à la sensibilisation à la pluralité de la situation

⁷ Par exemple, AUER P. & di LUZIO A., *The contextualization of language*, (eds.), 1992, Amsterdam-Philadelphia; DURANTI A. & GOODWIN Ch., *Rethinking Context*, John Benjamins, 1992, Cambridge Univ. Press.

d'enseignement/apprentissage dans des contextes socio-culturels et éducatifs divers et voire à l'enseignement/apprentissage d'une langue-culture en contextes monolingue et plurilingue.

Citons par exemple, dans *Le français langue étrangère et seconde : Des paysages didactiques en contexte* (V. Castellotti et H. Chalabi, 2006) publié dans le cadre du projet DYNADIV (Dynamique de la diversité linguistique et culturelle), des réflexions ont été menées selon des angles riches et variés (politiques linguistiques et éducatives, FLE en tant que langue de scolarisation ou d'insertion, cultures éducatives, méthodologie d'enseignement, enseignement pour des objectifs professionnels) pour tenter de rendre compte à l'échelle mondiale de la multiplicité des contextes d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère et seconde et leur articulation avec la pluralité des langues et la diversification des besoins et enjeux. Par ailleurs, une partie entière est consacrée à « des adaptations au contexte : cultures d'apprenants et répertoires d'enseignants », laissant penser que l'idée de l'adaptation aux contextes socioculturels et institutionnels dans l'enseignement/apprentissage du français constitue un des éléments clés dans la réflexion sur la diversité des contextes.

C'est également dans le même ouvrage que nous assistons à une des rares critiques de l'époque sur le caractère superficiel de l'adaptation méthodologique, comme l'a fait remarquer D. Coste dans son introduction en pointant que l'usage de la *contextualisation* est plutôt engagé dans la forme que dans le fond de la problématique :

Déplacement sensible encore quand la didactique des langues s'intéresse à la « contextualisation » des méthodologies et des méthodes ou manuels. Il s'agit alors de désigner un processus d'ajustement de principes, de démarches, de contenus d'enseignement ou d'exercices à des réalités locales, notamment culturelles et institutionnelles ou pédagogiques. Le cœur de la méthodologie d'origine est rarement remis en cause et nombre de ces opérations de contextualisation gardent un caractère assez cosmétique. On s'en tient à adapter le modèle ou le produit après coup et à partir d'options majeures arrêtées d'abord en dehors du contexte considéré. Le contexte n'est ainsi pris en compte que dans un second temps : contexte d'utilisation plus que d'élaboration » (D. Coste, 2006 :18-19).

Jusqu'ici, la notion de *contextualisation* aura été présentée comme un sujet à traiter et donc en tant qu'objet de recherche en DLC. Au sens didactique, elle est essentiellement liée au

questionnement de la nécessité et des manières de l'adaptation des méthodologies d'enseignement (manuel, matériels pédagogiques, outils méthodologiques...) notamment du FLE aux contextes socio-culturels spécifiques dans lesquels se déroule son enseignement/apprentissage. La mobilisation de cette notion dans le cadre didactique et méthodologique a permis une remise en question des formes traditionnelles d'universalisme visant à diffuser dans le monde une langue française de valeur universelle avec la méthode universelle. Une prise de conscience croissante de la diversité des contextes didactiques a fait de la notion de *contextualisation* l'antagonisme de l'universalisme.

Cependant, ce que nous avons pu observer à travers les contributions de l'époque, c'est qu'il manquait encore à cette notion des définitions explicites. A partir de la deuxième moitié des années 2000, les travaux qui l'étudient se sont multipliés et les efforts dans sa conceptualisation ont conduit à une reconfiguration des notions dérivées du *contexte* plutôt liées aux réflexions épistémologiques.

1.2.1.2 La contextualisation en tant que posture et méthode de recherche

D'entrée de jeu, il convient de rappeler l'influence des principes complexes d'E. Morin sur les réflexions épistémologiques en DLC. En effet, ce paradigme est particulièrement adapté en sciences du langage. Nous en avons surtout retenu l'analyse systémique pour penser la complexité. Elle est caractérisée par trois principes (E. Morin, 2005 :98-102). Le premier est le principe dialogique qui souligne le paradoxe de la complémentarité et de l'antagonisme - la dualité au sein de l'unité. Le second est le principe de récursion organisationnelle qui consiste en un processus où les produits et les effets sont en même temps causes et producteurs de ce qui les produit. Le troisième est le principe hologrammatique, c'est-à-dire que la partie est dans le tout, mais le tout est dans la partie. En effet, le tout n'est pas une simple addition de ses parties constitutives, il se compose de parties qui sont elles-mêmes diverses, il naît de l'organisation des parties mais dispose de qualités émergentes qui peuvent rétroagir sur ces parties. Ce principe du complexe a été transposé à la recherche didactique dans ses réflexions sur un élément constitutif et le contexte dans lequel il se trouve. Plus précisément, étudier un phénomène didactique implique une prise en compte du contexte dans lequel se déroule l'enseignement/apprentissage des langues qui interagit avec celui-ci. Du coup, nous assistons à un changement de cap dans la recherche de la notion en question : de la prise de conscience de la diversité des contextes ayant conduit au questionnement sur les possibles adaptations et

diversifications didactiques, on est passé à des réflexions sur la méthode de recherche mettant l'accent sur la nécessité de prendre en compte la dynamique entre l'objet d'étude et le contexte dans lequel il se trouve.

Dans son état embryonnaire bien avant la seconde moitié des années 2000, R. Galisson et Ch. Puren ont proposé une première approche épistémologique de la *contextualisation* dans le cadre de la mise en avant de la didactologie qui « accorde une place fondamentale au *contexte*, qui la sensibilise au complexe » (R. Galisson et Ch. Puren, 1999 :118).

Une première tentative de définition de *contextualisation* y a été présentée comme

une étape caractéristique de la didactologie, ayant pour but de situer l'objet d'étude dans son environnement spatiotemporel et de répertorier les facteurs multiples qui le déterminent. [...] La contextualisation est un travail de longue haleine et de grande attention qui consiste à interroger, parmi les huit catégories éducatives [sujet (apprenant), objet (langue-culture), agent (enseignant), groupe (groupe-classe), milieu institué (école), milieu instituant (société), espace (physique et humain), temps (chronologique et climatique)] qui compose la matrice de référence disciplinaire [...], celles dont l'influence est la plus sensible sur l'objet d'étude (ibid. : 121).

Cette description associe la recherche en DLC à la démarche dynamique de situer l'objet d'étude dans son environnement.

Mais une interprétation plus développée et plus étendue de la notion de *contextualisation* pourrait être imputée à la parution successive des deux ouvrages. Il s'agit de *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée* (Ph. Blanchet, D. Moore et S. Asselah Rahal, 2008) et *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approche contextualisée* (Ph. Blanchet et P. Chardenet, 2011).

Le premier ouvrage pourrait être considéré comme « une invitation à passer de la question des « contextes » à la dynamique des *contextualisations* » (Ph. Blanchet, D. Moore et S. Asselah Rahal, 2008). Deux articles y ont retenu particulièrement notre attention. Le premier est « contextualisation et universalisme. Quelle didactique des langues pour le XXI^e siècle ? », contribution de V. Castellotti et D. Moore dans laquelle les auteures, après avoir donné un aperçu de l'évolution de la notion de *contexte* en DLC, a remis en cause la *contextualisation* en

questionnant le CECR voué à une nouvelle forme d'universalisme pour susciter des réflexions sur le futur d'une nouvelle didactique de la diversité et de l'hétérogénéité dans un contexte de plurilinguisme. Mais c'est dans l'introduction de l'ouvrage intitulée « Pourquoi s'interroger sur les contextes en didactique des langues ? » (Ph. Blanchet et S. Asselah Rahal, 2008) que la notion de *contextualisation* est intervenue dans l'optique épistémologique. Notamment, une définition de la *didactique contextualisée* y a été avancée, elle a été formulée de la manière suivante :

[...] il n'y a pas de dissociation entre un élément et son contexte, d'où le choix préférentiel du terme contextualisation : l'élément fait partie du contexte et le contexte fait partie de l'élément ; la classe de langue fait partie de la société langagière et celle-ci fait partie de la classe de langue, de façon indissociable. S'interroger sur les contextes en didactiques des langues, c'est développer une didactique contextualisée. C'est en somme envisager les phénomènes didactiques non pas en eux-mêmes et pour eux-mêmes [...] mais comme participants à des dynamiques humaines et sociales qui les engendrent et qu'elles engendrent (Ph. Blanchet et S. Asselah Rahal, 2008 :10).

De cette citation nous retiendrons deux idées fondamentales : l'une est l'indissociabilité entre l'enseignement/apprentissage des langues et le contexte dans lequel il se déroule ; l'autre est que la désignation de « la société langagière » comme contexte met l'accent sur l'aspect social comme contexte de la transmission et l'appropriation des langues. Nous y lisons un début d'interprétation de la notion de point de vue sociolinguistique dans ce premier ouvrage.

C'est à la publication du second ouvrage évoqué *supra*, intitulé *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approche contextualisée* dirigé par Ph. Blanchet et P. Chardenet (2011) que la notion de *contextualisation* a connu une définition précise en sociodidactique inspirée directement de l'ethnosociolinguistique (A. Martinet, L. Dabène).

Cet ouvrage épais de 500 pages a rendu compte de principales réflexions sur la recherche en DLC et de ses résultats de notre temps, avec comme maître-mot l'approche contextualisée, exploitée transversalement et en profondeur en tant que principe épistémologique, théorique, méthodologique de recherche en DLC.

Parmi ses nombreuses contributions regroupées sous trois thèmes que sont successivement « Cadre épistémologique et principes théoriques », « La recherche impliquée par la pratique : l'axe méthodologique » et « Des objets de recherche variables : les principaux phénomènes étudiés », nous avons en particulier retenu l'article portant comme titre « Principes transversaux pour une sociodidactique dite « de terrain » » de M. Rispaïl et Ph. Blanchet dans lequel la *contextualisation* a été explicitée de la manière suivante :

En premier lieu, la sociodidactique qui s'inscrit dans le sens d'une recherche didactique impliquée socialement est avant tout une didactique « de terrain », car seul le « terrain » et son observation ont imposé la notion d'hétérogénéité des situations.

En second lieu, son objectif d'intervention sur les terrains incite à s'intéresser à la question de *contextualisation* dans la mesure où toute recherche de terrain⁸ se déroule dans un certain contexte et que les résultats de la recherche sont diffusés et exploités dans divers contextes. De plus, elle étudie des phénomènes didactiques qui eux-mêmes sont pensés comme contextualisés.

Dans ces conditions, « la contextualisation didactique poursuit et complète en la transformant une dynamique ouverte par la « révolution communicative » des années 70-80 » (M. Rispaïl et Ph. Blanchet, 2011 :68). Elle peut être déployée selon deux axes, le premier étant la *contextualisation* des interactions, c'est-à-dire l'étude des interactions en classe ou dans les contextes sociolinguistiques, le second portant sur la *contextualisation* de l'intervention didactique, notamment des dispositifs d'enseignement-apprentissage.

Ces explications débouchent sur la définition de la *contextualisation* suivante :

C'est cette prise en compte active des contextes dans le tissage concret des pratiques didactiques et didactologiques qu'on appelle contextualisation, en insistant davantage sur le processus (d'où les suffixes -iser et -isation) que sur un « donné », qui ne serait qu'un simple décor (ibid.).

⁸ Le terrain au sens ethnosociolinguistique est décrit comme : « un ensemble d'interactions (de relations, d'échanges, d'expériences) entre un chercheur et d'autres personnes » (Ph. Blanchet, 2012 :31). Il ne se réduit pas à la définition d'un espace géographique, [...] mais également un espace temporel, social et situationnel (au sens d'une micro-situation d'interactions). (Ph. Blanchet, 2011 :18).

Un des résultats de l'adoption de cette posture conduit à la *contextualisation* de la recherche en didactique même « dans ses repères, ses objectifs, ses méthodes, ses implications et ses interventions » (*ibid.*).

Bref, nous observons de cet article un effort de théoriser la *contextualisation*, nouvelle notion didactique en tant que posture et méthode de recherche. Dans le même ouvrage, il ne manque pas de travaux qui traitent le même sujet néanmoins sous différents angles, nous nous bornerons à en mentionner un intitulé « Contextualiser les savoirs en didactique des langues et des cultures » signé par J.-C. Beacco.

En distinguant quatre formes de savoirs dans le champ de la didactique des langues et des cultures que sont savoirs savants, savoirs savants diffusés/divulgués, savoirs d'expertise et savoirs sociaux, l'auteur postule qu'il est fondamental que « toute recherche soit clairement située par rapport à la nature des savoirs sollicités et produits » (J.-C. Beacco, 2011 :37). Cette thèse s'inscrit donc pleinement dans la philosophie de *contextualisation* dans la recherche en DLC. Mais ce qui a retenu particulièrement notre attention, ce sont ses propos sur la *contextualisation* des objets et des méthodes de recherche.

En effet, compte tenu de la diversité des objets de recherche dans le domaine de la DLC suivant son évolution, il est justifié de penser que le choix des méthodes de recherche relevant de différentes disciplines mises à contribution dans le champ didactique dépend de la nature des objets de recherche. Mais la *contextualisation didactique* implique en plus un choix des postures épistémologiques, suivant que « l'on prend en compte ou non l'espace dans lequel s'inscrit la relation pédagogique triangulaire » (*ibid.* :33). C'est ainsi que l'auteur oriente la *contextualisation* vers les dimensions culturelles, comme nous l'a indiqué le passage suivant :

Considérer les situations où sont organisés les enseignements/apprentissages non comme des réceptacles neutres où sont activés des processus universaux (psycho et sociolinguistiques par exemple) mais comme des éléments déterminants de ceux-ci [...] revient à instaurer en objets de recherche les éléments constitutifs des cultures éducatives, linguistiques et didactiques [...] (ibid.).

Cette position rappelle la notion de « cultures éducatives » avancée vers la seconde moitié des années 2000 en tant que dérivée de *contexte* et de *contextualisation* en DLC avec ses dimensions culturellement orientées. Nous essaierons dans les pages suivantes de la clarifier.

1.2.2 Cultures linguistiques, éducatives et didactiques

Mettons-nous tout d'abord dans le contexte où la culture est intervenue comme notion primordiale dans la recherche en DLC.

« Toute langue véhicule avec elle une culture dont elle est à la fois la productrice et le produit » (L. Porcher, 1995 :53). Cette citation nous conduit au lien indissociable entre la langue et la culture.

Cela est tellement vrai que tout didacticien sait aujourd'hui combien la dimension culturelle est venue accroître ce qui s'en tenait à la seule dimension didactique des langues. Et sur ce chapitre, des didacticiens tels que R. Galisson, L. Porcher, M. Abdallah-Pretceille, G. Zarate, etc. ont beaucoup contribué à cette volonté de se détacher de la linguistique et de la linguistique appliquée, la dénomination de DLC en est d'ailleurs une preuve (L. Porcher, R. Galisson).

Il ne serait pas inintéressant de rappeler que les réflexions relatives à la *culture*, en ce qui concerne la DLC, étaient parties tout d'abord d'un point de vue « interne », à l'époque où le monde didactique du FLE s'intéressait encore en particulier à « l'apprentissage-produit » (R. Galisson, 1990 :26). C'est-à-dire que la *culture* était considérée comme étant « dans la langue » (L. Porcher, 1986 :33), caractérisée principalement par les traits historiques, géographiques, régionaux, institutionnels et littéraires sans oublier les pratiques sociales en tant qu'objet de l'enseignement/apprentissage, en lien avec la communication langagière. A ce titre, la *culture* représentée sous forme de « savoir savant » (J.-C. Beacco, 2011 :32) était souvent confondue avec la *civilisation* et utilisée parfois concomitamment avec cette dernière, lorsqu'on parlait de l'enseignement de la civilisation. Voici un extrait qui nous le rappelle :

Pour connaître une culture (étrangère ou non), il est nécessaire d'en repérer et maîtriser les lois de fonctionnement, les constantes, les régularités, les principes de classement. Un enseignement de civilisation doit donc se donner pour premier objectif d'exhiber ces divers mécanismes, et de faire en sorte que les

apprenants en dominant les modes de fonctionnement, en saisissent les raisons, en comprennent les réalisations (L. Porcher, 1986 : 16).

Après la seconde moitié des années 1980 et les années 1990, certains auteurs ont déplacé le curseur de leur intérêt vers « l'apprentissage-procès » (R. Galisson, 1990 :26). Ce concept renvoie aux conditions de la transmission des langues pour mieux répondre aux besoins langagiers des apprenants (enseignement centré sur l'apprenant), on a fait entrer dans le champ de la recherche DLC la notion de situation d'enseignement/apprentissage qui tient compte des divers paramètres de terrain tels que matériels pédagogiques, élaboration des programmes, motivation des apprenants, mode d'évaluation et interactions en classe, etc.

Les réflexions autour de ces paramètres se sont intensifiées et les dimensions culturelles ont fini par s'y imposer, mais cette fois-ci en tant que facteur constitutif de la transmission des langues. « Toute situation d'enseignement est culturellement marquée » ainsi souligne J.-C. Beacco (2008 :6). La culture, en liaison avec l'enseignement des langues, est placée sous un angle large. Ici sont entrés en considération les poids historiques et sociaux des langues, de la politique linguistique, des traditions éducatives, des habitudes scolaires, des aspects institutionnels et des valeurs sociétales, etc. C'est dans ces conditions que la recherche sur les dimensions culturelles et interculturelles en DLC s'est connectée avec celle sur le *contexte* depuis les années 2000.

La parution du livre *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues* dirigés par les chercheurs de l'Université Paris III - Sorbonne Nouvelle (J.-C. Beacco, J.-L. Chiss, F. Circurel et D. Véronique) en 2005 a contribué à la mise en évidence de la notion de *cultures éducatives* en tant que « paramètre central des « contextes » étudiés » (V. Castellotti, 2014 :117) :

En s'intéressant aux contextes, on fait entrer dans le champ de la didactique la pluralité des conditions de transmission des savoirs, on considère comme déterminant pour la connaissance didactique le poids des facteurs nationaux, linguistiques, ethniques et éducatifs (J.-L. Chiss et F. Circurel, 2005 :6).

Se sensibiliser à ces contextes nous invite à prendre en compte des *cultures linguistiques*, qui impliquent les représentations et mythes des langues et leurs usages, « les dimensions de l'histoire des langues, leur grammatisation et institutionnalisation, liées elles-

mêmes aux politiques linguistiques et aux conceptions éducatives (*ibid.* :4), qui interagissent avec les *cultures éducatives*, et l'ensemble des deux cultures est parvenu à ériger l'enseignement/apprentissage des langues jusqu'à la hauteur des *cultures didactiques*.

1.2.2.1 Cultures éducatives

Au sens large, la culture éducative désigne un ensemble de traits qui « configurent les processus éducatifs dans une société ou un ensemble de sociétés donné » (J.-C. Beacco, 2008 :7) ; plus concrètement, les cultures éducatives

sont constituées par des philosophies de l'éducation, des institutions d'enseignement et des pratiques de transmission des connaissances et elles comportent des dimensions institutionnelles, politiques, et pédagogiques qui sont celles de leurs mises en œuvre sociétales. La notion de « culture éducative » porte d'abord l'idée que les activités éducatives et les traditions d'apprentissage forment comme un ensemble de contraintes qui conditionnent en partie enseignants et apprenants (ibid.).

Elles peuvent, selon notre interprétation, être déclinées en trois volets :

Premièrement, si nous prenons comme référence les catégories didactiques des langues-cultures établies par R. Galisson (1994), les *cultures éducatives* impliquent un « objet » (langue-culture), un « sujet » (apprenant), un « agent » (enseignant), un groupe (groupe-classe) et les interrelations entre ces éléments, l'ensemble formant des processus complexes qui s'interagissent. Elles peuvent être renvoyées aux pratiques et aux activités d'enseignement/apprentissage des langues propres à une culture donnée. On y parle des habitudes d'enseignement/apprentissage (rôle de la mémoire, de la répétition, de la traduction, de l'imitation, etc.), des interactions créées en classe (prise de parole, relation entre l'individu et le groupe...), des normes relationnelles enseignant-apprenant (en classe et en dehors de la classe), des formes d'organisation des activités didactiques selon les méthodes d'enseignement adoptées (usage des manuels, élaboration des séquences, programme pédagogique, progression), et des modes d'évaluation (examens, tests, certification). La liste n'est pas exhaustive, car elle peut englober de nombreux aspects relatifs à la transmission et à l'apprentissage des langues.

Deuxièmement, ces pratiques, habitudes et activités d'enseignement/apprentissage des langues s'inscrivent dans les traditions linguistiques, culturelles, éducatives et sociales historiquement situées, et conditionnées par la politique linguistique et éducative, des facteurs ethniques et sociologiques et des valeurs sociétales. Ce qui implique les catégories didactiques que nous pouvons entre autres corréliser au concept de référence de R. Galisson : un « milieu institué (école) », un « milieu instituant (société) », de « l'espace (physique et humain) » et du « temps (chronologique et climatique) » (R. Galisson, 1994). Cette forte articulation entre les pratiques d'enseignement/apprentissage des langues et les contextes dans lesquels elles se développent sont à envisager dans la recherche en DLC. D'où l'intérêt « d'apprendre à décrire les contextes, à savoir en dégager les traits constitutifs, à mieux connaître l'évolution des pratiques pédagogiques à travers les époques, à les relier à une culture nationale dont on doit étudier la rencontre avec d'autres usages culturels » (J.-L. Chiss et F. Circurel, 2005 :6).

Le dernier volet est non moins important : les cultures éducatives s'observent aussi à travers les analyses de discours et de représentations que pourraient s'approprier l'enseignant et l'apprenant des langues sur les comportements langagiers, méthodes, activités et habitudes d'enseignement/apprentissage, interactions, etc., bref, ce qui touche tous les aspects des pratiques d'enseignement/apprentissage, car les représentations et les attentes des enseignants et des apprenants doivent être considérées « comme autant de facteurs susceptibles d'intervenir dans la transmission des langues » (J.-C. Beacco et D. Véronique, 2005 :273) qu'il convient de mettre en relation avec une histoire culturelle et éducative.

Il est à noter que l'intérêt porté aux *cultures éducatives* coïncidant avec les réflexions contextuelles est favorisé par un climat propice du monde globalisant de nos jours. C'est dire que l'ouverture des frontières traduit par la multiplication des déplacements et du nombre croissant des échanges dans le domaine éducatif a fourni des occasions aux enseignants et aux apprenants des langues de cultures différentes de se confronter mutuellement dans l'enseignement/apprentissage. Face à ce phénomène mondial, des enseignants-chercheurs (parfois chercheurs et praticiens en même temps) se sont efforcés de faire des remarques sur ce qui a trait aux cultures éducatives en classe des langues (en l'occurrence du FLE), avec une sensibilisation sur les écarts « culture d'enseignement et culture d'apprentissage » ainsi que certains impacts que ces écarts ont engendrés sur la transmission des langues.

1.2.2.2 Ecart entre la « culture d'enseignement » et la « culture d'apprentissage »

Les cultures éducatives prennent pleinement en considération les contextes socio-historico-linguistico-culturels dans lesquels elles se forment et se développent. Quand la culture d'enseignement est différente de celle d'apprentissage dans une classe de langues, nous parlons de l'écart. Cet aspect nous intéresse dans la mesure où une partie de notre étude consiste à analyser les représentations des étudiants chinois face aux différentes cultures d'enseignement.

L'écart en question crée souvent une situation en classe complexe, parfois difficilement gérable, ce qui entraîne à un moment ou un autre des difficultés imprévues dans l'enseignement/apprentissage des langues. C'est ainsi que dans la plupart des contributions sur ce thème, notamment pendant la 1^{ère} moitié des années 2000, les chercheurs sont allés puiser dans les contextes socio-culturels pour tenter d'expliquer le pourquoi et le comment de cet écart. La quantité de ces contributions est assez conséquente, mais nous nous contenterons pour notre part dans ce chapitre d'en citer quelques-unes, le reste étant à soumettre à une plus ample discussion dans le chapitre suivant consacré à la « méthode chinoise », qui entretient elle aussi un rapport étroit avec les cultures éducatives.

Choisissons par exemple l'article « Sensibilisation au public asiatique : l'exemple chinois » de J.-M. Robert, paru dans *ELA* n°126 en 2002 où une série d'habitudes d'enseignement/apprentissage liée à la culture chinoise a été décrite.

Un autre article intitulé « Chinois et Français : quand les habitudes culturelles d'apprentissage s'opposent » de B. Bouvier, paru dans *ELA* n°132 en 2003, est l'un des premiers articles consacrés à la comparaison des cultures éducatives entre la France et la Chine.

E. Suzuki, pour sa part, a tenté d'explicitier les traits culturels japonais liés à l'attitude « réservé » des apprenants, pris ici comme une source d'embarras pour un enseignant français face à l'écart des deux cultures dans son article « La « réserve » : une catégorie de la culture d'apprentissage japonaise » recueilli dans l'ouvrage *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues* (J.-C. Beacco, J.-L. Chiss, F. Circurel et D. Véronique, 2005).

Dans le même ouvrage, nous y trouvons l'article « Apprenants taiwanais de langues étrangères et enseignants occidentaux : une relation complexe ». Son auteur, S. Dreyer, a surtout travaillé sur les relations entre les deux acteurs didactiques que sont en l'occurrence l'enseignant français et les étudiants chinois.

Tous ces articles ont un point commun : « décoder » en quelque sorte les piliers d'une culture éducative asiatique mal connue d'une façon générale en France en puisant plus ou moins profondément dans la culture et l'histoire des pays concernés en Asie. L'objectif principal de ce décodage consiste à sensibiliser les enseignants français à une prise de conscience des cultures d'apprentissage dans leurs écarts avec leur culture éducative afin de chercher à comprendre les principaux points d'éloignement et de partage.

Ces contributions trouvent tout leur intérêt dans le sens où elles constituent un pas nécessaire dans la recherche des cultures éducatives pour mieux appréhender les différentes modalités de transmission et d'appropriation des langues en milieu institutionnel. Cette prise de conscience de l'AUTRE devrait permettre, du point de vue pragmatique, de minimiser les difficultés qui entravent le bon fonctionnement de l'enseignement/apprentissage des langues lorsque la culture d'enseignement est éloignée de celle d'apprentissage. Il est à noter aussi que la prise de conscience des cultures éducatives d'une part et d'autre part des écarts entre la culture d'enseignement et la culture d'apprentissage mettent en avant la relation entre l'enseignant et l'apprenant dans le cadre de réflexions sur l'interculturalité en DLC.

Cependant, certaines descriptions des traits caricaturaux des cultures éducatives ont fait l'objet de critiques pour leur culturalisme voué au figement de la conceptualisation. C'est ce que nous nous efforcerons de développer à travers la partie théorique de notre thèse et plus particulièrement la perspective d'une « méthode chinoise » dans le chapitre suivant.

1.3 Contexte et contextualisation, sujet central de la recherche en DLC

Depuis que la notion de *contexte* ainsi que ses variantes se sont installées définitivement dans le paysage de la DLC, de multiples contributions ont été publiées autour de la thématique jusqu'à aujourd'hui. Il est nécessaire de nous tenir au courant des contributions les plus récentes. Nous nous proposons donc d'abord de présenter quelques travaux et colloques marquants dans les réflexions sur la problématique et ensuite, de soulever les débats lancés qui interrogent le manque de questionnement des notions afin de proposer plus tard une éventuelle mise à jour dans la recherche en DLC.

1.3.1 Quelques travaux récents consacrés à cette thématique

L'un des sujets polémiques était autour de la *contextualisation* du CECR. (D. Coste, 2007 ; V. Castellotti et D. Moore, 2008 ; V. Castellotti et J. N. Nishiyama, 2011 ; E. Huver, 2014). On y trouve deux axes.

L'un porte sur la mise en question du CECR même. La polémique a été suscitée autour de la question « est-ce que le CECR a contribué à contextualiser ou à universaliser (ou standardiser) les pratiques d'enseignement/apprentissage des langues ? ». Une interrogation qui préoccupait le monde didactique à l'échelle européenne voire mondiale comme l'a témoigné le colloque international organisé en 2007 par la FIPF (Fédération Internationale des Professeurs de Français) portant comme titre « Le Cadre européen, une référence mondiale ? ».

A cette question, il semble qu'on a fini par apporter une réponse consensuelle sur l'effet pervers du CECR, à savoir qu'il a été conçu initialement dans un esprit fort orienté vers la *contextualisation*, mais dans les faits, il a causé quelques effets imprévus de lissage didactique. Il est donc tombé dans le piège de l'universalisme ou de la standardisation, tout comme D. Coste l'a souligné :

le CECR a été construit de façon souple, tournée vers la contextualisation, non seulement dans ses formulations récurrentes [...], mais dans son principe et dans sa construction même. [...] Mais c'est plutôt l'inverse qui s'est souvent produit : le Cadre a été perçu comme une norme européenne, quasiment comme une prescription ou une injonction, à laquelle il conviendrait que les différents contextes, bon gré mal gré, se conforment (D. Coste, 2007 :4).

Cette thèse a été reprise plus tard par d'autres chercheurs telle que :

le CECR était alors à interpréter comme un instrument souple, visant, justement, à permettre la contextualisation des politiques et des usages, [...] ; Toutefois, au final, on ne peut que constater que le CECR – sous couvert (ou malgré sa visée) de contextualisation – a eu pour effet de lisser, d'homogénéiser, voire de standardiser les pratiques d'enseignement, et ce, bien au-delà de l'espace européen (E. Huver, 2014 :143).

La révélation de ce phénomène paradoxal n'est pas une fin en soi, plus important encore serait de réfléchir sur des alternatives susceptibles de faire valoir l'intention initiale du CECR,

c'est-à-dire une référence et non une prescription avec toutes les possibilités de la *contextualisation*. D. Coste a proposé cinq modes de contextualisations pour ramener le Cadre « à son vrai rôle » (D. Coste, 2007 :10) que nous ne reprendrons pas ici. Ce que nous souhaiterions signaler, c'est qu'il a évoqué à juste titre dans la conclusion de sa contribution au Colloque que « le travail de contextualisation est fondamental » car

les besoins de standardisation n'ont rien d'illégitime dans la perspective d'une coopération responsable entre des partenaires et des instances ayant des intérêts complémentaires. [...] Mais cette standardisation ne saurait conduire à une uniformisation ni à une norme imposée. (ibid. :11).

Ce souci de contextualiser le CECR coïncide avec le thème du second axe de réflexions dont nous avons envisagé de rendre compte. Il s'agit des problématiques liées à l'exploitation du CECR en prenant en compte les contextes socio-culturels divers. Autrement dit, les questions peuvent être posées schématiquement comme « est-il possible et si oui comment adapter le CECR aux contextes dans lesquels il est mis en œuvre, au sein et en dehors de l'Europe » ?

Les contributions à cette thématique sont bien fournies. Pour notre part, nous souhaiterions nous arrêter sur le n°50 de *Le Français dans le monde – Recherches et applications* ayant comme titre « Contextualisation du CECR : Le cas de l'Asie du Sud-Est » coordonné par V. Castellotti et J. N. Nishiyama (2011). Le recueil questionne la possible articulation entre le CECR initialement destiné aux pays européens et les modalités didactiques locales relevant des langues et cultures pour la plupart éloignées de celles de l'Europe.

Il s'agit en effet, non pas de songer à la simple « application-adaptation d'un « prêt à enseigner/apprendre/évaluer » (V. Castellotti et J. N. Nishiyama, 2011 :14), mais d'interroger parallèlement un certain nombre d'orientations du CECR et leurs mises en œuvre associées (tension entre la réponse aux besoins de chaque contexte spécifique et la promotion de valeurs communes par exemple dans l'article proposé par F. Goullier), la possible contextualisation de ses grands principes (options fortes sous la plume de D. Coste (2007)) : compétences, plurilinguisme et pluriculturalisme, citoyenneté), ou de certains aspects plus concrets (autonomie dans l'apprentissage, perspective actionnelle) de manière cohérente, réaliste et opérationnelle dans les environnements considérés.

Deux points pertinents peuvent y être relevés. Premièrement, avant de se poser la question de « comment adapter le CECR », il importe de déterminer clairement la visée de la contextualisation en identifiant les enjeux de la politique linguistique et éducative du nouveau contexte pour réinterroger les éléments à élaborer. Deuxièmement, il est judicieux de se poser la question du sens que prennent des « options fortes » du CECR dans le contexte local pour ne pas s'arrêter à la surface de la contextualisation (des tâches actionnelles par exemple) (V. Castellotti et J. N. Nishiyama, 2011).

Par ailleurs, il y a été soulevé les problèmes liés à la traduction du CECR dans d'autres langues que l'anglais ou le français qui est « déjà une contextualisation [...] puisqu'elle consiste à reformuler et donc à repenser le discours du CECR dans d'autres langues et cultures (spécialement éducatives), parfois très éloignées de celles auxquelles ces publics d'Asie sont accoutumés (H. Besse, 2011b :155).

Le grand succès du CECR dans le monde n'a évidemment pas laissé la Chine indifférente. En effet, la traduction du CECR a été prise en charge par une équipe de cinq enseignants de français des universités chinoises encadrée par Fu Rong (professeur de l'Université des Langues étrangères de Beijing) et sa version chinoise a été éditée fin 2008. Il est à noter que l'autorité chinoise s'est intéressée au CECR initialement pour s'y référer dans l'intention de diffuser la langue et la culture chinoises dans le monde. Ceci étant, même avant la parution de la version chinoise du CECR, des enseignants de français des universités chinoises ont déjà mené des réflexions sur son éventuelle contextualisation à l'enseignement du FLE en Chine. Nous pouvons y observer notamment un certain scepticisme à travers quelques contributions. Citons par exemple, « Adopter le CECR en Chine au niveau universitaire conduit inmanquablement à une mise sous tension non seulement du Programme national mais aussi de la culture éducative locale et des institutions » (D. Bel et Xu Yan, 2011 :141-142). Ou encore Pu Zhihong, dans sa contribution dans *Synergie Chine* n°6 (2011), a dressé une série d'incompatibilités entre les caractéristiques de la perspective actionnelle préconisée par le CECR et la culture d'apprentissage chinoise (Pu Zhihong, 2011 :43). De même, Fu Rong, principal organisateur de la traduction du CECR dans la langue chinoise, même s'il a affirmé que l'intérêt de l'introduction du CECR en Chine est incontestable, a également listé une série de difficultés concernant l'adaptation du CECR en milieu institutionnel chinois de langue française selon trois thèmes clés du CECR, à savoir : la perspective actionnelle, la compétence partielle et les six niveaux communs de référence (Fu

Rong, 2009). Mais cette tendance semble s'inverser depuis la préparation de la « Norme nationale de l'enseignement des langues étrangères de spécialité dans le supérieur » il y a quelques années, une norme inspirée pour une grande part par le CECR. C'est un sujet qui nous interpelle particulièrement, mais nous l'aborderons dans le chapitre 2 qui traite la « méthode chinoise » et le chapitre 8 pour un renouveau de la didactique du FLE en Chine.

Outre la problématisation focalisée sur le CECR, des chercheurs en sciences du langage se sont également intéressés au *contexte* et à la *contextualisation* face à une diversification des contextes linguistiques, méthodologiques et éducatifs en DLC dans un environnement de globalisation grandissante. En janvier 2014, un colloque international a été organisé pour réfléchir sur les tensions, convergences et enjeux en DLC engendrés par les nouveaux contextes locaux et globaux à l'échelle mondiale.

Il a été tenu à la Sorbonne et coordonné par S. Babault, M. Bento, L. Le Ferrec et V. Spaëth. Comme l'a été souligné dans la présentation des actes du Colloque, « Les buts de la rencontre étaient de contribuer à une meilleure compréhension des phénomènes liés au processus de mondialisation/contextualisation de l'école (au sens générique du terme) et de ses outils (les manuels, l'écrit, etc.), de la circulation des méthodologies et des différentes conceptions du rôle de la didactique des langues dans différents contextes ». Le Colloque a été caractérisé par une grande diversité des approches (didactique, linguistique, sociolinguistique), où la notion de *contexte* et celle de *contextualisation* ont été abordées dans l'ordre épistémologique, théorique et méthodologique. Diverses problématiques didactiques des langues (en particulier du FLE) ont été interrogées, allant du contexte « micro » (linguistique et métalinguistique, apprenants, enseignants, interactions en classe, situation de communication, méthodologie d'enseignement pratiquée, évaluation...) au contexte « macro » (politique linguistique, institutionnelle, éducative, plurilinguisme, pluriculturalité, cultures éducatives...). Et le cœur de ces problématiques contextuelles se trouve dans l'antagonisme *contextualisation/globalisation*.

En effet, nous pouvons y observer quelques interrogations directement posées à la *contextualisation*, à savoir :

- Dans quelles mesures des approches éducatives et didactiques bénéficiant d'une notoriété et d'une légitimité internationales peuvent-elles être opérationnelles dans

des contextes locaux variés relevant d'autres cultures éducatives, besoins et caractéristiques ?

- Inversement, des outils et méthodologies élaborés localement sont-ils en mesure d'apporter des réponses à des problématiques soulevées dans d'autres contextes ?

De même, dans l'une des quatre thématiques regroupées dans les actes du colloque intitulée « Enjeux de la contextualisation », y a été soulevée la tension entre la *contextualisation* et la *globalisation* vue sous différents angles (F. Bouhadiba pour l'Algérie, E. Souilah pour la Tunisie et M. Debono pour la didactologie). Mais ce sont les travaux de V. Castellotti et d'E. Huver qui ont contribué à remettre en cause, de manière vive voire militante, la recherche en DLC, pour le manque de questionnement dans ses réflexions sur *contexte/contextualisation*. C'est ainsi qu'un débat a été ouvert dans le monde didactique des langues francophone dont nous essaierons dans les pages suivantes de synthétiser les traits les plus saillants.

1.3.2 Interrogation des notions et controverse

Selon V. Castellotti, la notion de *contexte* et celles de ses variantes n'ont pas été suffisamment problématisées depuis le début de leur lancement. Même si ces notions ont fait couler beaucoup d'encre, à force de les voir circuler, elles sont devenues « une évidence », voire une « commodité » qui permet d'éviter de conceptualiser la relation entre la théorisation et les interventions sur le terrain, aucune problématisation de fond n'a été soulevée de fait. En conséquence, certaines distorsions peuvent s'observer dans les référents de ces notions et dans leur usage :

- Elles sont utilisées de façon superficielle et impensée. Le *contexte* n'est que l'« environnement » ou le « milieu » (V. Castellotti, 2014 :121), et la *contextualisation* est souvent réduite en de simples « adaptations » (*ibid.* : 120).
- Les *cultures éducatives* sont souvent cloisonnées par les frontières nationales qu'on se contente de « décrire » (*ibid.* : 118) pour expliquer comment elles impactent les usages didactiques.
- « Les travaux prônant la contextualisation s'en tiennent paradoxalement à des « évidences » très occidentalo-centrées » (*ibid.* : 119), c'est ainsi que la *contextualisation* qui était avancée dans l'idée de contester l'universalisme tombe

dans le piège d'une autre forme d'universalisme. De plus, la mise en œuvre d'une telle *contextualisation* qui semble être pilotée par des institutions internationales y a ajouté une couche diffusionniste au service d'enjeux plus institutionnels que scientifiques.

- Le manque de problématisation des notions conduit à une tendance « déterministe » : « Les cultures, le terrain, les contextes, ne sont que très peu problématisés en tant que notions qui contribueraient alors à réfléchir les situations et à en proposer des interprétations, mais qu'ils sont présentés comme de nature à imposer, conditionner, configurer les situations et donc à *déterminer* les actions (en particulier d'ordre didactique) à mener » (*ibid* :118).

Toujours selon V. Castellotti, les critiques parmi de nombreuses contributions sur la thématique dans la littérature sont pertinentes certes, mais n'ont pas pu clarifier les orientations de la recherche en DLC auxquelles ces notions sont reliées. Pour elle, il est nécessaire de reconceptualiser la réflexion didactique aussi bien d'un point de vue théorique qu'épistémologique car « la recherche en DLC ne peut trouver un avenir qu'en pensant, fondamentalement, la diversité humaine constitutive des situations d'appropriation » (*ibid.* :122). C'est ainsi que la notion de *diversité* et celle d'*hétérogénéité* seront avancées pour prendre le contrepied de celle de *contextualisation* qui risque de se glisser vers une autre forme de l'universalisme selon l'auteure.

En fait, la diversité des contextes didactiques a déjà fait l'objet de réflexions communes à l'occasion de la sortie des actes du colloque *Le français langue étrangère et seconde : Des paysages didactiques en contexte* (V. Castellotti et H. Chalabi, 2006) animé par l'équipe du projet DYNADIV comme nous l'avons évoqué précédemment. Cette initiative est renforcée par le projet DIFFODIA (Didactique du français, formation et diversité/altérité en contextes universitaires : pratiques, représentations et évolutions dans différents environnements) mené par E. Huver, inscrit dans un prolongement transversal du précédent projet. Ce dernier, en touchant « notamment à la conceptualisation et à la mise en œuvre d'un paradigme épistémologique « qualitatif diversitaire »⁹ » (E. Huver, 2013a : 23), propose une reconfiguration méthodologique, épistémologique et éthique sur le plan de la recherche.

⁹ Terme utilisé par D. De Robillard (2010) et C. Goï (2012) et reprise par la chercheuse. Robillard, D. de, dire., 2010, « Réflexivité et herméneutique » dans *Carnets de Sociolinguistique*, n°14.

Selon la position du projet DIFFODIA, sont considérées comme « essentialisation » ou « essentialisme » des visions réductrices et figées qui juxtaposent des systèmes langagiers sans tenir compte de leur complexité dans des contextes marqués par la pluralité des langues, ou qui prennent les cultures (éducatives y compris) pour des entités fixes et stables qu'il serait possible de décrire ou d'opposer termes à termes, comme par exemple des stéréotypes sur des pratiques et représentations didactiques, cloisonnées selon les nationalités. Ainsi, la notion de *contextualisation* qui avait pour principale fonction de dénoncer un certain universalisme (i.e. standardisation) est tombée paradoxalement dans le piège d'homogénéisation et de cloisonnement. Cet essentialisme a conduit à une réduction et à un lissage de la diversité au détriment d'une véritable prise en compte de la diversité linguistique, culturelle et formative.

Un paradigme épistémologique « qualitatif diversitaire » a été ainsi proposé où *altérité* / *pluralité* / *diversité* / *hétérogénéité* constituent des mots clés.

Il s'agit ainsi, par le biais de démarches qualitatives, réflexives et/ou herméneutiques, d'interroger les notions de langue, de culture et de formation, en ce qu'elles sont au fondement de l'enseignement/apprentissage des langues, en travaillant avec (et non pas uniquement sur) l'altérité, la pluralité et l'hétérogénéité qui les constituent, ces dernières devenant alors également les principes heuristiques de la recherche (E. Huver, 2013b :354-355).

Il est qualitatif car la diversité est perçue non comme une multiplicité quantitative, mais une altérité constitutive pour « ne pas présumer de catégorie *a priori* et entrer dans les phénomènes par leur hétérogénéité et leur singularité » (E. Huver, 2015 :14). Il est de plus diversitaire car il invite les chercheurs à aller vers une confrontation à l'altérité (sa pensée et celle des autres) pour « considérer la rencontre comme fondamentalement altéritaire » (*ibid.*).

Dans cette optique, prôner une diversité diversitaire signifie que la recherche invite non seulement à considérer l'hétérogénéité et la singularité des objets à étudier, mais en plus, à adopter une posture de recherche allant vers l'altérité, jusqu'à prendre en compte la pluralité des interprétations des chercheurs.

Globalement, nous sommes d'accord sur les idées fondamentales du paradigme de diversité avancé. D'un point de vue éthique, la revendication d'une véritable prise en compte de la diversité dans la posture de recherche incite les chercheurs à pousser leur limite toujours plus loin dans les efforts d'interroger de façon pertinente des phénomènes à étudier au lieu de rester en surface ou d'admettre facilement certaines évidences ou opinions communes et à confronter la pluralité des interprétations. Du côté épistémologique, la critique contre une contextualisation apparente trouve toute sa légitimité dans la mesure où cloisonner et catégoriser certains traits linguistiques, culturels ou didactiques, même si ces derniers relèvent des contextes divers, conduit inévitablement à l'homogénéisation des phénomènes étudiés, donc à l'effet pervers de faire de la *contextualisation* un prolongement de l'universalisme.

Néanmoins, nous souhaiterions attirer l'attention sur la qualification de l'essentialisme ou du culturalisme telle qu'elle est esquissée précédemment. Certes, elle est tout à fait pertinente vue sous l'angle de la *diversité altéritaire* préconisée par ses auteurs, néanmoins, il serait plus prudent de se garder de généraliser cet étiquetage. Si nous prenons l'exemple des *cultures éducatives*, un argument souvent mis en avant dans les critiques est que des apprenants observés ou enquêtés ne disposent pas de traits qu'ils sont censés avoir dans leur culture éducative, d'où la mise en doute de la pertinence de la description de cette dernière. Mais si l'on s'en tient aux principes des complexes, la singularité d'un apprenant individu ou d'un groupe d'individus n'induit pas obligatoirement l'inexistence de certains traits communs de l'ensemble des individus qui le composent car le tout n'est pas la somme quantitative des parties, il s'agit bien là d'une articulation qualitative. Si cet argument n'est pas suffisant, nous pourrions aussi considérer la problématique différemment, en l'intégrant dans la notion de l'*interculturalité* (M. Abdallah-Preteuille, J. Demorgon, Ch. Puren, C. Cortier) qui propose des réflexions sur l'antagonisme culturel/individuel. Sur ce point, nous souhaiterions y revenir en prenant le cas concret de la Chine dans le chapitre 2 qui traite la « méthode chinoise ».

1.4 Notre posture de recherche sur la contextualisation

A la lumière de ces réflexions, il convient à présent de clarifier notre interprétation et perception des notions de *contexte/contextualisation* et *didactique contextualisée* et la posture selon laquelle sera mené notre travail de recherche.

Tout d'abord, un principe fondamental sur la notion de *contexte* de notre étude devrait être établi : nous reconnaissons les liens qui existent entre l'apprentissage d'une langue

étrangère ou seconde et les circonstances discursives, sociales, institutionnelles, éducatives, culturelles et didactiques, etc. où cet apprentissage se déroule. Bien que nous l'ayons déjà évoqué dans l'introduction générale, il n'est pas inutile de le répéter ici. En effet, quand nous nous préoccupons de l'articulation entre l'appropriation du français des étudiants chinois et les contextes dans lesquels elle se déroule, cette problématisation implique le postulat que le contexte fait partie constitutive de l'appropriation d'une langue étrangère. Il s'agit d'une position préconisée par R. Porquier et B. Py (2004) sur laquelle nous nous appuyons. Nous partageons l'idée que le contexte n'est pas un décor extérieur à l'enseignement/apprentissage des langues, mais « un ensemble de facteurs essentiels » (*ibid.* :5) ; il interagit avec les parties s'y retrouvant et pourrait ainsi se construire au fur et à mesure et évoluer avec le temps.

Ensuite, il y a lieu de préciser que l'usage de la notion de *contextualisation* pourrait très bien provenir d'un ordre méthodologique et épistémologique à la base de notre problématique. Ainsi donc à l'instar de la vision sociodidactique (M. Rispail et Ph. Blanchet, 2011), nous serons engagée dans une recherche de terrain, un terrain qui tient compte à la fois des phénomènes didactiques, de leurs acteurs, de leurs milieux institués et instituant (le tout situé dans l'espace et le temps), ainsi que de leur articulation complexe. Ceci implique notre adoption d'une démarche de *contextualisation* comme un processus dynamique de la recherche qui relèverait de la prise en compte active des *contextes* à la fois micro (relatif à la situation d'enseignement/apprentissage) et macro-socio-culturels de la société chinoise historiquement situés, dans lesquels pourrait se développer l'enseignement/apprentissage du FLE en l'occurrence en milieu universitaire chinois. Il ne s'agit plus alors d'une réflexion spécifique qui renverrait à la simple adaptation d'une valeur didactique et méthodologique universelle aux contextes chinois, mais plutôt d'une remise en cause de la conception de la didactique du FLE dans les institutions chinoises avec un regard contextualisé. Comme Ph. Blanchet et S. Asselah Rahal l'avaient mentionné et nous le répétons ici, « S'interroger sur les contextes en didactiques des langues, c'est développer une didactique contextualisée » (Ph. Blanchet et S. Asselah Rahal, 2008 :10).

Partant de cette posture de recherche, il nous semble nécessaire à présent d'explicitier la notion de *didactique contextualisée* qui s'interprète de deux manières dans notre étude : l'une est liée à la posture de recherche qui consiste à aller sur le terrain et à adopter une démarche dynamique, active et souple pour tenir compte des contextes dans lesquels se déroulent la transmission et l'appropriation des langues ; l'autre renvoie à la notion théorique de la

didactique contextualisée qui désigne la mise en œuvre d'une didactique des langues qui tient compte des contextes locaux en rapport avec les *cultures éducatives*. Dans cette optique, la *contextualisation didactique* indique le processus dynamique dans la recherche en DLC avec l'approche contextualisée ou dans la démarche à tenir compte des contextes locaux pour élaborer une *didactique contextualisée*.

Ces définitions nous laissent penser que la notion de *contextualisation* a été avancée non pas pour fournir une solution toute faite à des problématiques didactiques, mais plutôt pour mener des réflexions sur la DLC avec une approche complexe, de tenir compte des dynamiques qui existent entre un élément et son contexte, afin de mieux comprendre certains phénomènes didactiques. Il serait donc imprudent de considérer désormais la *contextualisation didactique* comme une potion magique qui partout où elle passe, triomphe d'une façon fantastique dans l'enseignement des langues.

Sur ce point nous rejoignons les critiques à propos de la diversité (V. Castellotti, E. Huver) selon lesquelles les notions de *contexte* et de *contextualisation*, à force de les voir circuler dans les champs de la DLC, sont devenues « une évidence » et sont utilisées de façon « impensée ». Nous verrions même dans cette « évidence » une sorte de l'implicite qu'il suffit de respecter la réalité locale, c'est-à-dire de prendre en compte des contextes locaux, d'apprendre à connaître et à respecter les *cultures éducatives*, de réduire l'écart entre la culture d'enseignement et la culture d'apprentissage et de se fier à une *didactique contextualisée* pour mener à bien l'enseignement/apprentissage des langues. Or la situation que nous connaissons en Chine nous montre qu'une didactique qui tient pleinement compte de la réalité locale ne fonctionne pas toujours dans l'enseignement/apprentissage du français en tant que spécialité en milieu universitaire. En ce qui concerne notre étude, ce dysfonctionnement est manifesté par l'absence de progrès en français des étudiants chinois à la phase intermédiaire et avancée de leur apprentissage, fait qui réside jusqu'à présent en constat empirique pour lequel nous mènerons une enquête en vue de sa confirmation ou de son infirmation.

Ce constat empirique nous incite à creuser la corrélation entre une *didactique contextualisée* et la *progression* en langue des apprenants, une articulation jusqu'ici peu étudiée ni dans la notion de *contexte* ni dans celle de progression en DLC. Pour aller dans le plus profond des divers aspects en contexte didactique, nous adopterons une véritable démarche de contextualisation en allant sur le terrain et en procédant à une compréhension fine des contextes linguistique, pédagogique, didactique, culturel, éducatif, social, institutionnel voire

économique et politique ainsi que des dispositifs et des pratiques d'enseignement/apprentissage. Pour ce faire, nous analyserons les faits observés et les représentations des enseignants et des apprenants avec une sensibilisation à la diversité et à l'hétérogénéité du phénomène à étudier.

Conclusion partielle

L'état des lieux des notions de *contexte* et de *contextualisation* en DLC dans ce chapitre nous a permis de retracer l'évolution de leur conception depuis leur première apparition dans les années 1970 jusqu'à nos jours.

D'une connotation linguistique à son introduction en DLC, la notion de *contexte* s'est croisée avec celle de situation pour aller du micro au macro en passant successivement par les dimensions « micro-sociale », « cognitive et culturelle » et « macro-socio-linguistique » (V. Castellotti, 2008). Depuis la fin des années 1990, elle a connu une telle ascension dans le domaine de la recherche didactique francophone que les notions dérivées telles que la *contextualisation* et les *cultures éducatives* sont venues s'y ajouter.

Au départ, la *contextualisation* était plutôt étudiée en tant qu'objet de recherche, prenant essentiellement le sens de l'adaptation méthodologique de valeur universelle aux contextes socio-culturels spécifiques dans lesquels se déroule l'enseignement/apprentissage des langues. C'était dans ce cadre que la notion de *contextualisation* a été avancée pour contester l'universalisme. Elle s'est élargie ensuite vers une dimension épistémologique, impliquant une posture et une méthode de recherche qui consistent à prendre activement en considération les contextes dans le tissage concret des pratiques didactiques et didactologiques, notamment sous l'impulsion du courant sociodidactique (Ph. Blanchet, 2008, 2012 ; M. Rispaïl et Ph. Blanchet, 2011).

Quant aux *cultures éducatives*, la notion est entrée dans le champs didactique en s'intéressant aux contextes liés aux cultures linguistiques, aux traditions de l'éducation, aux institutions d'enseignement et aux pratiques de transmission des connaissances. Elle porte l'idée que les dimensions linguistiques, socio-culturelles, historico-éducatives, institutionnelles, politiques, didactiques et pédagogiques constituent un ensemble de contraintes qui conditionnent en partie l'enseignement/apprentissage des langues. De nombreux travaux se sont ainsi lancés dans la description des *cultures éducatives*, dont une partie a débouché sur

l'analyse de l'écart entre la culture d'enseignement et la culture d'apprentissage, car la réduction de cet écart y a été considérée comme une nécessité de *contextualisation*.

Force est de constater que les travaux consacrés à la thématique de contexte/contextualisation dans le domaine depuis près d'un demi-siècle sont bien fournis. Néanmoins, nous rejoignons les critiques en cours sur le manque de questionnement des notions de *contexte* et de *contextualisation* (V. Castellotti, 2008, 2014, 2017 ; E. Huver, 2013-2017), transformées en « une évidence » et dont l'usage devient « impensé ». Cette évidence porte à croire implicitement qu'il suffit de respecter la réalité locale, c'est-à-dire de prendre en compte des contextes locaux, d'apprendre à connaître et à respecter les cultures éducatives et de se fier à une *didactique contextualisée* pour mener à bien l'enseignement/apprentissage des langues dans divers contextes. Or, notre constat empirique a tendance à mettre en doute cette évidence préconçue et nous incite ainsi à creuser la corrélation entre une *didactique contextualisée* et l'enseignement/apprentissage des langues, un point peu étudié jusqu'ici dans la littérature du domaine.

A l'issue d'un état des lieux autour de ces notions, nous sommes amenée à établir notre posture de recherche et à expliciter la définition de la *didactique contextualisée* à laquelle nous faisons allusion tout au long de notre étude.

Tout d'abord, nous reconnaissons les liens qui existent entre l'apprentissage de langue et les circonstances socio-culturelles, institutionnelles, éducatives, politiques, pédagogiques et didactiques dans lesquelles cet apprentissage se déroule.

Ensuite, nous adoptons la démarche contextualisée comme méthode de recherche pour une prise en compte active des contextes. Pour ce faire, nous mènerons une véritable investigation sur le terrain pour interroger la corrélation entre une *didactique contextualisée* et la *progression* en FLE des étudiants en milieu universitaire chinois.

Enfin, la *didactique contextualisée* utilisée dans notre recherche renvoie à deux interprétations : l'une est liée à la posture de recherche qui consiste à aller sur le terrain et à adopter une démarche dynamique, active et souple pour tenir compte des contextes dans lesquels se déroulent la transmission et l'appropriation des langues ; l'autre renvoie à la notion théorique de la *didactique contextualisée* qui désigne la mise en œuvre d'une didactique des langues qui tient compte des contextes locaux en rapport avec les *cultures éducatives*.

Chapitre 2. La « méthode chinoise » en tant que concept et pratique

Introduction

La discussion de la « méthode chinoise » constitue un prolongement de réflexion sur les notions de *contexte* et de *contextualisation*.

D'une part, sa première vue évoquerait une méthodologie d'enseignement qui « prend en compte la réalité chinoise », donc à priori refléterait la conception d'une *didactique contextualisée* et relèverait de la *culture éducative* chinoise. Sa bonne connaissance constituera ainsi un moyen de mieux analyser les contextes chinois et les pratiques liées à la didactique du FLE en Chine que nous souhaiterons plus tard remettre en question. En effet, l'une des démarches de notre recherche consiste à poser la problématique sur la corrélation entre une *didactique contextualisée* et les progrès en français des étudiants. Il importe donc d'acquérir avant tout une vision claire sur l'ensemble de procédés, de techniques et de méthodes autour desquels l'enseignement est pratiqué sur place, car il peut être considéré comme l'un des facteurs les plus directs susceptibles d'influencer l'appropriation des langues en milieu institutionnel. De plus, parvenir à comprendre la méthodologie d'enseignement dans un contexte spécifique guidé par la culture chinoise nous paraît essentiel dans la démarche contextualisée de cette recherche.

D'autre part, cette terminologie a tant circulé en DLC francophone qu'elle est devenue au fil des années un concept communément admis (implicitement). Elle est largement répandue en Chine dans les discours des enseignants-chercheurs de langues vivantes pour désigner leur pratique d'enseignement des langues, souvent qualifiée de « traditionnelle » et répétée sans réplique pendant des années par leurs homologues occidentaux. Nous la voyons circuler fréquemment dans les travaux francophones ou chinois consacrés à la didactique du FLE en Chine à tel point que nous avons l'impression que la « méthode chinoise » est devenue l'unique étiquette de l'enseignement de français en Chine. Partant de ce constat, nous souhaitons interroger cette « évidence » pour participer au débat soulevé autour de cette notion ces dernières années. Mais au bout du compte, qu'est-ce que la « méthode chinoise » ? En quoi

consiste son aspect traditionnel ? Est-ce que les descriptifs qui y sont associés correspondent bien à la réalité chinoise ? Existe-il vraiment en Chine une méthode d'enseignement des langues aussi homogène au point d'en faire un concept prêt à utiliser et de la considérer comme LA méthode dans cet immense pays connu pour sa diversité à tout niveau ? Ou s'agit-il d'un cliché répété de façon non réfléchi ? Ces questions sont juste quelques exemples de toutes les interrogations qui tournent dans notre tête autour de cette notion.

Ainsi, pour mieux comprendre la formation de cette fameuse dénomination, sa circulation dans le monde didactique, ses principaux descriptifs, ses enjeux en didactique du FLE en Chine et la polémique soulevée autour de ce concept, nous passerons par plusieurs étapes de réflexion.

D'abord nous proposerons un survol de l'évolution de la recherche en didactique du FLE en Chine de ces dernières décennies pour situer la thématique dans ses contextes de recherche. Ensuite, nous relèverons les traits représentatifs de la « méthode chinoise » ainsi que ceux des cultures d'enseignement et d'apprentissage dont elle découle décrits dans les travaux du domaine et les discours des enseignants. Après avoir fait une brève description de ces traits déjà bien connus dans le monde didactique du FLE, nous enchaînerons avec un débat lancé ces dernières années consistant à questionner la pertinence de cette perception. Afin de prendre part à ce débat, nous présenterons à l'étape suivante une enquête par questionnaire que nous avons menée auprès des étudiants chinois spécialisés en français. Le fait de confronter les points de vue « extérieurs » (stéréotypes des didacticiens et des chercheurs) et « intérieurs » (représentations des étudiants en tant que sujet) nous permettra d'apporter quelques éléments de réponses à nos interrogations et au questionnement soulevé au débat.

A l'issue d'un tel parcours, nous soulèverons quelques problèmes de nature plus profonde à propos de cette fameuse formulation - « méthode chinoise » - en interrogeant l'enseignement/apprentissage du FLE en Chine dans ses contextes sociaux, culturels, éducatifs, didactique, historiques et politiques.

Enfin, l'ensemble de notre démarche débouchera sur une interrogation plus fondamentale d'ordre épistémologique, à savoir : comment explorer les notions de *diversité/altérité* linguistique, culturelle et didactique sans aller vers une sur-altérisation – au risque de tomber dans un déterminisme culturel – ni perdre de vue l'ensemble des caractéristiques communes à une culture qui évolue avec la mutation sociétale.

2.1 Survol de l'évolution de la didactique du FLE en Chine au cours des dernières décennies

L'enseignement/apprentissage du FLE en milieu institutionnel peut remonter en Chine jusqu'à il y a plus d'un siècle et demi, l'époque de la création des premières écoles de langues, Saint-Ignace à Shanghai (1850) et l'Ecole impériale de langues de Pékin¹⁰ *Tongwen Guan* (1863) (Xu Yan, 2014). Cependant, les efforts pour théoriser les pratiques d'enseignement du FLE en Chine ne se sont réellement amorcés que depuis le 21^{ème} siècle.

En effet, si nous remontons un peu dans l'histoire, nous nous apercevons que « l'histoire des méthodologies de Chine est en fait une histoire d'introduction inlassable de pensées méthodologiques de l'extérieur » (*ibid.* : iii). Certes, l'introduction des courants théoriques extérieurs dans un contexte local n'empêche pas qu'on y mène des réflexions sur ces théories ni qu'on les remette en question pour aboutir à de nouvelles reconceptualisations. Mais ce ne fut pas le cas en Chine, du moins jusque dans les années 1920 selon Xu Yan, l'époque où la méthode directe de l'Occident est devenue le courant dominant en Chine. En réalité, presque tous les efforts ont été mis sur place dans l'application et l'intégration des méthodologies introduites sur le plan pratique d'enseignement (élaboration du programme pédagogique et des manuels, organisation des activités en classe, etc.) au détriment des études conceptuelles. Même si après les années 1920, tous les courants méthodologiques qui ont influencé la Chine ont fait l'objet d'une étude systématique sur le terrain, les travaux de recherche ont été principalement pris en charge par des spécialistes, d'abord de russe puis, d'anglais, jusque dans les années 1990. En ce qui concerne le français, même s'il y avait pendant cette période quelques publications concernant l'enseignement/apprentissage du FLE, elles étaient fortement empiriques et teintées d'expériences personnelles (*ibid.* :300).

Mais cette situation a commencé à changer depuis le nouveau millénaire. D'une part, c'est depuis lors que l'enseignement du français en tant que spécialité dans les universités chinoises a connu un succès historique. On parle désormais d'un immense réseau de formation en français composé de plus de cent universités où le nombre d'étudiants et d'enseignants de français ne cesse de croître. D'autre part, la mobilité internationale croissante des talents a poussé les enseignants chinois à suivre des formations en France dont la DLC fait partie. Ceux-

¹⁰ Transcription française de Beijing.

là ont apporté, au retour dans leur pays, les savoirs et savoir-faire acquis dans les universités françaises.

Parallèlement, à la même période, des enseignants-chercheurs français ont commencé à prêter de plus en plus attention aux étudiants chinois qui, en nombre grandissant d'année en année, vont en France poursuivre leurs études supérieures. Ces étudiants qui sont pour une grande part non spécialistes de français sont amenés à améliorer leur niveau de français avant de s'intégrer dans un cursus normal d'études universitaires. D'après certains enseignants français, ils ne connaissent à priori qu'une seule façon de suivre les cours de FLE selon les codes de pratiques d'apprentissage qui leur sont bien spécifiques. Cette réputation des étudiants chinois a incité des enseignants-chercheurs à tourner leur regard vers les cultures éducatives chinoises et les méthodologies d'enseignement des langues en Chine.

Ces deux vécus, grâce en plus aux échanges franco-chinois impulsés par les gouvernements des deux pays, vont se croiser et finir par contribuer à enrichir les réflexions théoriques liées à la didactique du FLE en Chine. C'est dans ce contexte que la fameuse « méthode chinoise », ainsi que les cultures d'enseignement et d'apprentissage dont elle découle, ont fait l'objet de nombreuses discussions dans le monde didactique francophone.

Pour mieux comprendre ces mouvements qui peuvent se répartir sur trois périodes, nous allons nous efforcer de les reprendre en trois étapes.

2.1.1 Autour des années 1990

Comme nous l'avons précédemment indiqué, la recherche en didactique du FLE n'étant pas encore développée en Chine, l'effort était plus concentré dans les pratiques de terrain. Le manuel « Le français » élaboré par l'Université des Langues étrangères de Beijing, le plus utilisé encore aujourd'hui dans les universités chinoises, était sorti à cette époque, tandis que peu de contributions ont marqué les réflexions sur les problématiques didactiques en ce qui concerne la Chine. En revanche, de l'autre côté de la planète, des chercheurs français ouverts au monde ont élargi leur recherche jusqu'à l'horizon lointain dont la Chine fait partie, même si les travaux en la matière étaient encore dispersés.

Ce que nous sommes parvenue à trouver parmi les sources à notre disposition pour cette période, ce sont souvent des passages immergés et présentés occasionnellement dans des

ouvrages ou articles en DLC. Nous citerons, entre autres, *LIDIL*¹¹ qui a consacré un numéro aux aspects socio-culturels et didactiques des apprenants asiatiques (n°5 coordonné par S. Diana-Lee, 1992). Nous y trouvons une contribution de Yang Kuang-Jane sur « L'apprenant chinois face au métalangage grammatical » où l'auteure s'est efforcée d'esquisser quelques caractéristiques du métalangage grammatical du chinois mandarin pour fournir des éléments de réflexion sur l'enseignement de la grammaire du français aux étudiants chinois. Ces travaux peuvent être comptés parmi les premières tentatives d'efforts communs de sensibilisation aux dimensions didactique et socio-culturelle de l'enseignement/apprentissage du français dans les pays asiatiques. Ils sont axés sur la situation de communication, les interactions et le transfert méthodologique notamment en milieu exolingue.

Quelques années plus tard, J.-P. Cuq a repris, dans son ouvrage intitulé *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère* (J.-P. Cuq, 1996), une enquête auprès des étudiants et des enseignants chinois menée par Yang Kuang-Jane. Focalisé sur les représentations des étudiants et des enseignants chinois sur la grammaire du français, le texte a affirmé la place primordiale que ces derniers accordent à la grammaire dans l'apprentissage du français, ce qui rappelle un trait commun attribué à la « méthode chinoise ».

Malgré un début d'intérêt porté sur l'enseignement/apprentissage du français des Chinois, nous pouvons dire que globalement, les contributions spécifiquement dédiées à la didactique du FLE en Chine restaient encore timides.

2.1.2 Vers les années 2000

Il a fallu attendre l'avènement du 21^{ème} siècle pour que l'on puisse parler de leur intensification. Les pionniers français dans ce domaine sont B. Bouvier (2002, 2003) et J.-M. Robert (2002), leurs contributions se focalisant sur la description des traits frappants liés aux cultures d'enseignement et d'apprentissage des Chinois, notamment dans le but de sensibiliser les enseignants français à certaines caractéristiques des étudiants chinois lorsque ces premiers rencontrent des difficultés dans leurs pratiques en classe du FLE. Ces travaux sont pour la plupart groupés dans deux numéros de la revue *ELA* n°126 (2002) ayant pour thème « Enseignement/apprentissage du français Langue étrangère et public asiatique », et le n°132

¹¹ Edité par le Laboratoire de linguistique et didactique des langues étrangères et maternelles (LIDILEM) de l'Université Stendhal (Grenoble III).

(2003) intitulé « Des habitudes culturelles d'apprentissage en classe de langue étrangère ». (Quelques travaux ont été cités dans le chapitre 1 pour les cultures éducatives. cf. p48) Certains ouvrages qui discutent de l'interculturalité se sont intéressés également à la Chine. Là-dessus on relira C. Cortier lorsqu'il parle des cultures d'enseignement et d'apprentissage et de l'enseignement universitaire du français en Chine dans *ELA* n°140 (2005). D'autres chercheurs français s'intéressent plutôt à la contextualisation des manuels FLE en Chine, citons par exemple Ch. Cuet¹² (2008). Cette seconde période est marquée par de vifs intérêts des chercheurs français en DLC sur les notions de *contexte*, *contextualisation*, *cultures d'enseignement et d'apprentissage*, *interculturalité*, *interdidacticité*, *plurilinguisme* et *pluriculturalisme*. Bref, une grande porte s'ouvre à la DLC et son implantation en Chine.

Mais tout ceci n'aura été rendu possible que parce qu'à la même période, une quantité non négligeable d'enseignants-chercheurs chinois en didactique du FLE ont apporté leurs contributions en français dans la revue *Synergie Chine* créée en 2005, fruit d'un effort conjoint des enseignants-chercheurs et des fonctionnaires chinois et français. Dans ses six premiers numéros parus entre 2005 et 2011, des chercheurs chinois représentés par Fu Rong, Pu Zhihong, Zheng Lihua, Li Keyong etc. ont mené des réflexions sur les problématiques liées aux diversités interculturelles, méthodologiques et didactiques dans l'enseignement/apprentissage du FLE en Chine. Des chercheurs français tels que J. Cortès, C. Saillard, Ch. Puren et H. Besse etc. y ont manifesté également leur intérêt, de même que des lecteurs français en Chine (V. Galeazzi) et le Service de Coopération et d'Action culturelle de l'Ambassade de France en Chine (E. Martin). Parallèlement, une revue chinoise destinée à la recherche sur l'enseignement du FLE en tant que spécialité en Chine¹³ a été créée par le Conseil Pédagogique national de l'Enseignement des Langues étrangères en tant que spécialité dans le supérieur et l'Association Chinoise des Professeurs de Français (désormais ACPF), où des enseignants-chercheurs chinois interrogent essentiellement des problèmes méthodologiques et pédagogiques observés selon leur expérience de terrain.

Si les contributions francophones sur la didactique du FLE en Chine abondent pendant ces dix années, il faut noter que c'est également une période où l'on retrouve le plus de descriptions stéréotypées en didactique du FLE en Chine. Elles ont en effet contribué à la

¹² *Le Français communicatif universitaire*, un manuel destiné aux étudiants chinois édité en Chine en partenariat avec l'Université Océanique de Chine, conçu par Christine Cuet et Audrey Marguerie.

¹³ 中国法语专业教学研究, 外研社出版。

circulation du terme « méthode chinoise » et de leurs caractéristiques méthodologiques et culturelles. Les travaux portant sur cette thématique étant abondants, nous ne les traiterons pas au cas par cas. Mais s'il fallait en dégager certaines tendances globales, nous pourrions dire que les chercheurs français se sont surtout focalisés sur les habitudes d'apprentissage et d'enseignement des Chinois en puisant dans l'histoire de la Chine les cultures éducatives supposées déterminantes ; tandis que leurs homologues chinois se sont plutôt intéressés aux diverses problématiques didactiques du FLE en Chine en affirmant les traits méthodologiques de la « méthode chinoise ». Les deux expériences de recherche ont convergé vers les caractéristiques communes de la « méthode chinoise » que nous listerons dans les paragraphes suivants de ce chapitre.

2.1.3 Depuis les années 2010

Depuis 2010, nous entrons dans la troisième période où la didactique du FLE en Chine continue à faire couler beaucoup d'encre, mais elle est vue sous des angles plus diversifiés et innovants du côté chinois et avec un esprit plus critique et une prise de conscience de l'insuffisance épistémologique dans la recherche en DLC du côté français.

Côté Chine, à l'entrée dans la seconde décennie des années 2000, un événement politique important a eu pour effet de dynamiser la recherche en didactique du FLE en Chine. Il s'agit d'un accord signé entre la France et la Chine fin 2010 sous l'impulsion des Présidents des deux pays de l'époque (Hu Jintao et Nicolas Sarkozy) sur la mise en œuvre des années linguistiques croisées entre 2011 et 2012. Parmi de multiples activités culturelles et académiques organisées, nous voulons notamment souligner le colloque international ayant pour thème « Les langues de l'Europe dans le débat en Chine sur les politiques linguistiques : l'exemple de la traduction du *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (PPP) » (G. Zarate, D. Lévy et C. Kramersch, 2008) tenu au sein du département de français de l'Université des Langues étrangères de Beijing dans le cadre de l'Année de la Langue française en Chine (2012). Continuant sur leur lancée, la France et la Chine fêtaient en 2014 le 50^{ème} anniversaire de l'établissement des relations diplomatiques entre la Chine et la France, l'occasion pour les didacticiens chinois de faire un bilan sur l'enseignement et la recherche du FLE en Chine. A travers les contributions des cinq derniers numéros de *Synergie Chine* entre 2012 et 2016, nous avons pu observer que les chercheurs chinois prennent plus de recul sur l'enseignement du FLE en Chine, avec un regard plus tourné vers le monde extérieur. Du coup, les thèmes en didactique

du FLE sont abordés dans un contexte international caractérisé par la mobilité, la circulation des idées, le plurilinguisme et le pluriculturalisme. Nous y observons également une prégnance du CECR dans l'orientation de la recherche du FLE en Chine : des sujets jadis controversés sont discutés avec plus de conviction dans le contexte chinois. Il s'agit de l'autonomie dans l'apprentissage, de la compétence interculturelle et de l'approche actionnelle. Bref, une volonté d'innovation se fait fort sentir, nous assistons ainsi à une éclosion de nouvelles orientations méthodologiques et didactiques au détriment de la « méthode chinoise » traditionnelle qui semblait jusque-là inébranlable dans les pratiques d'enseignement du FLE en Chine.

Côté France, les réflexions menées sur la didactique du FLE en Chine s'accordaient avec les critiques sur une notion importante dans le domaine didactique : *contexte* et *contextualisation*. L'Asie attire de plus en plus d'attention : nous y trouvons des contributions dans les recueils dont nous avons déjà cité les références dans le 1^{er} chapitre de la thèse (V. Castellotti et J. N. Nishiyama, 2011, cf. p51 ; et S. Babault, M. Bento, L. Le Ferrec et V. Spaëth, 2014, cf. p53). A ceux-ci pourrait s'ajouter un colloque consacré aux *Polyphonies franco-chinoises : représentations, dynamiques identitaires et didactique* (coordonné par B. Bouvier et Y. Loiseau en 2015) où divers thèmes franco-chinois ont été abordés. Ils portent sur la mobilité, la migration, l'adaptation, les représentations, les dynamiques identitaires ainsi que la didactique du chinois et la didactique du français. Ce qui a retenu particulièrement notre attention parmi toutes les réflexions récentes au sujet de la DLC en Chine, ce sont les travaux du projet DIFFODIA dont nous avons déjà discuté au 1^{er} chapitre. En effet, l'équipe s'est appuyée fondamentalement sur le cas de la Chine pour avancer sa problématisation de la notion de *diversité*. Le projet a suscité un débat avec la mise en question des idées communes sur la « méthode chinoise » qui s'articule avec les cultures d'enseignement et d'apprentissage chinoises. Pour mieux comprendre les modalités concernées, il convient d'abord de prendre connaissance des principales caractéristiques du sujet critiqué.

2.2 De la « Méthode chinoise » aux cultures chinoises d'enseignement et d'apprentissage

Les visions sur les pratiques d'enseignement/apprentissage propres aux Chinois qui ont contribué à former la réputation de la « méthode chinoise » sont issues principalement de trois sources.

Pour la Chine, nous les trouvons à travers les discours quotidiens des enseignants basés sur leur expérience de terrain et leurs contributions sur l'enseignement du français en milieu hétéroglotte. Il s'agit d'un point de vue « intérieur ».

Côté France, des enseignants-chercheurs, pour la plupart non praticiens, observent des cours de français ou mènent des enquêtes auprès des étudiants chinois qui apprennent le français en milieu homoglotte (pour une majorité de ces enquêtes, sans oublier ceux du projet DIFFODIA où une partie a été menée en Chine). D'un point de vue « extérieur », ils visent à identifier, en particulier, leurs habitudes d'apprentissage qui les amènent à s'intéresser aux écarts entre la culture d'enseignement et celle d'apprentissage, pour tourner ensuite le regard vers la « méthode chinoise » pratiquée en Chine, ainsi que l'ensemble des caractéristiques liées à la transmission des langues dans le contexte chinois.

Entre les deux, en Chine, nous avons, des lecteurs français des universités et des enseignants français dans des établissements de formation en français comme par exemple l'Alliance Française, ou, des fonctionnaires français de l'Etat chargés de la promotion du français ou de la coopération éducative et universitaire avec la Chine. Ces derniers apportent un regard plutôt « intermédiaire », associant leur expérience issue de la pratique sur le terrain à la culture d'enseignement française qu'ils portent en eux.

Malgré la variété de ces sources, la plupart des critiques d'avant 2010 mènent des réflexions en laissant la « méthode chinoise » intacte, comme si elle était intouchable, la tradition millénaire d'enseignement/apprentissage chinoise oblige. Nous nous efforcerons dans les pages suivantes de présenter ses principales caractéristiques.

2.2.1 Descriptions des caractéristiques et remise en question de la « méthode chinoise »

Ces descriptions peuvent être regroupées de la manière suivante :

Sur la « méthode chinoise » :

- La grammaire et la traduction sont de première importance, les explications de l'enseignant reposant sur le vocabulaire et la grammaire ;
- Une période plus ou moins longue d'entraînement phonétique est programmée en début d'apprentissage ;

Beaucoup d'exercices structuraux et de traduction et peu d'activités interactives sont faits en classe ; l'enseignant fait souvent répéter et imiter, avec peu de place accordée à la créativité et à l'imagination des étudiants ;

- Le scriptural prime sur l'oral ;
- La classe est centrée sur l'enseignant qui s'efforce d'organiser les cours de façon logique, ordonnée et progressive ;
- L'enseignant reste très près du manuel et du programme pédagogique ;
- L'enseignement est centré sur les savoirs, visant à développer les compétences linguistiques et non les compétences communicatives des étudiants ;
- Le chinois est utilisé dans la majorité des cas dans l'enseignement du français, surtout en phase élémentaire.

Sur les habitudes d'apprentissage des étudiants chinois :

- Ce sont des étudiants réservés, timides, silencieux et passifs ;
- Ils se préoccupent de la grammaire ;
- Ils consultent souvent les dictionnaires, ne posent des questions à l'enseignant qu'après le cours ;
- Ils ont beaucoup de goût pour des exercices structuraux ;
- Ils n'acceptent pas de jouer n'importe quel rôle en classe ;
- Ils ne savent pas prendre des notes ;
- Ils manquent de capacité de synthèse et d'analyse.

Sur le rôle et l'image des enseignants chinois :

- L'enseignant en Chine bénéficie d'un statut hautement estimé à cause de l'héritage du confucianisme. Sa parole ne peut être mise en cause ;

- En classe, ce détenteur de savoirs monopolise le cours, n'aime pas susciter les questions de ses étudiants et n'apprécie pas d'être interrompu ;
- Il doit aussi rester « classique » en tenue et tient plus de distance avec les étudiants ;
- Ce rôle suprême de l'enseignant nourrit une sorte de passivité dans les comportements des étudiants en classe de langues : peu de participation orale et spontanée, prise de note limitée à la copie des écrits de l'enseignant.

Sur la notion de face :

- La non-participation des étudiants chinois en classe de FLE est également partiellement imputée à une notion importante de la culture chinoise : la face. Les étudiants chinois n'aiment pas intervenir en classe par peur de perdre la face en cas d'erreurs qu'ils pourraient commettre en prenant la parole ;
- Les enseignants n'apprécient pas d'être interrompus en classe car cela porterait atteinte à leur rôle suprême, ce qui constitue une perte de face pour eux.

Sur l'antagonisme individualisme/collectivisme :

- La culture chinoise étant marquée par le collectivisme, la réussite d'un cours est une affaire collective ;
- Les étudiants chinois recherchent plutôt la conformité aux coutumes que de manifester l'originalité, contrairement aux étudiants occidentaux qui eux, marqués par une culture individualiste, ont plus l'habitude de s'exprimer spontanément en classe.

Compte tenu des caractéristiques décrites ci-dessus, nous avons de bonnes raisons de penser que cette « méthode chinoise » serait une variante (ou une version contextualisée) de la traditionnelle méthode « grammaire-traduction » et que les pratiques et les habitudes d'enseignement/apprentissage du FLE en Chine sont profondément marquées par ses cultures et traditions millénaires. Ces idées figées ont été ainsi répétées pendant plus d'une décennie sans que ces évidences soient réellement questionnées.

Mais petit à petit, avec la multiplication des enquêtes menées auprès des étudiants et enseignants chinois, des voix différentes des chercheurs se sont fait entendre et les résultats d'enquêtes contrediraient la perception communément admise concernant ces pratiques. La

pertinence du terme « méthode chinoise » si fréquemment utilisé (explicitement ou implicitement) dans la littérature du domaine va ainsi être mise en cause. Parmi les contestations de sa légitimité, les travaux du projet DIFFODIA méritent d'être soulignés.

Dans plusieurs de leurs contributions, des réflexions contre ces idées reçues ont été menées à l'issue des observations conduites en classe de FLE en Chine et en France : D. Bel et E. Huver s'interrogeaient sur la pertinence des caractéristiques qualifiées de « méthode chinoise ». Après l'analyse des séquences filmées en classe de FLE dans deux universités chinoises, ils ont constaté que ces cours « ne sont pas – et de loin – représentatifs de toutes les caractéristiques de la « méthode chinoise » » (D. Bel, E. Huver, Liang Minyi et Mao Rongkun, 2013 :412), et que les étudiants chinois sont « exposés à des formes d'enseignement plus variées que la seule approche dite « traditionnelle » » (E. Huver, 2013b :353). M. Debono n'a pas manqué de souligner à son tour, après avoir observé un cours de français suivi par des étudiants chinois à l'Université de Tours, que ces derniers ne se sont pas du tout montrés « réservés » ni « gênés » face aux questions sur les relations amoureuses ou le sexe, et que leurs réactions viennent constamment contredire cette assignation-homogénéisation¹⁴ (M. Debono, E. Huver, C. Peigné, 2013 :139).

Ces remarques sur les variantes observées relatives aux pratiques d'enseignement/apprentissage et aux cultures d'enseignement et d'apprentissage chinoises visent à dénoncer une tendance d'homogénéiser et de catégoriser les traits culturels en les cloisonnant au niveau national. La littérature critique en cours (M. Debono, 2011, 2013, 2014 ; E. Huver, 2013, 2014, 2015) semble avoir bien pointé ce qui est au cœur de ce débat, à savoir certaines croyances et certitudes considérées comme une entrave à l'interprétation fine de la réalité sociale et traduisant une vision restrictive et figée des aspects socio-linguistico-culturels chinois. « Si tout le monde s'accorde sur l'intérêt de telles recherches contextualisantes pour l'identification de problèmes spécifiques, il est cependant nécessaire de prendre de grandes précautions dans le maniement des résultats de ces travaux » (M. Debono, E. Huver, C. Peigné, 2013 : 137) afin de ne pas tomber dans un déterminisme culturel « contre-productif et contradictoire avec les efforts de prise en compte de la diversité en DLC (*ibid.*).

D'un point de vue épistémologique, nous ne pouvons qu'être d'accord avec cette prise de position. Cependant, la quête de la pertinence des caractéristiques décrites nous a conduite

¹⁴ Les étudiants chinois sont réservés ou introvertis, traits marqués précédemment dans l'article.

à vouloir creuser la question de la diversité et de son effet paradoxal de sur-altérité. Certes, compte tenu de l'immensité de la Chine, nous ne pouvons en aucun cas prétendre à UNE réalité chinoise, la diversité, l'hétérogénéité et la disparité y régnant à tout niveau. Mais existerait-il quand même un ensemble de traits déterminants qui font qu'un enseignant/étudiant chinois n'est pas un enseignant/étudiant français ou japonais ? Si tel est le cas, dans quelles mesures ces idées reçues faisant l'objet de critiques peuvent-elles être pertinentes ? Et en fin de compte, quelle serait la démarche à adopter pour mieux comprendre la didactique du FLE en Chine ?

Pour ce faire, nous pensons nécessaire de recourir à une enquête menée en Chine afin de repérer des éléments révélateurs susceptibles d'y apporter quelques éclaircissements.

2.2.2 Enquête sur la « méthode chinoise » et les cultures chinoises d'enseignement et d'apprentissage

L'enquête consiste à recueillir des représentations des étudiants sur un certain nombre de traits saillants de l'enseignement/apprentissage en classe de FLE et de caractéristiques liées aux cultures d'enseignement et d'apprentissage chinoises, dans l'intention d'en dégager des paramètres pertinents relatifs aux modes de transmission et d'appropriation du français et à leurs contextes. L'objectif final est de constituer une base d'interprétations qui nous permettra de questionner la « méthode chinoise » et certaines habitudes et images jugées inébranlables.

2.2.2.1 Méthodologie de recherche

La méthodologie adoptée est l'enquête par questionnaire à caractère quantitatif. Afin d'obtenir les représentations des étudiants chinois sur les pratiques et les cultures d'enseignement et d'apprentissage en classe de FLE en Chine, nous avons choisi de prendre un échantillonnage parmi les étudiants de français des universités chinoises où l'enseignement du français est dispensé en tant que spécialité. Un corpus de 153 réponses récoltées dans 10 universités de différentes régions chinoises a été constitué.

Le choix des universités a été fait à partir d'un réseau sur lequel nous avons plus ou moins la prise pour garantir un taux élevé de retour des réponses (notamment par les enseignants que nous connaissons), sur cette base nous avons varié au maximum la localité des universités (cf. annexe 1 p17) pour tenir compte des cultures locales qui peuvent s'avérer différentes ; à ce niveau, le recensement des villes natales des étudiants dans l'enquête nous indique qu'ils viennent de tous les coins de la Chine (cf. annexe 1 p18), ce qui apporte également une diversité

locale. Par le même souci de diversité, nous avons essayé de toucher, dans la mesure du possible, les universités de différentes catégories par rapport à leur notoriété, ce qui implique potentiellement les étudiants de niveaux de français divers. De même, nous avons tenté d'avoir une parité relativement équilibrée entre les étudiants inscrits pour un cursus de quatre ans d'études, partant du principe que les représentations peuvent évoluer en fonction des années universitaires (cf. annexe 1 p19). Bref, l'objectif est d'impliquer les étudiants susceptibles de représenter les modalités locales, collectives et individuelles les plus diversifiées possibles.

Pour concevoir le questionnaire, nous avons recensé dans un premier temps une soixantaine d'articles français et chinois consacrés à la littérature en question des vingt dernières années ; et dans un deuxième temps, nous avons regroupé leurs contenus par thèmes, ce qui nous a donné des repères pour constituer l'essentiel des représentations les plus répandues et les plus diversifiées possibles dans notre questionnaire. Les thèmes enquêtés sont au nombre de trois :

- Identité des étudiants enquêtés (université, origine, sexe, année universitaire, séjours en France) ;
- Transmission de connaissances en classe impliquant la méthode d'enseignement, le rôle de la grammaire/traduction, l'antagonisme oral/scriptural et le rôle du manuel ;
- Us et coutumes sur les cultures d'enseignement et d'apprentissage, l'image de l'enseignant, la notion de face et l'aspect collectiviste.

La plupart des questions sont de type fermé. Le questionnaire a été conçu en chinois pour faciliter les réponses des étudiants, puis traduit en français pour la présentation de notre thèse (cf. annexe 1 p4-p12).

2.2.2.2 Analyse des résultats sur la « méthode chinoise »

La première interrogation qui vient à l'esprit, c'est de savoir si les caractéristiques de la « méthode chinoise » consenties par la plupart des enseignants-chercheurs chinois et français correspondent à la réalité chinoise d'aujourd'hui. Nous ne pouvons certes pas prétendre que les résultats de l'enquête reflètent la réalité chinoise dans son ensemble, mais ils sont en partie révélateurs de certains phénomènes qui existent dans l'enseignement/apprentissage du FLE en Chine.

Globalement, les représentations des étudiants nous montrent que la plupart des traits faisant allusion à la « méthode chinoise » persistent encore, à savoir :

- La classe est centrée sur l'enseignant (71% des étudiants enquêtés l'ont confirmé).
- 59% d'étudiants préfèrent les cours d'un enseignant chinois à ceux d'un enseignant natif, et ce qu'ils apprécient avant tout, ce sont leurs explications sur la grammaire, le vocabulaire et la traduction ! Selon eux, ces explications sont claires, détaillées, concises, ordonnées et efficaces.

Ces réponses nous font penser qu'en cours, l'enseignant accorde une grande importance aux explications de la grammaire, du vocabulaire et de la traduction en ayant souvent recours à la langue maternelle.

En effet, d'autres questions montrent que la traduction est un moyen important à laquelle ont recours à la fois l'enseignant et l'étudiant dans l'enseignement/apprentissage du français : 69% des étudiants avouent que les exercices de traduction sont proposés en cours dès leur 1^{ère} année d'apprentissage et 80% constatent que l'enseignant explique le vocabulaire et le texte principalement par la traduction en chinois. 95% des étudiants ont l'habitude de consulter un dictionnaire français-chinois au lieu d'un dictionnaire français-français, 80% doivent passer par le chinois puis le traduire en français avant de s'exprimer en français. L'appel à la langue maternelle et à la traduction comme pratique courante dans l'enseignement semble rassurer ces étudiants, un sentiment confirmé par 79% des étudiants qui pensent que « ce n'est pas faisable d'enseigner le français uniquement en français dès le début de son apprentissage » (cf. annexe 1 p25). Par ailleurs, 75% des étudiants trouvent que les séances spécialement consacrées à la phonétique en début d'apprentissage sont nécessaires à l'initiation au français. Quant à la méthode d'enseignement de la grammaire, 62% des étudiants affirment que c'est la grammaire explicite qui est enseignée en cours.

- En cours de français élémentaire, les enseignants font appel à des exercices structuraux et de traduction dans leur enseignement. Une majorité écrasante des étudiants (82%) a répondu « oui » à la question « Est-ce que les principaux exercices du cours « le français élémentaire » sont des exercices structuraux comme « remplissage du blanc », « substitution des mots et expressions », « emploi du temps et mode » et « version et

thème » ? ». Quand on demande de classer par ordre d'importance des types d'exercices effectués en classe, 65% des étudiants ont choisi la grammaire en 1^{ère} position, la traduction (16%) vient après le vocabulaire (9%), et l'oral seulement 6%.

- 84% affirment qu'il y a plus de cours de français consacrés à l'écrit qu'à l'oral à leur université, ce qui pourrait expliquer en partie que 78% des étudiants se sentent plus à l'aise en compréhension et production écrites qu'en compréhension et expression orales. L'importance donnée au scriptural dans l'enseignement semble être confirmée car même si dans 42% des cas enquêtés, les universités dispensent encore des cours oraux en 3^{ème} et 4^{ème} année d'apprentissage du français, il existe tout de même 10% des cas où le cours intitulé « français oral » a disparu, souvent pour laisser place au cours d'interprétariat. Cependant, il convient de distinguer nettement les deux cours dans la mesure où le cours oral a pour objectif de former la compétence orale de communication, tandis que le cours d'interprétariat vise essentiellement la compétence de médiation et de profession (métier interprète), nous y reviendrons dans la 3^{ème} partie de notre thèse.
- Plus de la moitié des étudiants enquêtés n'ont jamais utilisé un manuel élaboré en France, car en effet, les manuels chinois sont utilisés dans la plupart des universités où le français est enseigné en tant que spécialité. Et 65% des étudiants ont l'air d'être contents des manuels utilisés. 77% pensent que l'enseignant exploite principalement le manuel choisi en cours de français.

La lecture des résultats de la seconde partie du questionnaire « transmission de connaissances en classe » nous montre que la « méthode chinoise », telle qu'on a l'habitude de la décrire, correspond pour la plupart aux pratiques réelles dans l'enseignement en classe du FLE en Chine, du moins chez les étudiants chinois enquêtés.

Si les pratiques en classe s'avèrent relativement conformes aux idées reçues, qu'en est-il à propos des représentations socio-culturelles liées à ces pratiques ?

2.2.2.3 Analyse des résultats sur les cultures chinoises d'enseignement et d'apprentissage

L'analyse de la troisième partie de notre enquête nous indique qu'il existe encore des traits récurrents conformes à la tradition chinoise qu'il n'est pas nécessaire de répéter ici (cf.

annexe 1 p39-p55). Ce que nous souhaitons mettre en évidence, ce sont quelques indices susceptibles d'interroger la pertinence de certaines idées reçues.

Prenons d'abord l'exemple de l'image et du rôle de l'enseignant souvent considérés comme le trait le plus marquant de la culture éducative héritière de la tradition chinoise, notamment confucéenne. L'enseignant y est considéré comme un être suprême que les élèves sont tenus à respecter et à écouter dans toutes les circonstances. A ce niveau, les représentations des étudiants enquêtés nous font penser que le rôle absolu du « maître » est en train de changer avec le temps.

Nous demandons aux étudiants de choisir parmi les réponses proposées : « Un enseignant en classe est pour vous...un guide, un ami, un animateur, un détenteur de savoirs, une personne qui transmet des connaissances ». Le plus grand nombre, soit 47% des étudiants ont choisi « une personne qui transmet des connaissances ». En revanche, quand nous posons la même question sur un enseignant en dehors de la classe, en donnant le choix entre un guide, un ami, un parent, 49% ont choisi « un ami », 46% ont opté pour « un guide » et seulement 3% ont choisi « un parent ». Si pour eux, l'enseignant est toujours un détenteur de connaissances qui impose le respect, le fait de les considérer comme « ami » ou « guide » plutôt que « parent » en dehors de la classe peut être interprété par le côté évolutif du rôle de l'enseignant : n'est-ce pas Confucius qui le disait : « Enseignant pour un jour, père pour la vie » ? Et pourtant aujourd'hui il semble être invité à descendre de son podium pour se mettre au même niveau que les étudiants, du moins en dehors de la classe. Et comment ! Dans une société chinoise encore très hiérarchisée aujourd'hui, un guide ou un ami est plutôt au même niveau que soi, tandis qu'un parent incarne un rôle plus autoritaire, car il a une place supérieure dans la famille par rapport aux enfants selon la tradition chinoise.

Cette interprétation semble être cohérente avec la réponse des étudiants à une autre question que nous avons posée sur les erreurs qu'un enseignant peut éventuellement commettre. En effet, une majorité écrasante des étudiants (95%) pensent qu'un enseignant peut faire des erreurs, et quasi unanimement, ils pensent que quand l'enseignant fait des erreurs, on doit le remettre en cause. Ce qui ébranle totalement l'image suprême de l'enseignant que jadis il tenait.

Par ailleurs, l'image d'un enseignant plus moderne qu'austère et traditionnel semble mieux appréciée. 59% des étudiants préfèrent un enseignant habillé de façon moderne, voire 32% branchée, seulement 6% préfèrent de façon traditionnelle. Un enseignant habillé de façon

non conventionnelle ne choque pas 87% des étudiants enquêtés. S'ils avaient le choix, 50% choisiraient un enseignant « jeune, ouvert et moderne » au lieu de « moins jeune, sévère et traditionnel », certains ont même manifesté leur sensibilité au charme de l'enseignant.

En liaison avec le rôle et l'image de l'enseignant, la notion de face semble ne pas être aussi catégorique que dans les opinions communes. Quand nous avons demandé sur la façon de relever en classe d'éventuelles erreurs de l'enseignant, 56% ont choisi de « Ne pas réagir en classe mais de poser la question après le cours » afin de ne pas faire perdre la face à l'enseignant. Mais il est à noter qu'il existe tout de même 41% des étudiants qui ont choisi de manifester tout de suite le doute en classe. Il semble aussi que l'enseignant encourage les étudiants à intervenir spontanément, n'hésite pas à leur demander s'ils ont tout compris après les explications en classe (70%-80%), et n'est pas offensé quand il est interrompu (70%), contrairement aux idées reçues.

De même, entre l'antagonisme collectivisme/individualisme, nous observons une tendance de primauté accordée à l'individualisme manifestée par certains étudiants. Si 52% estiment que c'est la solidarité et la réconciliation qui priment dans un travail de groupe, 45% pensent qu'on doit savoir faire preuve d'initiative et mettre en avant l'individu, proportion à ne pas négliger. Il est vrai que la valeur du collectif reste très importante chez nos jeunes étudiants, cependant, certaines de leurs réponses nous ont permis d'observer une part non négligeable de leur sensibilité en tant qu'individu. En effet, avec la mondialisation, l'ouverture de la Chine vers l'extérieur et l'application de la politique de l'enfant unique, les jeunes chinois subissent des influences individualistes et libérales venues de l'Occident. En Chine, beaucoup de recherches ont été consacrées à l'individualisme accru chez les étudiants chinois depuis les années 1990. Une majorité de chercheurs s'accordent à dire que les valeurs des étudiants d'aujourd'hui tendent à se transformer en individualisme au détriment d'un collectivisme prôné par l'idéologie socialiste.

Ces observations nous conduisent à penser que d'un côté, la tradition chinoise continue à jouer un rôle déterminant dans la culture éducative en Chine, mais de l'autre, se fait remarquer un caractère évolutif dans les cultures d'enseignement et d'apprentissage à travers l'esprit plus ouvert et l'aspect plus moderne qui viennent contredire certaines idées reçues aussi bien pour les enseignants que pour les étudiants.

2.2.2.4 Remarques conclusives de l'enquête

Globalement, notre enquête nous a permis d'obtenir les quelques remarques suivantes :

Les représentations sur la « méthode chinoise » nous indiquent que la plupart des traits descriptifs dans l'opinion commune correspondent aux pratiques réelles en classe de français en tant que spécialité en Chine. Elle est qualifiée de traditionnelle notamment pour les pratiques d'enseignement centrées sur l'enseignant et focalisées sur la grammaire, la traduction et le lexique.

Néanmoins, il convient de nuancer une telle interprétation, car le résultat indique seulement que ces pratiques existent bien en Chine, mais ne signifie en aucun cas qu'elle est la seule méthode appliquée dans toute la Chine. A ce titre, nous pensons qu'il est plus convenable de formuler notre remarque de cette manière : l'enquête nous montre que les pratiques telles que décrites pour la « méthode chinoise » représentent une tendance globale et une caractéristique prépondérante en didactique du FLE en Chine.

Quant aux cultures d'enseignement et d'apprentissage chinoises, il faut reconnaître que les traditions éducatives et culturelles exercent encore des influences importantes sur les pratiques en classe en Chine, mais nous souhaitons attirer l'attention sur le caractère évolutif de ces cultures d'enseignement et d'apprentissage. En effet, il n'est pas étonnant que certains traits ne correspondent plus à ce qui a été identifié il y a dix ou vingt ans. La Chine évolue vite, ce qui a été vrai à une certaine époque peut ne plus l'être aujourd'hui. J.-M. Robert avait déjà annoncé la couleur quand il a écrit son article sur les habitudes d'apprentissage des étudiants chinois : « L'Extrême-Orient change vite, et certaines attitudes (ou valeurs) sont en voie de disparition au profit d'une occidentalisation (ou mondialisation) accélérée » (J.-M. Robert, 2002 :136). De même, l'enseignante Wang Jinjing a fait la même remarque dans son enquête après avoir analysé les représentations des étudiants chinois qui apprennent le français en France : « les habitudes d'apprentissage des apprenants chinois ont évolué, certains constats de recherches antérieures sont dépassés et/ou invalides dans le contexte décrit ici et aujourd'hui » (Wang Jinjing, 2013 :160).

Si certains traits dans les idées figées sont jugés pertinents selon notre enquête, est-ce que nous pouvons pour autant accorder la pertinence à l'attribution de la terminologie « méthode chinoise » à cette méthode traditionnelle largement pratiquée en Chine ? Pour obtenir la réponse à notre question, il convient d'interroger le bien-fondé de ce concept.

2.3 Questions sur la « méthode chinoise »

2.3.1 La « méthode » chinoise, une méthode conceptuelle ?

L'objectif d'interroger la pertinence de la terminologie qu'est la « méthode chinoise » n'est pas pour soulever une simple question d'étiquette, car l'étiquette ne porte un sens que quand on confère une signification précise à l'objet à définir. Ce qui nous intéresse, c'est de savoir, puisque le terme « méthode » est attribué à certaines pratiques en classe de FLE en Chine, si ces dernières constituent dans ce cas une véritable « méthode » comme elle l'est définie en DLC, qui relève bien de la méthodologie d'enseignement en tant que concept.

Pour ceci, nous devons revoir les définitions de la méthode et de la méthodologie en DLC. Selon Ch. Puren, une méthode est un « ensemble de procédés et de techniques de classe visant à susciter chez l'élève un comportement ou une activité déterminés (Ch. Puren, 1988 :16). Tandis que si l'on parle de l'« ensemble cohérent de procédés, techniques et méthode qui s'est révélée capable, sur une certaine période historique et chez des concepteurs différents, de générer des cours relativement originaux par rapport aux cours antérieurs et équivalents entre eux quant aux pratiques d'enseignement / apprentissage induites » (*ibid.* : 17), il s'agit plutôt de la méthodologie.

Pour constituer une méthodologie, il faut remplir certaines conditions. En premier lieu, les techniques et procédés utilisés doivent constituer un ensemble cohérent. Ce qui implique un travail de théorisation sérieux consistant à interroger, critiquer et problématiser des pratiques pour aboutir à une description adéquate, complète et réfléchie. Cette conceptualisation sera accompagnée de réflexions sur les objectifs généraux à atteindre pour répondre aux enjeux linguistique, culturel, éducatif et politique et sera concrétisée par les modalités d'enseignement proposées. Or, ce que les enseignants chinois qualifient de « méthode » relève plutôt des pratiques d'enseignement tirées de leurs expériences de terrain. Il semble qu'aucune tentative de théorisation n'ait été faite à ce sujet, ni dans le programme national ni dans la recherche même en didactique du FLE en Chine. De plus, si cette méthode renvoie à l'idée traditionnelle, on ne peut prétendre une conception différente susceptible d'« engendrer des cours originaux par rapport aux cours antérieurs », le second paramètre permettant d'identifier une méthodologie. Par ailleurs, dans les pages suivantes, nous verrons que ses traits traditionnels souvent schématisés en « grammaire-traduction » ne sont pas issus de la seule méthode traditionnelle de « grammaire-traduction » européenne du XIXe siècle, mais constituent plutôt

un produit hybride de plusieurs courants méthodologiques qui ont traversé successivement l'histoire de la Chine pendant presque un siècle et demi.

Pour toutes ces raisons, même si l'expression est très répandue en Chine, nous sommes d'accord avec l'idée qu'« elle ne fait pas nécessairement référence à une méthodologie constituée » (D. Bel, E. Huver, Liang Minyi et Mao Rongkun, 2013 :409).

2.3.2 La « méthode chinoise », une méthode « chinoise » ?

Cette terminologie pourrait renvoyer à deux interprétations. L'une, avec la qualification de « chinoise » : il s'agirait d'une méthode propre à la Chine qui relève des caractéristiques spécifiquement chinoises. L'autre, avec son article « la », pourrait schématiser l'ensemble des méthodes pratiquées en Chine par ce terme. Nous tâcherons dans les pages suivantes de justifier que ni l'une ni l'autre ne dispose d'argument convaincant.

Tout d'abord, la terminologie elle-même entre en contradiction avec son assimilation à la méthode « grammaire-traduction » européenne car leur analogie prétendue signifie déjà que ce n'est pas une méthode spécifiquement « chinoise ».

Ensuite, un rapide tour dans l'histoire méthodologique des langues de la Chine nous permettra également de mettre en cause la spécificité chinoise. Nous nous bornerons à peindre le tableau à grands traits en mettant l'accent sur l'enseignement de la grammaire et de la traduction.

Prenons d'abord le cas de l'enseignement de la grammaire en Chine. Comme beaucoup de spécialistes le savent, la langue chinoise est réputée être « une langue sans grammaire » (B. Bouvier, 2003 :413), la Chine par elle-même n'a donc pas de tradition d'enseignement de la grammaire. Son enseignement en milieu institutionnel a été introduit au 16^{ème} siècle principalement par des missionnaires jésuites, praticiens de la méthode traditionnelle de « grammaire-traduction ». Cette influence a été atténuée entre 1915 et 1949, période où la méthode directe est venue se greffer sur l'enseignement des langues en Chine. Dans les années 1950 et 1970, pour des raisons politiques et historiques, la Nouvelle Chine a suivi de très près la méthodologie de l'ex-Union Soviétique dénommée « méthodologie de comparaison consciente » (P. Yang, 2007 :63). Il s'agit d'un courant qui privilégie une comparaison consciente entre la langue cible et la langue maternelle, caractérisé par l'enseignement/apprentissage des connaissances linguistiques axées sur la phonétique, le

lexique et la grammaire. Selon Fu Rong, « en Chine la méthodologie traditionnelle a été directement transposée de la méthodologie de l'Union soviétique des années 1950, par le biais de l'enseignement/apprentissage massif du russe en milieu institutionnel chinois (Fu Rong, 2005 :35). Profondément marquée par cette histoire, la Chine conserve encore aujourd'hui cette pratique d'enseignement de la grammaire principalement explicite qui trouve son origine à l'extérieur.

Quant à l'enseignement de la traduction, il se trouve dans la même configuration même si la tradition de traduction peut remonter assez loin dans l'histoire chinoise de l'enseignement des langues étrangères (au 4^e siècle de notre ère pour traduire des textes bouddhistes). La tradition d'enseigner les langues par la traduction en Chine a convergé avec la méthode traditionnelle européenne et la méthode contrastive soviétique qui privilégient toutes les deux les exercices de thème et de version à des fins pédagogiques des langues.

Bref, même si tous les courants méthodologiques sont amenés inévitablement à faire l'objet d'une contextualisation plus ou moins prononcée durant leur intégration dans les contextes locaux, nous ne pensons pas pouvoir prétendre qu'une telle « méthode chinoise » relève d'un véritable « made in China » du fait d'importantes influences que la Chine a subies de l'extérieur en la matière.

Par ailleurs, si cette méthode est largement pratiquée sur le territoire chinois, elle est loin d'être l'unique méthode à laquelle les enseignants font appel. Par manque de théorisation méthodologique, nous assistons plutôt sur place à un amalgame de pratiques et tâtonnements construits presque entièrement sur la base empirique, en fonction des expériences, de la formation, de la compétence et des personnalités de chaque enseignant, sous réserve d'un grand respect du programme national et de l'impératif des examens. Nous pouvons le voir dans beaucoup d'articles parus dans les numéros de *Synergie Chine* (soit 12 numéros publiés depuis sa création en 2005), ainsi que dans les enquêtes menées en classes de FLE en Chine dans le cadre du projet DIFFODIA (E. Huver, M. Debono, D. Bel, 2013, 2015). A ce titre, Fu Rong parle d'un éclectisme « risqué » pratiqué en Chine comme étant un syncrétisme flou de théories à appliquer sans souci particulier de cohérence [...] (Fu Rong, 2007 :81). Ainsi, parler de LA « méthode chinoise » revient à négliger l'ensemble de caractéristiques qui incombent aux pratiques d'enseignement du FLE en Chine. A partir de ce principe, nous pensons que la « méthode chinoise » ne pourrait être considérée comme un corps de principes

méthodologiques « stable, homogène » (Mao Rongkun et E. Huver, 2015 :193), bien qu'elle marque une tendance globale en didactique du FLE en Chine.

Puisque cette méthode « traditionnelle » n'a rien de spécifiquement chinois, une question nous intrigue donc en ces termes : pourquoi alors les enseignants chinois s'en tiennent-ils autant à cette « méthode chinoise » ?

En fait, si elle n'est spécifiquement chinoise en tant que méthode, sa persistance dans la tête des enseignants chinois relève de certaines réalités chinoises.

De ce fait, nous pouvons emprunter plusieurs pistes au service de nos analyses qui nécessitent une confirmation ultérieure.

- Une position sino-centrée. La dénomination « l'empire du milieu » de la Chine révèle déjà suffisamment la position sino-centrée des Chinois fiers de sa tradition millénaire. Basés sur l'expérience de terrain avec regard tourné vers soi-même, les enseignants se contentent de prendre ces pratiques pour leur propre méthode, en l'opposant à toutes les autres méthodes (« occidentales » entre autres), sans creuser l'origine de ces pratiques, ni chercher à savoir si elles existent ailleurs dans le monde. Et pourtant, nombre de contributions et de discours des chercheurs nous montrent que ces pratiques sont courantes dans beaucoup d'autres pays, à savoir des pays asiatiques (Japon, Corée...), du Moyen-Orient, d'Afrique, voire d'Europe¹⁵.
- La contrainte idéologique. Même si depuis le milieu des années 1990, plusieurs réformes ont été menées pour ajuster la politique de l'enseignement des langues étrangères en fonction des nouveaux besoins sociaux et économiques, « le pays reste toujours très vigilant face à l'occidentalisation, malgré son ouverture » (Fu Rong, 2005 :37). Ceci traduit la volonté politique, voire idéologique, du pays de restreindre l'enseignement/apprentissage des langues étrangères uniquement à la formation linguistique (*ibid.* :36).
- La recherche d'une identité. Nous nous contentons ici de reprendre l'hypothèse de Xu Yan qui mérite un peu plus de recherche psycho-sociale ultérieure : se différencier par rapport au reste des méthodes, et notamment s'en tenir à cette méthode dont ils sont fiers

¹⁵ Discours des enseignants-chercheurs tels que Nicolas Tournadre et Yannick Lefranc pendant nos discussions.

car qualifiée « d'efficace » pour jeter une base solide dans l'apprentissage des langues, ne traduirait-il pas un besoin des Chinois de s'identifier et de se conforter dans leur quête d'une nation prospère et forte, à travers l'éducation en l'occurrence ? (Xu Yan, 2014).

- Inévitable « de cause à effet ». Comme l'ont indiqué certains travaux de recherche, pratiquer obstinément la méthode traditionnelle représente un effet facilitateur dans la mesure où cela s'avère plus sécurisant aussi bien côté enseignant (car il prépare et tient plus facilement ses cours) que côté étudiants (car ils réussissent les examens en suivant méthodiquement ces cours). D'un point de vue sociolinguistique, cela pourrait s'expliquer aussi par le fait que l'enseignant non natif a conservé de sa propre expérience de l'apprentissage « un sentiment d'insécurité linguistique qui le rend particulièrement soucieux du respect d'une norme qu'il n'ose transgresser » (L. Dabène, 1990 :13). Mais un autre facteur non moins important relatif à la situation actuelle de la DLC en Chine serait à prendre en considération : bon nombre d'enseignants de langues n'ont pas choisi volontairement cette méthode. Par manque de formation en DLC, ils n'ont pas connu d'autres méthodes que celle dénommée « méthode chinoise traditionnelle » quand ils étaient étudiants et qu'ils reproduisent ensuite en tant qu'enseignants selon la loi d'isomorphisme (Ch. Puren, 1988 :52).

2.3.3 La « méthode chinoise » est-elle vraiment fatale ?

Parmi les enseignants-chercheurs chinois qui revendiquent la « méthode chinoise », il n'en manque pas qui se félicitent de son efficacité, mais plus nombreux sont ceux qui pensent que cette méthode représente des insuffisances évidentes telles que celles au niveau oral, d'où l'intérêt de la compléter avec d'autres méthodes. Mais en aucun cas, la « méthode chinoise » en elle-même n'a été mise en cause, car elle représente un certain savoir-faire local qui semble difficilement pouvoir envisager le moindre ébranlement. Pour Fu Rong, « la méthodologie traditionnelle caractérisée par la grammaire-traduction n'a, nulle part ailleurs qu'en Chine, aussi longtemps dominé l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Elle continue d'ailleurs d'y exercer son influence » (Fu Rong, 2005 :35-36). Pu Zhihong, pour sa part, dressant une série d'incompatibilités entre les caractéristiques de la perspective actionnelle préconisée par le CECR et la culture d'apprentissage chinoise, s'est montré sceptique quant à la possibilité de pratiquer des tâches actionnelles dans l'enseignement du FLE à l'intérieur des universités chinoises. Il pense que même si le système éducatif chinois a connu certaines

réformes, sa structure traditionnelle perdure (Pu Zhihong, 2011 :43). Hu Yu, lui-même, a mené une enquête auprès de onze enseignants de français dans des universités de Beijing pour mesurer la place du communicatif dans la pratique de classes ; après avoir observé « une pratique communicative plutôt en statut d'accessoire » (Hu Yu, 2011 :119), il soutient que le renouveau didactique subit de nombreuses contraintes (institutionnelles, théoriques, matérielles, psychosociales etc.), et les conditions ne semblent pas réunies pour armer les enseignants sur les plans théorique et pratique (*ibid.* :121).

Moins fataliste que les opinions soulignées *supra*, nous pensons qu'il est important de soulever quelques indices non négligeables susceptibles de fournir un environnement favorable à un début de changement en Chine.

Premièrement, au niveau de l'émergence des nouveaux besoins des étudiants chinois. Les résultats de notre enquête semblent montrer que les étudiants, s'il est vrai qu'ils ont bien confirmé l'application générale d'une méthode d'enseignement traditionnelle en Chine, il n'en demeure pas moins qu'ils sont de plus en plus sensibles aux aspects « non traditionnels » dans l'enseignement/apprentissage des langues (FLE). Sur la façon dont l'enseignant mène les cours, 59% des étudiants estiment qu'il n'y a pas beaucoup d'interactions entre les étudiants en cours de français, alors qu'ils sont prêts à « tenir n'importe quel emploi aux jeux de rôle en classe », contrairement à certains conseils sur les précautions à prendre avec les étudiants chinois (J.-M. Robert, 2002 :140). Par ailleurs, si la priorité accordée à l'aspect linguistique dans l'enseignement semble convenir à la plupart des répondants, une part non négligeable a manifesté son intérêt pour l'aspect culturel puisque 11% ont choisi d'apprécier « des explications sur la culture française, ou la comparaison entre la culture française et la culture chinoise ». De même, si la plupart des étudiants sont amateurs d'exercices type « imitation, mémorisation, répétition », un pourcentage significatif a préféré des exercices type « communication, créativité, imagination » (39%). Plus étonnamment, à la question « Qu'est-ce qui est le plus important dans l'apprentissage du français », 44% des étudiants considèrent l'oral comme le plus important, versus 27% qui ont choisi la grammaire. Quand on pose la question « Pour vous, le meilleur moyen de retenir le vocabulaire nouveau est de... », 95% des étudiants ont choisi l'option « l'utiliser dans des contextes » au lieu de « traduire en chinois et retenir par cœur sous forme de liste », forme traditionnelle dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en Chine. Quand on les interroge sur l'importance de l'oral et du scriptural, 73% des étudiants enquêtés estiment qu'ils sont aussi importants l'un que l'autre.

Seulement 5% d'entre eux pensent que l'écrit est plus important que l'oral. 83% des étudiants souhaitent augmenter les cours de français audio-oraux dans leur cursus et 86% espèrent que l'enseignant apportera plus de connaissances en dehors des manuels utilisés.

Ces « revendications » à priori plutôt pacifiques mais très expressives nous permettent d'affirmer qu'il y a une réelle demande de la part des étudiants d'accéder à des méthodes d'enseignement plus variées que celle qu'on continue à leur prodiguer.

Deuxièmement, au niveau de la formation didactique des enseignants chinois. En Chine, on déplore souvent le manque de formation en DLC des enseignants, ce qui reste probablement vrai encore aujourd'hui ; or, force est de constater que le nombre de doctorants chinois qui se font former en France en DLC s'accroît d'année en année. Un résultat de recherche sur le site Internet nous le montre bien : ainsi donc lorsqu'on tape « FLE Chine » en mots clés sur thèses.fr, et qu'on sélectionne comme disciplines « science du langage », « didactique des langues et des cultures », « sciences de l'éducation », « linguistique » et « didactologie des langues et des cultures », on y trouve plus de 100 thèses, 80% d'entre elles ayant déjà été soutenues entre 2001 et 2015. Et si nous ajoutons dans les mots clés « didactique langues », les résultats s'annoncent encore plus nombreux (150 environ). La plupart des auteurs de la thèse sont chinois parmi lesquels on compte des étudiants et enseignants de français en Chine, ce qui représente « une armée » de réserve importante et potentiellement exploitable sur l'ensemble du corps enseignant de français existant aujourd'hui en Chine (736 en juin 2010¹⁶). Certes, tous ne vont pas se vouer à une carrière d'enseignant de français, mais ce chiffre non négligeable annonce quand même la formation d'une nouvelle génération d'enseignants chinois de français dotés d'une solide formation et d'un bon niveau de recherche en DLC. Ils gagneront à modifier petit à petit le paysage du corps enseignant chinois de français.

Troisièmement, au niveau universitaire chinois. La didactique du FLE en tant que domaine de recherche commence à gagner du terrain en Chine, même si elle est encore devancée par la recherche en anglais. L'ACPF visant à promouvoir l'enseignement du français et à améliorer la qualité d'enseignement/apprentissage du français tient régulièrement des colloques et séminaires sur les problématiques en didactique du FLE en Chine et organise des formations destinées aux jeunes enseignants depuis 1998, parallèlement aux formations des enseignants de français et séminaires organisés par l'Ambassade de France en Chine. La revue scientifique

¹⁶ Chiffre à priori non actualisé officiellement à ce jour.

Synergie Chine du GERFLINT a vu le jour en 2005 et depuis nous y témoignons de nombreuses contributions de qualité sur la didactique du FLE en Chine. La première habilitation à diriger une thèse en didactique du FLE a été accordée au Professeur Fu Rong de l'Université des Langues étrangères de Beijing en 2006. Même si d'importants efforts de promouvoir la DLC sont encore à mener, une première sensibilisation à la recherche du domaine est déjà entamée. Nous avons de bonnes raisons de croire qu'elle suscitera de plus en plus d'intérêt chez les enseignants-chercheurs chinois.

Et enfin, au niveau de la politique éducative. Le Ministère de l'Éducation de Chine a initié en 2013 la préparation d'une nouvelle « Norme nationale de l'enseignement des langues étrangères de spécialité dans le supérieur » qui vient de sortir tout récemment. Même si depuis l'ouverture de la Chine, plusieurs dispositifs en la matière ont été mis en œuvre pour répondre aux nouveaux besoins de chaque époque, c'est bien la première fois dans l'histoire de la Nouvelle Chine qu'une norme curriculaire a été établie dans l'objectif de standardiser l'enseignement des langues étrangères de spécialité dans le supérieur destiné aux cycles *Benke*, soit un cursus de quatre ou cinq ans pour aboutir au diplôme de licence.

Nous entrerons plus en détail de ce nouveau curriculum chinois dans le chapitre 8. Ce que nous pouvons déjà avancer comme propos, c'est qu'il a déterminé la réorientation de la formation en langues vivantes en élargissant l'enseignement des langues vers l'éducation des sciences humaines. Ce qui signifie que l'enseignement des langues n'est plus censé se limiter en formation linguistique, mais doit s'intégrer dans l'éducation en littérature, culture et interculturel. De plus, inspiré par le CECR, il insiste formellement sur une méthodologie d'enseignement qui suscite l'initiative de l'apprenant et prône les compétences de communication langagière et socioculturelle. Ces implications annoncent un changement de fond par rapport à la méthode traditionnelle dont l'usage est encore fréquent aujourd'hui.

Cette nouvelle Norme s'adresse à toutes les langues étrangères enseignées dans le supérieur en Chine dont le français fait naturellement partie. Il est encore trop tôt pour considérer ses impacts dans les pratiques réelles de terrain car les habitudes d'enseignement ne peuvent changer en un coup de baguette magique. Néanmoins, la sortie de cette Norme nationale fournit au monde didactique des langues chinois un environnement propice pour qu'il se détache à terme de sa fameuse « méthode chinoise ».

Tous ces éléments réunis viennent contrebalancer les facteurs déterminant une pratique fréquente de la méthode traditionnelle et nous laissent penser que la « méthode chinoise » n'est finalement pas si fatale qu'on pourrait le croire.

2.4 Quelle posture de recherche ?

Après un tour d'horizon de la « méthode chinoise », nous revenons sur la posture de recherche que nous adoptons par rapport à cette méthode et aux cultures éducatives chinoises.

Tout d'abord, il convient de prendre en considération les traditions éducatives qui conditionnent en partie les pratiques en classe. Nous ne pouvons occulter certains traits saillants et communément partagés par les enseignants et les apprenants de la même culture et qui les rendent différents de ceux d'une autre culture. Identifier ces habitudes et pratiques d'enseignement/apprentissage en classes de langues représente un intérêt certain – les chercheurs sont d'accord sur ce point – pour élaborer une *didactique contextualisée*.

Mais il ne s'agit en aucun cas d'un comparatisme descriptif voué au figement des idées. Selon la conception diversitaire de la « diversité didactique »¹⁷, la tradition orientaliste qui considère la Chine longtemps « comme le grand Autre de l'Occident » (M. Debono, E. Huver et C. Peigné, 2013 :138) conduit inévitablement à sur-altérer la Chine et par conséquent à homogénéiser la catégorie d'apprenants chinois. Epistémologiquement, cette conception homogénéisante de la diversité en DLC court le risque d'une essentialisation des éléments culturels. En effet, « toute focalisation excessive sur les spécificités d'autrui conduit à l'exotisme ainsi qu'aux impasses du culturalisme, par sur-valorisation des différences culturelles et par accentuation, consciente ou non, des stéréotypes voire des préjugés » (M. Abdallah-Preteuille, 2003 :10).

Une question se pose alors avec acuité : comment tenir compte des *cultures éducatives* sans tomber dans un culturalisme sur-altératoire dans les pratiques d'enseignement/apprentissage des langues ?

Nous pensons y apporter quelques éléments d'éclaircissements en intégrant la notion d'interculturalité en DLC.

¹⁷ Selon le sens du projet DIFFODIA.

Il s'agit de bien appréhender l'articulation entre la culture et l'individu. Selon Ch. Puren (2005b), la recherche sur les cultures d'enseignement et d'apprentissage ne peut faire l'impasse de l'antagonisme culturel/individuel, deux éléments à considérer de façon concomitante. Un individu ou un groupe d'individus se comporte d'une façon singulière en fonction de sa personnalité, de son vécu et de son environnement, tout en appartenant à une culture bien déterminée. L'enseignant tout comme l'apprenant, peut agir de façon conforme à sa culture, mais il peut également se comporter de manière soit différente de la sienne, soit complètement opposée à la sienne, en fonction de la situation dans laquelle l'enseignement/apprentissage se trouve (conditions, interactions...). Les paramètres personnels, environnementaux, culturels, mais aussi situationnels et interactionnels ainsi que leurs interférences sont donc à être considérés pour une meilleure compréhension des cultures d'enseignement et d'apprentissage en classe de langues. En d'autres termes, un individu ou un groupe d'individus peut manifester des traits culturels différents de ce que sa culture présume, néanmoins, cette diversité n'induit pas l'inexistence des caractéristiques culturelles communes à un ensemble d'individus.

J. Demorgon interprète cet antagonisme d'un point de vue sociologique et philosophique avec les concepts de « particulariser, généraliser, singulariser », trois perspectives qui sont associées et surtout « indissociables dans le fonctionnement de la pensée » (J. Demorgon, 2005 :401). Le général renvoie aux valeurs universelles de l'humanité, le particulier serait propre à une culture, et « chaque homme constitue une synthèse unique de particularités et de généralités, il est alors singulier » (*ibid.*). Il faut un général (un tout) pour donner le sens aux particuliers, et la façon dont le général et le particulier sont associés est unique, ce qui rend la culture singulière.

Il nous semble souhaitable pour ceci, d'éviter deux tendances extrêmes dans la recherche de ce domaine : d'un côté, considérer la « méthode chinoise » ou les cultures d'enseignement et d'apprentissage descriptives comme une réalité généralisée, figée et absolue; de l'autre, occulter l'existence des traits communs desdites cultures à partir d'un échantillon d'analyses restreint et variable dans l'espace et le temps et accuser d'essentialisme dès que des généralités culturelles sont évoquées.

La posture à adopter consisterait à apprendre à connaître des traditions éducatives, des traits communs partagés par enseignants et apprenants pour mieux se rendre compte de certaines pratiques en contexte, mais tout en restant conscient du risque d'un culturalisme qui conduit à appliquer aveuglement cette vision à tous les contextes et apprenants. C'est dire que

la culture n'est pas le seul élément qui détermine les comportements d'un individu, mais elle constitue la toile de fond dans une communication interculturelle en classe de langue.

Conclusion partielle

L'adoption de l'approche contextualisée dans la recherche en DLC constitue une démarche fondamentale de notre étude. Elle suppose que nous devons nous efforcer non seulement de bien connaître et comprendre les contextes chinois dans lesquels s'imprègne l'enseignement/apprentissage du FLE, mais aussi de pouvoir mettre en question la façon habituelle de les percevoir et surtout de les exploiter.

Avant d'élargir notre sphère d'investigation sur divers aspects relatifs à la didactique du FLE en Chine, nous avons, dans ce chapitre, focalisé notre attention sur les méthodes d'enseignement qui y sont pratiquées, connues sous la fameuse appellation « méthode chinoise ». Après avoir fait un tour sur les réflexions et critiques autour de la notion en question dans la communauté scientifique du domaine, et en nous appuyant sur les résultats d'une enquête menée pour une meilleure connaissance des pratiques du terrain, nous avons pu en dégager quelques remarques conclusives.

D'abord, les pratiques telles que décrites dans l'opinion commune pour désigner la « méthode chinoise » présentent une tendance globale et une caractéristique prépondérante de l'enseignement du FLE en milieu universitaire chinois. Fortement corrélées à ces pratiques, les traditions éducatives et culturelles exercent encore des influences importantes sur l'enseignement/apprentissage en Chine.

Toutefois, si nous confirmons une certaine adéquation entre les pratiques du terrain et la description de la « méthode chinoise », la conceptualisation de ces pratiques, autrement dit, l'attribution de cette terminologie univoque aux modes de transmission du FLE en milieu institutionnel chinois est elle-même problématique. En effet, nous avons noté que cette « méthode chinoise » n'est pas le fruit d'une conceptualisation didactique, mais plutôt d'un constat empirique. Ses principales caractéristiques qui renvoient à l'idée de méthode traditionnelle ne sont pas non plus une spécificité chinoise. De plus, la fatalité de cette méthode aux yeux des enseignants chinois ayant contribué partiellement à la formation de ce concept n'est finalement pas si inébranlable qu'on aurait pu l'imaginer.

Tout compte fait, cette « méthode chinoise » fortement corrélée aux cultures éducatives chinoises ont fait couler beaucoup d'encre. La fixation sur leurs traits spécifiques, souvent imputés à la tradition confucianiste, traduit la vision de l'Occident considérant encore aujourd'hui la Chine comme un Grand Autre et un besoin des Chinois de s'identifier. Elles sont devenues, au fil du temps, des figements, des évidences et des clichés, dont nous pouvons observer des limites selon deux axes.

Premièrement, ces particularités sont souvent présentées comme un héritage historique et culturel de la société chinoise qui ne bouge pas, à part quelques rares remarques de précaution parmi un grand nombre de contributions. Or les résultats de notre enquête nous montrent que certaines idées reçues ne sont plus d'actualité dans une Chine qui a connu une grande mutation sociétale au profit d'une croissance économique exponentielle et de la mondialisation de plus en plus marquante. Le caractère évolutif des cultures éducatives semble avoir été négligé.

Deuxièmement, les limites sont d'ordre méthodologique et épistémologique. Les descriptions des cultures éducatives ont pour objectif de faire découvrir et connaître la culture de l'Autre qui conditionne en partie les pratiques d'enseignement/apprentissage en classe de langues. Cette démarche est nécessaire pour constituer un point de repère dans la compréhension de certains comportements et habitudes en classe, mais elle est insuffisante pour adopter une vision juste sur la diversité car, elle n'explique pas pourquoi tous les enseignants et apprenants de la même culture nationale ne se comportent pas de la même manière que leur culture le présume, et parfois même, de la manière inverse. Cette lacune conduit de toute évidence à une homogénéisation des éléments à étudier, que la posture qui accorde la primauté à la diversité culturelle (projet DIFFODIA) accusent de « culturalisme ». En effet, il a manqué dans cette démarche la considération des relations entre l'individuel et le culturel. L'individu pourrait se montrer singulier tout en appartenant à la culture commune à un ensemble d'individus. Dans une situation d'enseignement/apprentissage des langues, les interactions entretenues entre les individus et les groupes sont à considérer en plus car c'est dans cette dynamique que l'individu agit et s'affirme en combinant des facteurs complexes englobant les dimensions linguistique, culturelle, situationnelle, sociologique et psychologique.

Ainsi, nous adopterons une posture de recherche qui consiste à aborder les cultures éducatives en se gardant de tomber dans l'essentialisme ou de généraliser cet étiquetage. En d'autres termes, il serait souhaitable d'éviter deux tendances extrêmes dans la recherche du domaine : d'un côté, considérer la « méthode chinoise » ou les cultures éducatives descriptives

comme une réalité généralisée, figée et absolue ; de l'autre, occulter l'existence des traits communs des pratiques et des cultures éducatives à partir d'un échantillon d'analyses restreint et variable dans l'espace et le temps et accuser d'essentialiste dès que des généralités pédagogiques et culturelles sont évoquées.

Chapitre 3. La notion de progression

Introduction

L'intérêt que nous portons sur les progrès en français des étudiants chinois nous incite à explorer la notion de *progression* en DLC.

Cette notion, en ce qui concerne l'apprentissage, impliquerait à première vue deux éléments : le progrès qui indique un résultat dans l'appropriation de l'apprenant, et la progression, plutôt un processus ou un parcours qui relie les progrès (ou l'absence de progrès) à chaque étape de son apprentissage. Ces deux dimensions peuvent être groupées sous la terminologie de « progression d'apprentissage » (désormais PA).

Considérer la PA dans un « contexte guidé » (R. Porquier et B. Py, 2004) suppose que nous allons nous intéresser également à la progression d'enseignement (désormais PE) car l'articulation de ces deux progressions dans l'ensemble des circonstances de l'enseignement/apprentissage des langues est au cœur de la problématique didactique : faut-il rappeler qu'en milieu institutionnel, organiser les interventions pédagogiques de façon optimale pour favoriser l'appropriation des apprenants dans un temps déterminé constitue une des finalités de l'enseignement. Et c'est bien dans ce cadre que nous souhaitons mener des réflexions théoriques et épistémologiques de la notion de *progression* en DLC.

Telle n'est pas une tâche facile : nous voyons circuler des analogies comme « nœud de convergence où se mêlent nombre des fils » (L. Porcher, 1974), ou encore « patate chaude » (D. Coste, 2000) quand cette notion est abordée. Un sujet crucial mais, controversé et complexe car, convoquer cette notion revient à mobiliser de multiples paramètres pédagogique, didactique, linguistique, éducatif, psychologique, sociologique et j'en passe, bref autant d'éléments susceptibles d'entrer en jeu.

Pour arriver à cette fin, nous nous proposons de faire dans ce chapitre un état des lieux des critiques autour de cette notion en DLC pour en extraire l'essentiel dans l'objectif de l'intégrer plus tard dans le contexte qui nous interpelle, à savoir l'enseignement/apprentissage du FLE en tant que spécialité dans les universités chinoises.

Plus concrètement, nous débuterons le chapitre par une revue de la définition de la notion de *progression* qui nécessite une distinction entre les termes francophone et anglo-saxon. Cette clarification sera suivie d'une relecture de la PE avec l'accent mis sur l'analyse polycentrique de S. Borg ayant contribué à élargir la notion de *progression* en DLC. Cette approche constituera le principal outil que nous exploiterons dans la troisième partie de la thèse pour proposer un renouveau de la didactique du FLE en Chine favorable aux progrès des étudiants.

Ensuite nous nous focaliserons sur la PA qui nous conduira vers la dimension de la recherche en acquisition des langues (désormais RAL), étude sur le processus acquisitionnel des langues. Ce domaine n'étant pas la visée de notre étude, l'accent sera mis sur les apports de la RAL à la question de l'articulation entre la PE et la PA en classe de langue. Etant donné la quantité considérable des contributions sur la RAL dont une majorité est anglo-saxonne, nous avons restreint notre lecture à un certain nombre de travaux francophones, ce qui explique notre présentation succincte et non structurée des résultats de la RAL.

L'articulation entre la PE et la PA une fois exploitée, nous reviendrons sur le cœur de notre préoccupation qui consiste en progrès et progression en français des étudiants. Pour ce faire, nous mobiliserons la notion d'évaluation dont nous ne saurions faire l'impasse quand nous parlons de la PA, pour la simple raison qu'elle est le seul moyen de concrétiser les progrès de l'apprenant. La relecture de certaines critiques en la matière nous permettra d'établir le principe de critères d'évaluation que nous adopterons pour mesurer les progrès des étudiants chinois.

Et enfin, pour désigner le parcours des progrès des étudiants qui relie chaque étape de leur apprentissage, nous interrogerons l'itinéraire d'apprentissage des langues pour déboucher sur sa qualification de « non-linéaire ». Ce travail sera également l'occasion de situer l'itinéraire de l'apprentissage de ces étudiants chinois au fameux « effet plateau » qui pourrait apparaître au cours de tout apprentissage de nouveaux savoirs et savoir-faire.

3.1 Définitions de la progression en DLC francophone

R. Pourquoi accorde à la *progression* deux sens appliqués à la DLC (R. Pourquoi, 2000 :88) :

L'un consiste en « un processus, un parcours dans le temps (*progresser* signifie *avancer*) selon une évolution positive (*pro-gresser*, faire des progrès) », qui renvoie à l'apprentissage.

L'autre concerne plutôt « un agencement et une ordonnance d'étapes et de contenus (savoir, savoir-faire), préalablement organisés et planifiés dans le temps selon un plan ou un programme » (*ibid.*), qui renvoie à l'enseignement.

A ce niveau, il y a lieu de faire une distinction terminologique de *progression* entre le terme français et celui dans l'usage anglo-saxon. Les chercheurs anglo-saxons qui ont beaucoup travaillé sur la *progression* l'attribuent exclusivement à l'apprentissage, tandis qu'en matière de PE, ils mobilisent plutôt les terminologies destinées à l'enseignement telles que *syllabus*, *curriculum* (*ibid.* :89). L'usage du terme en DLC francophone, quant à lui, est plus large : on peut se référer à l'enseignement ou à l'apprentissage ; néanmoins, quand le terme est utilisé sans l'explicitation de son renvoi, elle désigne plus souvent la PE.

Dans le *Dictionnaire de didactique des langues*, la *progression* renvoie plutôt à l'enseignement :

Toute démarche didactique, toute procédure rationalisée et économique d'enseignement, aboutissant à la mise au point d'un modèle ou d'un itinéraire d'apprentissage, implique des décisions relatives : - au choix des éléments à enseigner ou privilégier dans l'enseignement ; - et à la mise en ordre de ces éléments suivant la stratégie qui semble la mieux adaptée aux buts recherchés (facilité, rapidité, consolidation de l'apprentissage etc.). Ce dernier type de décisions détermine ce qui, dans un manuel, une méthode, ou simplement une pratique pédagogique suivie, est appelé « progression » (R. Galisson et D. Coste, 1976 :446).

Tandis que dans le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, J.-P. Cuq annonce dès le départ la distinction entre la PE et la PA et leur relation difficile à appréhender en ces termes :

Parce que les progressions d'enseignement ne conditionnent pas nécessairement les progressions de l'apprentissage, il convient de distinguer ces dernières (stratégies propres à l'apprenant) des progressions d'enseignement, qui

renvoient aux stratégies mises en place par les méthodologues et les enseignants pour structurer et coordonner leur action afin d'atteindre un but préalablement défini (savoir et savoir-faire linguistiques, communicatifs, culturels). (J.-P. Cuq, 2003 :204).

Si les deux types de progression dans l'usage francophone semblent être distincts, l'articulation entre eux restent encore obscure jusqu'à ce jour. Nous nous proposons d'entrer dans les détails de la notion en commençant par la PE.

3.2 La PE en DLC et sa relecture

Il semble aller de soi qu'en activité d'enseignement, on est contraint d'opérer un choix des contenus à enseigner et de l'organiser selon un ordre, car « tout enseignement et tout apprentissage, quels qu'en soient les contenus, se déroulent dans le temps selon un processus qui s'ordonne d'un début vers une fin : la progression, d'un bout à l'autre, permet de procéder par ordre » (D. Coste, 1974 :5).

A cet égard, la PE en milieu institutionnel est un processus dynamique qui consiste non seulement à choisir les contenus et à les ordonner, mais aussi à structurer l'ensemble des choix et de l'organisation. Elle peut être qualifiée de trois caractéristiques qui sont la linéarité, la continuité et l'homogénéité (D. Coste, 2000). Tout enseignement vise à faire accomplir à l'apprenant un parcours de savoir ou de savoir-faire de zéro à un certain degré de maîtrise déterminé, de cette nature dépend la linéarité. La continuité désigne une durée d'apprentissage de nature régulière et ininterrompue pendant une période définie, et, l'homogénéité indique celle de l'environnement de l'apprentissage (école, université) et le programme d'enseignement de mêmes caractéristiques.

Puisque la PE concerne le choix des contenus à enseigner et la façon de les organiser, quels contenus choisir et comment les organiser et les structurer sont devenus les préoccupations des pédagogues et didacticiens. Nous allons voir dans les pages suivantes que, fortement influencée par l'évolution des courants d'enseignement/apprentissage des langues, la conception de la PE a traversé des périodes où elle a été constamment remise en question pour évoluer à la fin vers un élargissement de sa notion et une ouverture sur d'autres dimensions que celle de l'organisation des contenus à enseigner.

3.2.1 La conception de la PE et ses remises en question

Il fut un temps où la progression obéissait « à des choix d'enseignement prédéterminés et comme imposés à l'apprenant » (D. Coste, 2000 :11) ; quant au contenu de l'enseignement, son organisation séquentielle se faisait en particulier à base des éléments linguistiques, souvent grammaticaux ou syntaxiques, selon une progression de logique systématique et, approfondissant : du simple au complexe, du fréquent au rare, du régulier à l'irrégulier, du figé au mouvant, du concret à l'abstrait, de l'utile à l'accessoire, du semblant au différent, etc.

Ce fut la conception de la PE à l'époque où l'enseignement des langues étrangères était sous l'influence des écoles linguistiques dominantes (structuralistes, skinnériennes). Mais avec la diversification des pratiques d'enseignement et l'évolution de la recherche pédagogique, méthodologique, didactique et plus largement en sciences humaines, cette conception classique s'est confrontée à des situations d'enseignement/apprentissages de plus en plus complexes et a fini par provoquer des remises en cause sérieuses jusqu'au point du questionnement de la nécessité d'y faire recours.

Il y a eu tout d'abord la culture qui entrait en ligne de compte dans l'enseignement/apprentissage des langues. En tant que composante à enseigner, elle devrait s'articuler avec l'enseignement de la matière linguistique, mais relevant d'un autre critère d'organisation que celui pour le contenu linguistique, elle a rendu la notion classique de la PE problématique. Sans compter l'introduction des documents authentiques qui vient troubler la rationalisation de l'ordonnance des contenus du fait de l'hétérogénéité des supports qui cause les difficultés de dosages et de filtrages.

Ensuite, avec le développement de l'enseignement fonctionnel, l'accent mis sur les objectifs spécifiques a ébranlé le principe sur lequel a été établi la PE : d'un côté, les contenus à enseigner ne doivent plus être déterminés par le système langagier mais par les objectifs pragmatiques dans un domaine bien précis ; de l'autre, les objectifs fonctionnels ne relèvent plus seulement des savoirs, mais également des savoir-faire. Dans ce cas, un processus de progression fondé sur une accumulation quantitative de savoirs devient polémique.

Avec l'entrée dans l'ère communicative, les unités linguistiques d'un système langagier sont désormais perçues sous l'angle des actes de parole que les interlocuteurs s'échangent dans les situations de communication. Organiser une progression en adéquation avec la formation en compétence communicative de l'apprenant s'est vite avéré être une mission épineuse, car, la

sélection du contenu ne se ferait plus par critère quantitatif, mais, plutôt qualitatif qui va dépendre des contextes, des situations de communication et des conditions d'apprentissage et d'usage de la langue. Y a été ainsi soulevé le problème de l'incompatibilité entre progression grammaticale, fondée sur les éléments de la langue, et progression de type notionnel-fonctionnel, basée sur des actes de paroles (R. Galisson, 1980).

Depuis que les pratiques en classe de langues évoluent sous l'égide de « l'éclectisme » (Ch. Puren, 1994) caractérisé par la dissolution des méthodologies constituées, des enseignants (tout au moins en France) ont tendance à constituer leurs propres matériels à enseigner (souvent des documents authentiques) et à organiser les cours par modules et séquences en fonction des situations concrètes de l'enseignement/apprentissage. Ces pratiques lancent le défi à la légitimité de la PE canonique traditionnelle.

Enfin, parmi tous ces changements, nous ne pouvons ignorer l'un des plus saillants, qu'est le déplacement de la centration sur l'enseignant vers celle sur l'apprenant en classe de langue. Du coup, le paysage se complexifie une fois de plus : il remet en question le pré-établissement de programmes d'enseignement avec l'accent mis sur la matière à enseigner et l'organisation rationnelle de l'enseignement. Avec la centration sur l'apprenant, plusieurs questions émergent : si l'on admet que l'apprenant développe un itinéraire d'apprentissage propre à lui, - dans ce cas, nous pouvons parler de la PA - est-ce qu'il faut que la PE tienne compte de la PA ? Si oui, est-ce que la première peut coïncider avec la seconde ? Et comment ? De quelle manière peuvent-elles s'articuler ? A l'heure actuelle où l'attention porte sur l'autonomie de l'apprenant, il semblerait qu'on doive valoriser sa décision propre sur ce qui est à apprendre, basée sur sa propre culture d'apprentissage ; dans ce cas, est-ce que ce type de PA rendrait obsolète toute tentative de mettre en place une PE dans la louable intention de faire progresser l'apprenant ?

Toutes ces questions soulevées pour remettre en question la notion de PE convergent vers une question fondamentale de choix : soit on considère qu'une organisation ordonnée et rationnelle n'est plus possible, donc on renonce entièrement à y recourir ; soit on s'en tient à son principe, et on raffine des réflexions théoriques et épistémologique en tenant compte de son évolution. Nous pouvons voir dans les pages suivantes que les avis sont partagés dans la communauté scientifique.

3.2.2 Pistes réflexives sur un renouvellement de la notion de PE

Selon l'approche traditionnelle, la PE est construite suivant le principe de centration sur la matière à enseigner d'ordre grammatical/syntaxique. Sur cette base, il a été question de schématiser la progression selon le caractère linéaire. Le schéma est souvent représenté par une abscisse qui indique le temps, et en ordonnée, le contenu linguistique. La progression s'y présentait sous forme d'une flèche, d'une ligne ou des segments qui indiquent toujours vers le haut et l'avant. Sa représentation était donc linéaire.

Cette vision d'une progression purement cumulative et linéaire a été critiquée par l'idée qu'à chaque séquence, il faut prévoir une restructuration qualitative des connaissances de façon rationalisée en tenant compte à la fois de l'introduction des nouvelles connaissances et de la révision des connaissances déjà apprises (R. Galisson et D. Coste, 1976).

Il s'agit donc d'envisager la progression sous le schéma en « spirale », c'est-à-dire « ménageant retours en arrière, enrichissements et approfondissements » (J.-P. Cuq, 2003 :204). La nécessité de revenir toujours en arrière au fur et à mesure de l'avancement des contenus à enseigner tient à la prise en considération, d'une part, des lois de l'association et de l'oubli de l'apprenant et, d'autre part, de l'hétérogénéité des apprenants dans un groupe (capacité cognitive, psychologie, stratégie d'apprentissage, etc.).

Les deux schémas reposent cependant sur le même fondement, c'est-à-dire centré sur la matière à enseigner. Cette vision était considérée comme étant réductrice au vu de beaucoup de critiques de l'époque.

La première vague communicative invite à organiser les contenus à enseigner sous l'angle fonctionnel-notionnel. Or l'opinion générale trouvait incompatible l'articulation entre une progression basée sur le contenu linguistique et celle fondée sur le critère notionnel-fonctionnel de communication.

J. Courtillon (1980) a revendiqué la possibilité « des articulations satisfaisantes entre notions, actes de parole, grammaire et lexique » pour envisager un enseignement progressif. La démarche consiste à regrouper les données linguistiques en un ensemble fonctionnel de discours, les notions grammaticales étant distribuées à l'intérieur de cet ensemble selon les critères syntaxiques et sémantiques. Ensuite, il a été proposé de varier les ensembles dans des situations adéquates en fonction des besoins des apprenants en y intégrant la dimension socio-

culturelle de la communication. Ces ensembles fonctionnels, comme à l'intérieur de chaque unité, peuvent suivre une gradation du simple au complexe, mais pour l'auteure, la logique du classement des ensembles fonctionnels relève plutôt de « bon sens », tandis qu'à l'intérieur de chaque unité, on peut envisager une programmation linguistique plus rationnelle. Le choix des fonctions doit s'opérer selon le principe de la fréquence d'utilisation qu'elle nomme « rentabilité fonctionnelle », d'où l'importance d'établir des inventaires de fréquence à la fois fonctionnelle et linguistique. Pour elle, les approches notionnelles-fonctionnelles et communicatives n'ont pas du tout paralysé la notion de PE, au contraire, elles « ont conduit à décroiser, au moins partiellement, les composantes langagières de la progression » (R. Porquier, 2000 :92). L'idée est séduisante, mais elle ne peut prendre un sens réel que si l'on arrive à déboucher, à partir de ce modèle, sur une élaboration rigoureuse et complète d'un parcours d'enseignement/apprentissage. De plus, il nous semble qu'en pratique, cette organisation qui demande beaucoup d'investissement des enseignants risque de les démotiver, eux qui sont toujours à court du temps.

La réflexion de J. Courtillon fait partie de la première vague de discussions autour de la notion de *progression* dans les années 1970 et 1980 du côté du monde francophone. Nous pouvons notamment y souligner le n°16 de *ELA* (1974) portant comme titre « La notion de progression en didactique des langues ». Depuis lors, il semblait qu'une sorte de silence total se soit installé, notamment en ce qui concerne les contributions sur la PE. Il a fallu attendre presque vingt-cinq ans pour que la question resurgisse. En effet, la sortie du n°3 (2000) de *Notions en questions* sur « la notion de progression » a soulevé une seconde vague de révision de la notion de PE si controversée et pourtant incontournable. Comme cette image décrite à juste titre par D. Lehmann : « Elle n'a cependant guère manqué d'occasion de rentrer par la fenêtre aussitôt que mise à la porte » (D. Lehmann 2000 :157).

Les raisons de cette coupure restent à interroger. Nous pouvons cependant y apporter une hypothèse qui reste à vérifier : d'un côté, pour des raisons que nous avons déjà évoquées, notamment avec l'approche communicative et l'utilisation des documents authentiques, la PE a semblé entrer dans une sorte d'impasse ; de l'autre, la DLC francophone avait dans les années 1980 et 1990 d'autres préoccupations plus pressantes dont celle de l'autonomie de la discipline. Même si à la même période, de nombreux chercheurs de l'autre côté de l'Atlantique menaient beaucoup de réflexions sur le *syllabus* et le *curriculum*, leurs travaux n'ont pas immédiatement attiré une attention particulière des didacticiens francophones. Ce n'est qu'avec un décalage de

10 ou 20 ans qu'on voit apparaître plus fréquemment le *curriculum* sous la plume des francophones. Ce manque d'attention portée sur la PE pourrait s'expliquer aussi par le fait qu'avec le centrage sur l'apprenant, des chercheurs (D. Véronique, R. Porquier, D. Coste) ont tourné le regard vers le processus d'apprentissage afin de trouver l'articulation entre la PE et la PA. Beaucoup de travaux francophones ont été publiés dans les années 1990 et au début des années 2000 sur le rapprochement entre la recherche sur l'acquisition des langues et la DLC. Nous y reviendrons.

Parmi le peu de contributions francophones consacrées à la PE pendant les deux périodes indiquées *supra*, les travaux de S. Borg ont le grand mérite d'être soulignés.

3.2.2.1 L'analyse polycentrique de Serge Borg (2001)

A l'origine de cette étude, L. Porcher a fourni les critères de fondement en vue « d'une définition opératoire du concept de progression » (L. Porcher, 1974 :6). Selon lui, malgré l'omniprésence de la progression en pédagogie, cette notion est loin d'être claire ni opératoire car il lui manque une méthode pertinente pour la traiter. Pour ce faire, il a proposé d'établir des critères « à partir desquels on peut construire, sur le plan épistémologique, un concept véritable de progression » car « le problème fondamental d'une définition valide de la notion de progression en pédagogie » (L. Porcher, 1974 :6) réside là. Ont été ainsi avancés les six types de critères de centration selon les principaux éléments didactiques, à savoir : la matière à enseigner, l'apprenant, l'enseignant, les instruments éducatifs, la méthode et l'évaluation. A l'issue de la proposition de ces six éléments, L. Porcher a avancé comme hypothèse qu'aucun de ces éléments ne saurait gouverner à lui seul la construction d'une progression (*ibid.*) du fait de la complexité des paramètres qui entrent en jeu dans la pratique pédagogique.

Vingt-cinq ans plus tard, à la lumière de ces hypothèses, S. Borg a développé une typologie de progressions polycentriques dans l'optique de jeter une base théorique sur le concept de progression pédagogique. La démarche consiste à croiser les six types de centration proposés par L. Porcher avec les sept courants d'enseignement/apprentissage des langues pour « jeter un autre regard sur la didactique des langues, de proposer un autre fil conducteur, en prenant le contre-pied de l'approche exclusivement historique du domaine » (S. Borg, 2001 :19). Les sept courants ont été retenus selon les travaux de Ch. Puren (1988) et de C. Germain (1993) consacrés à la présentation des méthodologies d'enseignement des langues. Il s'agit de la méthodologie traditionnelle (MT), de la méthodologie directe (MD), de la méthodologie active

(MA), de la méthodologie audiovisuelle (MAV), du document authentique (DA), de l'enseignement fonctionnel du français (EFF) et de l'approche communicative (AC).

Une confrontation rigoureuse de ces deux axes a abouti à un tableau du polycentrisme que nous reprenons ci-dessous :

Tableau 1

Résultats de l'analyse polycentrique

Progressions centrées	MT	MD	MA	MAV	DA	EFF	AC
Sur l'enseignant	+	+	+	-	-	-	-
Sur l'enseigné	-	-	-	+	+	+	+
Sur l'instrument éducatif	-	-	-	+	-	+	+
Sur la matière à enseigner	-	-	-	+	-	-	+
Sur la méthode	+	+	+	+	-	-	-
Sur l'objectif à évaluer	-	-	-	+	-	+	+
Nbre de centrations	2	2	2	5	1	3	3

(Source : S. Borg, 2001 :101).

A partir de ce tableau, S. Borg constate que « tout courant d'enseignement-apprentissage s'articule sur une ou plusieurs forces de centration » (*ibid.* :102). Il en a déduit que finalement, sans en être conscient, on exploitait déjà en DLC implicitement la progression polycentrique, car, excepté le document authentique, toutes les autres méthodologies mobilisent au moins deux types de centration. Ce qui signifie que concevoir des progressions polycentriques en DLC est tout à fait possible puisqu'elles sont déjà pratiquées de fait. Ce constat a pu ainsi permettre de confirmer l'hypothèse avancée par L. Porcher. Mais ce qui nous a surtout intéressé dans cette démarche, c'est qu'elle a contribué à libérer la conceptualisation de la *progression* du figement didactique qui consiste à l'explorer, soit selon le processus d'organisation pédagogique, soit selon les courants méthodologiques. La notion de *progression* s'est trouvée ainsi considérablement élargie.

Outre ce décloisonnement didactique, l'idée du polycentrisme dynamique dans les analyses de S. Borg a également retenu notre attention. Il est à l'opposé du polycentrisme statique qui consiste à mettre en évidence les centrations visées dans les différentes méthodologies historiques. Un polycentrisme est dynamique lorsqu'on utilise cette typologie d'analyses comme outil pour mettre en place toutes les combinaisons possibles de centration « en fonction de contextes éducatifs donnés afin d'optimiser l'enseignement/apprentissage des langues » (*ibid.* :139). C'est ainsi que nous utiliserons cet outil dynamique comme principal moyen de proposer un renouveau didactique à l'UNN dans la 3^{ème} partie de notre thèse.

Un autre point à rappeler aussi impérativement dans ses travaux concerne l'investigation sur la nature des facteurs qui façonnent le concept de progression. Autrement dit, S. Borg a fait des analyses quantitatives sur le poids des facteurs externes et internes susceptibles de conditionner les différents types de centration pour considérer leur poids respectif sur la DLC. La méthode concrète consiste à mettre à chaque type de centration des indicateurs liés aux facteurs externes à la DLC (politique, philosophique, économique, institution, socio-culturel) ainsi qu'aux facteurs internes (méthodologie, psychosociologie, psychopédagogie, psycholinguistique, linguistique appliquée) pour obtenir des pourcentages correspondants à chaque indicateur. Les pourcentages finaux pour les six centrations ont abouti à un bilan révélateur : ce sont les facteurs externes qui ont plus de poids que les facteurs internes dans le choix des centrations pour organiser la PE, à savoir : dans la répartition générale des composantes et des indicateurs, 57% de poids sont attribués aux facteurs externes contre 43% aux facteurs internes (*ibid.* :99). Cette constatation donne quelques enseignements à la didactologie.

Premièrement, au risque de s'étouffer dans ses théories de référence (linguistique et psychologie), la DLC gagnerait à élargir sa vision vers les enjeux sociaux et culturels dont le poids pèse finalement plus lourd que la linguistique, la psychologie et la méthodologie, et il en est de même pour la conceptualisation de la progression. Cette vision est en parfait accord avec l'approche contextualisée qui privilégie une prise en compte active, à la fois du contexte micro lié à la situation d'enseignement/apprentissage des langues et, du contexte macro d'ordre politico-socio-historico-culturel et éducatif, dans lequel se déroule l'enseignement/apprentissage des langues. Cette convergence nous permettra plus tard d'envisager des propositions didactiques à l'enseignement/apprentissage du FLE en milieu universitaire chinois

en posant l'approche contextualisée comme principe et en utilisant l'approche polycentrique comme outil d'analyse.

Deuxièmement, cette analyse a aidé à comprendre que la notion de *progression* est beaucoup plus englobante que celle de méthodologie. En effet, malgré le poids relativement important de la méthodologie dans l'organisation de la PE (24%) (*ibid.*), elle n'est qu'une composante parmi tant d'autres, ce qui remet en question la légitimité d'assimiler la méthodologie à la progression dans les discours habituels. La progression « ne peut et ne doit en aucun cas être inféodée à aucune composante ou à une force majeure, mais à un ensemble de paramètres externes et internes qu'elle doit conjuguer avec cohérence pour l'ensemble du système éducatif » (*ibid.* :100). Ce point de vue désormais adopté nous incite à nous détacher de la fameuse terminologie biaisée de la « méthode chinoise » pour procéder à une description plus complète et dynamique des caractéristiques de l'enseignement/apprentissage du français en tant que spécialité en milieu universitaire chinois.

Cet élargissement de la notion de *progression* nous permettra également de construire, à l'instar des travaux de S. Borg, des entités progressives favorables aux progrès des étudiants chinois. Le procédé consistera à reprendre successivement les différents paliers des entités progressives selon l'ordre du plus bas vers le plus haut, à savoir : sélection-inventaire des contenus, gradation-organisation, syllabus-programme, programmation-cursus, curriculum et enfin progression. Nous y reviendrons dans le chapitre 8 de la thèse.

Bref, l'analyse polycentrique de S. Borg nous semble particulièrement intéressante. Premièrement, elle fournit une base conceptuelle et une méthodologie de recherche tout à fait pertinentes pour une relecture de la PE. Deuxièmement, elle permet de bousculer les idées reçues qui consistent à souvent penser devoir recourir à un seul type de centration méthodologique pour considérer la PE. Troisièmement, non seulement elle confirme la possibilité de combiner différents types de centrations en vue d'une progression réfléchie, mais, en plus, elle invite à s'investir dans un dynamisme polycentrique pour optimiser l'enseignement/apprentissage des langues en fonction des situations contextualisées, et pour cela, elle constitue également un outil d'intervention fiable pour les praticiens. Enfin, un dernier point à signaler est qu'en tant que jeune discipline de recherche, la DLC a toujours subi des critiques selon lesquelles elle manque de théorie et de conceptualisation propres. Le développement d'une typologie polycentrique de progression a contribué à apporter une pierre à l'édifice car elle a non seulement élargi considérablement la notion de la PE, mais en plus, a

permis de jeter « les bases d'une théorisation que d'aucuns croyaient impossible dans la mesure où elle concerne, non pas un déjà-là comme en linguistique mais une potentialité de trajectoires susceptibles, polycentrisme aidant, de varier obstinément » (J. Cortès, 2001 :3).

3.2.2.2 Curriculum et syllabus

Comme nous l'avions noté au début de ce chapitre, les termes *syllabus* et *curriculum* relèvent de la tradition anglo-saxonne. Pendant que les chercheurs européens se préoccupaient de la notion de PE, de l'autre côté de l'Atlantique, les chercheurs anglo-saxons ont fait porter leurs efforts dans la recherche du *syllabus* et du *curriculum*. Mais ce n'est qu'après les années 1990 que ces premiers ont commencé à « importer » ces notions et depuis lors, on assiste à un usage croissant de ces termes dans la littérature francophone du domaine. A la relecture de ces terminologies, nous pouvons voir que l'évolution de la notion de *syllabus* et notamment de celle de *curriculum* a également contribué à un élargissement considérable de la notion de PE.

Cependant, quand nous abordons ces notions, nous avons le sentiment que l'usage de *curriculum/syllabus/programme* prête parfois à confusion. Il nous semble donc important de nous arrêter sur ces notions pour mieux appréhender leur contribution au renouvellement du concept de progression en DLC.

En effet, le *syllabus* et le *curriculum* ont connu des chevauchements dans leur usage au départ (avant fin 1980). Le *syllabus* désigne l'organisation du contenu en progression, et le *curriculum* a été utilisé à une période par les didacticiens nord-américains « dans un sens analogue à celui du *syllabus* » (D. Lehmann, 1995 :10). Mais les débats autour du « syllabus notionnel » ont été l'amorce d'une réflexion sur le *curriculum* selon D. Coste (1995) qui se distinguera du *syllabus*.

Les « syllabus notionnels » dérivent directement des suggestions de D. Wilkins au début des années 1970 dans les travaux initiaux pour le projet Langues vivantes du Conseil de l'Europe. Y ont été faites des propositions sur l'élaboration d'un parcours d'enseignement impliquant analyse des besoins, définition des objectifs, catégorisation des contenus d'apprentissage et implantation méthodologique. Les « syllabus notionnels » ont été ensuite discutés avec l'établissement d'un inventaire notionnel. Cette conception a suscité des débats vifs qui ont remis en question divers facteurs la concernant dont nous pouvons extraire l'essentiel : puisque l'enseignement/apprentissage doit être centré sur la communication et

l'apprenant, la progression devrait être conçue de façon plus dynamique au lieu de faire appel à un programme préétabli. C'est dans ce contexte que, petit à petit, les syllabus ont évolué vers deux options différentes : on y distingue un *syllabus-produit* et un *syllabus-procès*. Le *syllabus* orienté vers le produit consiste à élaborer la progression selon les critères finalement classiques, avec les découpages linguistique/grammatical et/ou notionnel/fonctionnel, c'est dans ce sens qu'il est rapproché de la notion de programme en français perçue aujourd'hui comme « figé » ; tandis que la tendance va plutôt vers le *syllabus-procès*, qui a débouché lui-même sur deux attitudes distinctes envers la *progression* : l'une, représentée par l'Ecole de Lancaster, consiste en un refus total de programme d'enseignement préétabli (*syllabus processuel*); l'autre (*syllabus procédural*) conserve le programme, mais l'organise selon les tâches communicatives (Bangalore Project, Prabhu, 1987) en réduisant l'enseignement explicite du contenu linguistique à zéro. Néanmoins, ces deux attitudes se basent sur un point commun : elles sont « plus proches des apprenants et des enseignants, plus directement articulées sur le vécu expérimentiel de la classe, comme lieu social d'interaction où l'apprentissage s'opère » (D. Coste, 1995a :83).

C'est sur cette lancée qu'on assiste à un déplacement du concept de *syllabus* vers celui de *curriculum*, plus holistique et dynamique car il tient compte de tous les acteurs concernés par l'enseignement/apprentissage (des décideurs aux apprenants) en interrelation avec le reste des paramètres concernés. L'aboutissement de ce mouvement a été représenté par la publication du recueil *The Second Language Curriculum* dirigé par R. K. Johnson en 1989 (D. Coste, 1995a :84). Depuis, la notion de *syllabus* est reléguée au second plan, mais toujours étroitement liée au *curriculum*, étant présentée plutôt comme une composante ou une concrétisation de celui-ci.

A l'origine, le *curriculum* relève de la pédagogie générale et des sciences de l'éducation. Il est défini comme « la forme que prend l'action de rationalisation conduite par des décideurs de l'éducation pour faciliter l'expérience d'apprentissage du plus grand nombre » (J.-P. Cuq, 2003 :64). La notion même dépasse le cadre de la DLC, mais elle contribue à la théorisation de celle-ci avec sa spécificité. Au vu de nombreuses recherches et publications dans cette thématique, beaucoup de distinctions plus fines peuvent être observées : *curriculum formel*, *curriculum réel*, *curriculum projet*...la liste est longue, mais en ce qui concerne notre étude, nous nous contentons d'extraire de sa lecture les caractéristiques les plus manifestes suivantes :

- Sa nature englobante. Au lieu de s'arrêter au découpage classique dans l'élaboration d'une progression comme jadis pour le *syllabus*, il intègre tous les paramètres susceptibles d'entrer en jeu de l'enseignement/apprentissage des langues : facteurs externes comme la politique, l'économie, l'éducation, l'institution, le socio-culturel, etc. et, facteurs plus propres à la DLC, à savoir, la linguistique, la linguistique appliquée, la méthodologie, la psycholinguistique, la sociolinguistique, etc. On le traduit sous forme d'analyses globales environnementales, de détermination des finalités, d'analyses des besoins, de description des langues et d'élaboration des contenus contextualisés (manuels et matériels pédagogiques y compris), des programmes de formation des enseignants et des évaluations de l'apprentissage.
- Sa particularité dynamique et évolutive. C'est-à-dire qu'il invite à élaborer des processus d'enseignement/apprentissage des langues sous forme de projets, marqués par une forte contextualisation, en tenant compte des différents contextes d'enseignement/apprentissage des langues, de leurs variations, et en restant à jour dans leur évolution. Il procède à une évaluation des besoins extérieurs avant de déterminer l'orientation, l'élaboration, l'implémentation, la mise en œuvre effective et l'évaluation du curriculum même.
- Son caractère multidimensionnel. Le curriculum multidimensionnel a été développé par H. H. Stern (1983) suivi de R. Leblanc (1989, 1995) dans le contexte de l'Etude nationale sur les programmes de français de base (*The National Core French Study*), pour examiner l'enseignement du français langue seconde à travers le Canada et y introduire en conséquence son organisation. On le trouve sous les cinq modules alliés aux *syllabus* tels que la langue, le communicatif/expérientiel, la culture, la formation langagière générale et l'évaluation ; ces derniers peuvent s'articuler pour former un *curriculum* unique et cohérent avec une tendance intégrative : y sont pris en considération, de manière transversale, les différents paramètres de l'enseignement/apprentissage des langues, avec l'accent mis sur l'aspect communicatif (module en phases ou en étapes) et une grande préoccupation sur la progression cognitive des apprenants.
- Sa dimension plurilingue. Nous ne pouvons faire l'impasse du plurilinguisme dans la conception et la construction du *curriculum* car l'évolution de l'Humanité est de plus en plus marquée par la pluralité des facteurs linguistique, culturel, sociétal et éducatif.

Vu sous angle de DLC, nous pouvons rapidement en souligner quelques aspects : pluralité dans les objectifs d'enseignement/apprentissage des langues et celle des modes d'expositions, des ressources et des trajectoires d'apprentissage (D. Coste, 1995b). L'Europe est particulièrement touchée par ce phénomène, et l'enseignement des langues y a désormais pour principale mission de former la compétence plurilingue et pluriculturelle de l'apprenant. A cet égard, le CECR prône des *curriculum*s visant à former la compétence plurilingue et pluriculturelle des apprenants définie comme,

la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. On considérera qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser (CECR, 2001 :129).

Pour arriver à cette finalité, plusieurs objectifs à varier en fonction des contextes, des publics et des niveaux (D. Coste, 1995b) ont été mis en évidence : développer les compétences générales personnelles de l'apprenant (savoir, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre), étendre et diversifier la compétence à communiquer langagièrement (composante linguistique, composante pragmatique et composante sociolinguistique), mieux réaliser des activités langagières (réception, production, interaction et médiation), et optimiser l'insertion fonctionnelle dans un contexte domanial (domaine public, domaine professionnel, domaine éducationnel et domaine personnel). Valorisant les expériences d'apprentissage, le CECR propose de s'appuyer sur le *Portfolio* de l'apprenant pour apprécier et évaluer ses connaissances et ses savoir-faire. Il ne nie pas l'importance d'une progression linguistique ou notionnelle/fonctionnelle, mais plaide pour un *curriculum multidimensionnel* (similaire au canadien dans le principe) qui distingue nettement les différents dispositifs d'apprentissage modulaires qui s'articulent entre eux, aussi bien en synchronie qu'en diachronie.

Il va de soi que les notions de *syllabus* et de *curriculum* s'inscrivent en plein cœur de la PE en DLC car leur développement permet d'envisager d'autres possibilités de *progression* que celles qui ont été proposées par les schémas linéaire et en spirale, en repoussant l'horizon vers les dimensions plus larges visant à mieux répondre à la diversité des situations d'enseignement/apprentissage plus récentes.

3.3 La PA et son articulation avec la PE

La remise en question des courants linguistique et psychologique en ce qui concerne la recherche de la notion de *progression* a entraîné le déplacement des préoccupations de l'enseignement vers celles de l'apprentissage. Depuis lors, c'est l'articulation entre la PE et la PA qui se trouve au centre des débats. Comme ce propos a pu nous laisser observer : « A un moment où on assiste à un recentrage sur l'enseigné, la question clé reste celle des rapports entre progression (s) d'enseignement et progression (s) (stratégie et progrès) dans l'apprentissage » (R. Galisson et D. Coste, 1976 :448). En effet, la problématique posée consiste à savoir de quelle manière on peut adapter au mieux la PE à l'appropriation des langues de l'apprenant.

Ce déplacement traduit aussi un changement dans la vision philosophique relevant de l'antagonisme positivisme/cognitivism. Le courant positiviste avancé par A. Comte (1798-1857) « voit dans l'observation des faits positifs (ce qui est vraiment utile, ce qui repose sur des faits, sur l'expérience par opposition à l'imaginaire, au spéculatif) l'unique fondement de la connaissance » (S. Borg, 2001 :105), l'intériorité de l'apprenant est ignorée. La centration sur l'apprenant a fait basculer le curseur vers l'approche cognitive qui appelle à concentrer les efforts sur l'analyse du processus cognitif de l'apprenant dans son apprentissage de langue.

Même si nous avons annoncé dès le départ que dans notre étude l'accent sera mis sur les facteurs externes de l'enseignement/apprentissage des langues, nous ne pouvons ignorer la recherche cognitive de l'apprentissage qui s'annonce comme une démarche nécessaire pour apporter des éclaircissements sur la corrélation entre la PE et la PA.

3.3.1 Les apports de la RAL (Recherche en acquisition des langues)

De multiples travaux, aussi bien menés par des chercheurs anglo-saxons qu'euro-péens, ont été consacrés à la recherche de l'appropriation des langues. Nous reprenons ici le terme RAL proposé initialement par D. Coste en 1992 (D. Véronique, 1997 :94) pour désigner les recherches visant à analyser le processus acquisitionnel de l'apprenant (ou de l'allophone dans un cadre plus large). Nous nous alignerons sur une revue non exhaustive de la RAL qui semble se tourner vers les propositions en rapport plus étroit avec le processus d'acquisition de l'apprenant en milieu institutionnel et l'articulation entre la PE et la PA.

Avant d'entrer dans les détails, nous souhaitons clarifier la délimitation de notre usage de certaines terminologies fréquemment parues dans la RAL.

Il s'agit d'abord de la tripartition apprentissage/acquisition/appropriation. A ce niveau, nous renvoyons à l'antagonisme acquisition/apprentissage défini par S. Krashen (1976), à savoir : l'acquisition, pour le processus inconscient, similaire à celui par lequel l'enfant acquiert la L1, qui conduit à une intériorisation du système langagier et sa véritable maîtrise, et, l'apprentissage, pour un processus conscient résultant de l'action de connaissances métalinguistiques menée dans un contexte pédagogique. Nous utilisons « l'appropriation » dans le sens qui inclut toutes circonstances d'apprentissage et d'acquisition comme l'a souligné D. Véronique, soit « des plus conscientes et intentionnelles, telles les heuristiques d'apprentissage, au moins maîtrisées comme les stratégies psycholinguistiques d'acquisition » (*ibid.* :96-97) ; cette interprétation est rejointe également par R. Porquier et B. Py (2004 :18).

Ensuite il y a une série de termes pour désigner le langage. Suite à la mise en question de langue maternelle/langue étrangère, plusieurs propositions ont été avancées selon les points de vue adoptés : langue seconde vs. langue étrangère, langue cible vs. langue étrangère ou encore L2 par rapport à L1. Nous avons choisi de les utiliser tels qu'ils sont exprimés par les chercheurs dans leur thèse initiale lors de la présentation de leurs travaux tout en étant consciente des significations auxquelles renvoient ces termes.

L'usage de ces quelques notions une fois précisé, nous nous proposons de présenter dans les pages suivantes les apports de la RAL retenus par la DLC selon trois principaux paradigmes, à savoir : linguistique et cognitif, interactionniste et stratégies d'apprentissage et de communication (D. Véronique, 2000). Ce choix a été opéré en suivant l'évolution de la RAL des années 1970 jusqu'à aujourd'hui. En effet, si avant les années 1990, la RAL est plus marquée par le courant linguistique et cognitiviste, « le paysage des recherches sur l'acquisition des langues étrangères s'est recomposé depuis les années 1990, reléguant à l'arrière-plan l'interlangue en tant que notion subsumant les fonctionnements à l'origine des erreurs et des emplois conformes en langue étrangère, au bénéfice d'une centration sur l'apprenant-acteur social et ses activités socio-cognitives » (D. Véronique, 2017 :14). Parmi les travaux relativement récents en la matière, nous nous intéresserons aux courants interactionnistes et socio-culturels qui donnent la prime à l'étude de la socialisation en langue étrangère, plutôt qu'aux travaux orientés sur la neurolinguistique et la pluralité des langues.

3.3.1.1 Théorie de S. Pit Corder (1967) et la recherche linguistique et cognitive

La première tentative de théorisation du processus d'apprentissage peut être imputée à S. Pit Corder pour son article « The significance of learners' errors » (1967) traduit en français par C. Perdue et R. Porquier en 1980 et publié dans *Langages* n°57 (1980) sous le nom de « Que signifient les erreurs des apprenants ? ».

La démarche consiste à réfléchir sur le processus cognitif de l'apprentissage de langue étrangère (LE) en se référant aux résultats de recherche sur celui de l'acquisition de langue maternelle (L1) qui est plus avancée à l'époque.

Influencé par N. Chomsky avec l'hypothèse que l'être humain a une prédisposition innée pour l'acquisition du langage (dans le cadre de l'acquisition de la L1), S. Pit Corder postule que cette capacité d'assimiler le langage reste latente chez l'adulte même après l'acquisition de L1. Cette position admet le même mécanisme de fonctionnement chez l'humain en ce qui concerne le langage, le centre est donc porté sur la question qui consiste à savoir si les processus de son assimilation représentent certaines similitudes dans l'apprentissage d'une LE que dans l'acquisition de la langue maternelle (LM), malgré leurs différences apparentes.

Et l'un des moyens observables pour comprendre ces processus repose sur l'analyse des erreurs. En effet, il est postulé que l'apprenant développe un système linguistique propre à lui à chaque étape de son apprentissage ou de son acquisition, et que ce système ne coïncide pas avec celui de la langue cible. Cet écart est manifesté par les erreurs commises par l'apprenant. On y distingue ainsi le lapsus, les fautes de performance et les erreurs systématiques, et ce sont ces dernières qui permettent d'apercevoir la connaissance transitoire de la langue cible de l'apprenant. S. Pit Corder avance l'hypothèse que les deux types d'apprenants (de LE et de LM) partagent au moins quelques-unes des stratégies d'apprentissage, mais ceci n'implique pas que leur PA soit identique. L'analyse des erreurs permet de mieux comprendre le système linguistique que l'apprenant construit progressivement et aide ainsi à mieux appréhender son processus d'apprentissage.

En poursuivant cette logique, le programme d'enseignement ne prenant pas en compte le processus interne et les stratégies d'apprentissage de l'apprenant est mis en cause. Car, au bout du compte, c'est l'apprenant qui contrôle l'entrée des données auxquelles il est exposé, et non ce qui est prévu dans le programme. D'où la nécessité de consulter les besoins de l'apprenant.

De cette trop brève revue sur la PA de S. Pit Corder, nous pouvons observer deux points retenus à ce stade de recherche. Premièrement, l'apprenant dispose d'un système interne qui lui est propre lors de son apprentissage, et un tel système ne correspond pas à celui de la langue cible et suit sa propre progression au fur et à mesure de l'apprentissage. Deuxièmement, il y a lieu de distinguer ce qui est donné par l'enseignement comme entrée (*input*) et ce qui est assimilé par l'apprenant comme saisie (*intake*).

Cette recherche s'inscrit fondamentalement dans l'alignée de la théorie chomskyenne prônant une grammaire générative, le mécanisme de l'appropriation de l'apprenant est analysé principalement sous l'angle linguistique et cognitif. Suite à S. Pit Corder, l'effort a été consacré à la caractérisation de l'interlangue (théorie de l'interlangue de L. Selinker, 1971, citée dans D. Véronique, 2000 :148) et à l'analyse des séquences de développement ou du traitement de l'*input* (S. Krashen, 1976, cité dans D. Véronique, 2000 :148), mais le cadre de l'étude aura déjà dépassé la seule dimension linguistique pour intégrer les dimensions stratégique et interactionnelle.

C'est notamment aux résultats de la recherche de S. Krashen que la DLC s'est intéressée. En effet, il pose l'hypothèse que l'apprenant s'approprie une langue étrangère selon un « ordre naturel » qui serait indépendant du programme enseigné. Cet ordre est prédictible et il se compose des séquences de développement censées être toujours les mêmes. L'apprenant arrive à traiter l'*Input* à condition que ce dernier lui soit intelligible et qu'il se trouve dans une situation marquée affectivement. Un autre chercheur, M. Pienemann, s'est également intéressé aux séquences de développement pour les intégrer dans les réflexions liées à l'enseignement, ses propositions sont d'une certaine façon « issues de l'interactionnisme socio-discursif de J.-P. Bronckart (1997) (cité dans D. Véronique, 2000 :147). C'est ainsi que nous les présenterons dans les paragraphes suivants destinés au courant interactionniste.

3.3.1.2 Le courant interactionniste

Basé sur les résultats du projet ZISA¹⁸ qui ont fourni une séquence de développement selon un ordre précis dans l'apprentissage syntaxique de l'allemand par des italophones et des

¹⁸ Le projet de recherche Zweitspracherwerb Italienischer und Spanischer Arbeiter s'est déroulé à l'Université de Wuppertal et de Hambourg entre 1977 et 1982. Il s'agit d'une étude transversale auprès de 45 adultes Italiens, Espagnols et Portugais et d'une enquête longitudinale d'une durée d'environ deux années auprès de 12 autres adultes (D. Véronique, 2000 :153).

hispanophones, M. Pienemann a entamé une recherche sur l'enseignabilité, soit la possibilité d'enseigner (*teachability*) et l'apprenabilité, c'est-à-dire le mouvement interne de constitution des connaissances linguistiques (*learnability*)¹⁹. En procédant à un enseignement indépendant de la séquence de développement de l'apprenant, il a constaté que quel que soit l'ordre de l'enseignement, l'apprenant assimile les règles toujours selon le même ordre propre à soi, l'étape suivante dépendant du prérequis de l'étape précédente ; cette recherche a apporté deux perspectives pertinentes pour la DLC selon D. Véronique :

D'une part, elles apportent des précisions à propos de l'apprenabilité des composantes de savoirs linguistiques et communicatifs, en indiquant que des relations d'implication lient différents modules et sous-ensembles de ces savoirs, relations que le concepteur de curriculum et de syllabus gagnerait à explorer à son tour. Elles posent, dans le même temps, qu'au sein d'un micro-système, tout n'est pas enseignable en même temps, et qu'il existe bien un ordre cognitif ou sociocognitif des opérations langagières et communicationnelles, que la RAL contribue à mettre à jour (D. Véronique, 2000 :150).

Si les travaux de M. Pienemann (1984, 1985) semblent avoir apporté certains éclaircissements dans la possibilité de mettre en place une PE qui correspondrait mieux au processus du développement de l'apprenant, d'autres travaux du courant interactionniste se focalisent plutôt sur l'acquisition de l'apprenant dans des circonstances interactionnelles. En d'autres termes, initialement inspirés de la théorie de l'ethnographie de la communication, ils visent à étudier le développement cognitif de l'apprenant dans les interactions avec le milieu, aussi bien en classe qu'en dehors de la classe. Nous nous bornons à en mentionner très schématiquement deux propositions concernées.

L'une concerne les « SPA » (Séquences potentiellement acquisitionnelles) formulées par J.-F. De Pietro, M. Matthey et B. Py en 1988. Une « SPA » « est une séquence conversationnelle exolingue qui rassemble, sur un nombre restreint de tours de parole, des formes discursives interprétables comme traces d'opération cognitives constitutives d'un apprentissage de la langue dans laquelle se déroule l'échange » (R. Porquier et B. Py, 2004 :34).

¹⁹ Je renvoie à la définition de M. Pienemann en 1984 et en 1985. « Psychological constraints on the teachability of language », 1984, in *Studies in Second Language Acquisition*, 6, 186-214. « Learnability and Syllabus construction », 1985, in Hyldenstamm. K, Pienemann, M. (eds.): *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. Clevedon, Multilingual Matters, 171-201.

Cette méthode rentre dans le cadre de la recherche depuis le début des années 1980 où des chercheurs travaillaient sur des corpus de conversations exolingues collectés pour établir un lien entre les interactions verbales et l'appropriation des langues. A partir de ces corpus, de nombreux travaux ont tenté de repérer dans les échanges verbaux des traces susceptibles d'être « plus ou moins favorables à l'appropriation » (*ibid.*). Selon les analyses de De Pietro, M. Matthey et B. Py (1988), c'est en particulier quand les interlocuteurs établissent un contrat didactique lors des échanges verbaux que les conversations comportent des SPA où paraissent se concentrer les processus centraux de l'acquisition.

L'autre concerne la notion de « SLASS » (*Second Language Acquisition Support System*) d'I. Gülich, U. Dausendschön-Gay, I. Gülich & U. Krafft (1986, 1989) inspirée des travaux de J. Bruner sur l'acquisition de la première langue (D. Véronique, 1997 :99). Le postulat est que l'échange conversationnel déclenche un ensemble de mécanismes interactifs nommé « SLASS » qui comportent des séquences privilégiées et qui provoquent l'intégration cognitive de l'apprenant. Autrement dit, c'est dans les interactions verbales que les éléments intelligibles de la langue cible sont captés et assimilés par l'apprenant et la qualité des interactions entre l'apprenant et le locuteur compétent en langue cible constitue le facteur décisif de l'appropriation du premier.

Ces travaux interactionnistes soutiennent la même thèse que « l'apport intelligible, ou rendu intelligible par un travail interactif, est à la base du travail cognitif d'intégration et de mémorisation de la L2 » (*ibid.* :99). Pour R. Porquier et B. Py, ils n'ont pas pu « établir de véritables preuves d'efficacité » (R. Porquier et B. Py, 2004 :34) en faveur des configurations supposées favorables à l'acquisition de l'apprenant, mais ont fourni des arguments permettant d'associer « certaines configurations à l'intervention des processus cognitifs constitutifs d'apprentissages localisés » (*ibid.*). Néanmoins il convient de rester prudent quand on établit les corrélations entre le discours et l'appropriation pour la principale raison que « considérer le discours comme ensemble de traces d'opérations cognitives ne signifie pas réduire le discours à de telles traces. Le discours possède une logique interne qui lui est propre et qui n'est pas un simple reflet d'opérations qui ne seraient pas elles-mêmes discursives » (*ibid.*).

En effet, le discours ne devrait être réduit à ses seules fonctions cognitives ; de même, restreindre le processus acquisitionnel de l'apprenant dans les situations interactionnelles serait une vision un peu réductrice vis-à-vis de la DLC. Certes, le fait que certains travaux se sont appuyés sur les enregistrements en classe de langue intéresse bien évidemment les didacticiens

pour considérer l'articulation entre l'enseignement et l'apprentissage (en l'occurrence à travers les interactions en classe), mais les activités pédagogiques ne se limitent pas aux paroles en classe. Ainsi, ces travaux interactionnistes sont intéressants dans une certaine mesure pour la DLC mais risquent d'être un peu limités car ils ne touchent qu'un seul aspect de l'ensemble des paramètres qui pourraient entrer en jeu en classe de langue pour favoriser l'appropriation de l'apprenant.

3.3.1.3 Les stratégies d'apprentissage et de communication

A côté de la recherche interactionnelle, nous présenterons quelques travaux s'intéressant davantage aux stratégies que l'apprenant met en place lors de son apprentissage ou de la communication.

Les stratégies d'apprentissage sont définies en DLC comme « un ensemble d'opérations mises en œuvre par les apprenants pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue-cible » (P. Cyr, 1998 :5). L'opinion générale reconnaît que H. H. Stern (1975) a été à l'origine des premières tentatives d'élaborer un cadre théorique pour la recherche des stratégies d'apprentissage, avec des réflexions sur les comportements et les traits caractéristiques du « bon apprenant ». Sur cette lancée, de multiples travaux (Oxford, Rubin, O'Malley et Chamot, Bialystok...) ont été menés pour mettre en lumière les stratégies que l'apprenant met en place dans l'apprentissage de L2.

Les propositions sur la théorie des stratégies d'apprentissage sont nombreuses. Parmi celles-ci, nous souhaitons mentionner les enquêtes évoquées par P. Cyr dans *Les Stratégies d'apprentissage* (1998) pour repérer les traits propres au bon apprenant et à l'apprenant faible (Wesche, Bialystok, Politzer et McGroarty, O'Malley, Abraham et Vann, Rubin, Cyr). Les résultats des enquêtes menées en l'espace de 20 ans (entre 1975 et 1993) ont montré qu'il y a effectivement un lien entre la réussite dans l'apprentissage d'une L2 et la variété et la fréquence d'utilisation d'un certain nombre de stratégies (mémoriser, réviser, prendre des notes, traduire, etc.), le bon apprenant faisant appel apparemment à plus de stratégies d'apprentissage que l'apprenant faible. Une telle hypothèse indique une perspective d'interventions pédagogiques en invitant l'enseignant à intégrer les stratégies de l'apprenant dans son enseignement, ce qui ne manque pas d'être potentiellement un moyen d'envisager la PE centrée sur l'apprenant.

Parallèlement aux stratégies d'apprentissage, certains chercheurs s'en tiennent plus aux stratégies de communication, deux stratégies qui sont distinctes aux yeux de Frauenfelder et Porquier (1979), de Tarone (1979, 1980) et de Faerch et Kasper (1980) (D. Véronique, 1997 :99). Postulant que la recherche sur les stratégies d'apprenant doit corrélérer étroitement avec le processus d'acquisition, ce sont les premières (l'inférence, la mémorisation, la répétition mentale, l'association, l'analogie, etc.) qui déterminent la saisie de l'apprenant, tandis que les stratégies de communication mettent plutôt en relation de la connaissance et de la sortie (D. Véronique, 1992).

Tandis que Bialystok et Sharwood Smith (1985) interrogent la pertinence de la distinction entre les deux stratégies, pour eux, cette démarche relève plus de la description que de l'explication. Ils avancent les notions de stratégies de mise en œuvre des connaissances (Knowledge-based strategies) et de stratégies de contrôle (control-based strategies). Les premières renvoient à la production basée sur la connaissance de la langue, les secondes visent à « faire face à un déficit dans le répertoire de l'apprenant ou à un échec de communication (D. Véronique, 1992 :100).

Sur ce point, en ce qui concerne notre position, nous avons tendance à penser que dans une situation de communication entre un apprenant et ses locuteurs, même si l'objectif est communicatif, les stratégies de communication et d'apprentissage pourraient être mobilisées concomitamment pour jouer un rôle dans son intégration de la langue cible. D. Véronique a fait un résumé tout à fait pertinent à ce propos :

Acteur social et partenaire communicationnel, l'apprenant, au contact d'un locuteur compétent, saisit des informations linguistiques grâce à la collaboration de ce dernier mais aussi grâce à la mise en œuvre de «stratégies» de communication et d'apprentissage. Etre dialogique, il dispose de stratégies cognitives pour prélever, traiter et stocker de l'information linguistique. Ses opérations sont déterminées par l'influence de la langue première et par un ensemble de représentations métalinguistiques (D. Véronique, 1992 :13).

Enfin, pour revenir à la DLC, c'est-à-dire situer ces contributions dans le cadre de la DLC, ce sont les stratégies d'apprentissage en classe qui nous interpellent le plus. A ce titre, nous pensons que les résultats des travaux dédiés aux stratégies d'apprentissage et de

communication en classe de langue pourraient apporter quelques contributions aux interventions en classe visant à favoriser l'appropriation de l'apprenant.

3.3.2 Système, norme et tâche de Bernard Py (1993)

Par rapport aux travaux de recherche postérieurs aux années 1970 de caractère plutôt minutieux, dont les expériences sont souvent menées sur certains aspects spécifiques d'une langue bien précise (règles syntaxiques par exemple) ou des données particulières (discours par exemple), l'effort de B. Py va dans le sens de fournir un cadre plus intégratif dans la réflexion sur le processus d'acquisition de l'apprenant de langue étrangère. Ce point de vue est susceptible d'apporter une piste non moins intéressante à la considération de la notion de *progression* en DLC.

Selon B. Py (1993), tout progrès dans l'appropriation d'une langue étrangère implique la mobilisation de l'apprenant autour de trois pôles qu'il appelle « un système, une norme et une tâche ». Le système renvoie à l'interlangue, c'est-à-dire l'ensemble plus ou moins organisé et stabilisé des connaissances linguistiques de l'apprenant ; la norme est définie comme les modèles linguistiques ou prescriptions métalinguistiques présentées sous forme de pressions vis-à-vis de l'apprenant lors d'une confrontation de ses productions et de celles des natifs (pressions linguistiques), ou, à travers les relations (pédagogique ou non) que l'apprenant entretient avec ces mêmes partenaires ; enfin la tâche désigne toute activité communicative faisant appel à la langue cible.

Chacun de ces trois pôles jouent sa fonction spécifique, mais l'appropriation ne peut s'appuyer sur l'un des trois pôles séparément, car ils interviennent indissociablement et interagissent entre eux. En effet, quand le système de l'apprenant est mobilisé dans une interaction, la dimension pragmatique sous forme de tâche est impliquée, et comme toute interaction comporte des évaluations réciproques, l'apprenant est placé sous pression normative. Reposer uniquement sur la norme serait encore moins envisageable : à partir du moment où l'on admet l'existence des connaissances intermédiaires (interlangue, donc système dans le sens du propos), se référer tout juste à la norme revient à en ignorer son existence, on tomberait ainsi dans le paradoxe. Et enfin, une tâche communicative appelle inévitablement la construction du système de l'apprenant, et sa nature sociale met l'apprenant sous des pressions normatives.

Néanmoins, les interactions entre ces trois pôles ne se réalisent pas toujours de façon équilibrée. L'apprenant qui accorde la priorité au système se soucie davantage de l'ordre qu'il pourrait apporter à ses connaissances linguistiques, tandis que s'il accorde de l'importance à la norme, il tiendra plus compte des modèles que lui fournissent son environnement institutionnel ou non institutionnel ; un apprenant qui fonctionne à la tâche tient avant tout au besoin de la réalisation communicative. Mais il n'est nulle question de catégoriser l'apprenant dans ces trois configurations, la primauté qui y est accordée peut varier en fonction des apprenants, parfois même chez le même apprenant en fonction des contextes et des moments de l'apprentissage ou de la communication. Et c'est bien « dans son positionnement personnel, c'est-à-dire dans le degré de proximité qu'il recherche et établit avec les différents pôles, que l'apprenant s'approprie la langue étrangère » (D. Coste, 2000 :15-16).

Les trois pôles proposés ainsi que leurs configurations fournissent un outil méthodologique intéressant pour déterminer les profils d'apprenants et aident à mieux comprendre le fonctionnement de l'apprenant dans son appropriation d'une langue étrangère. A cet égard, ces analyses donnent également une nouvelle piste dans l'élaboration d'une PE centrée sur l'apprenant avec la possibilité d'envisager des interventions en tenant compte des différentes configurations évoquées.

3.3.3 Les incidences de la RAL sur la DLC

Comme nous l'avons évoqué précédemment, de tous les travaux s'intéressant au processus acquisitionnel des langues, la DLC a fait une lecture partielle qui peut se présenter principalement sous les trois aspects (D. Véronique, 2000) suivants : le développement cognitif avec le traitement d'*Input* par l'apprenant, l'articulation entre l'appropriation et les interactions en langue étrangère, et les stratégies d'apprentissage et de communication de l'apprenant.

Il n'y a nul doute que ces apports ont des retombées positives dans la recherche de la notion de *progression* en DLC. Elles peuvent être déployées à plusieurs niveaux.

- Conscientiser les didacticiens dans la considération de l'apprenant et de sa PA ; il semble être admis qu'il est utile désormais de distinguer le programme d'enseignement (*curriculum* et *syllabus*), l'entrée (*input*), ce qui est enseigné, et la saisie (*intake*), ce que l'apprenant a intériorisé donc acquis. La dimension cognitive de l'apprenant que le *curriculum* doit prendre en considération est mieux éclairée.

- La RAL a contribué au renouvellement de la vision sur l'apprenant en apportant plus de précisions sur d'éventuelles possibilités dans lesquelles l'apprenant acquiert une langue étrangère. L'idée de l'écart qui existe entre l'interlangue de l'apprenant et la langue cible a conduit à développer en DLC une pédagogie de l'erreur. L'effort pour repérer les séquences de développement a amené à s'interroger sur l'articulation entre l'enseignement et l'apprentissage.
- La recherche interactionnelle a permis, en outre, de réduire le clivage entre la classe de langue et le milieu naturel de l'appropriation (D. Coste, 2002). Selon la position de la communication exolingue, la classe de langue est considérée comme environnement où ont lieu les interactions entre l'apprenant et les compétents en langue, au même titre que le milieu naturel dans la mesure où la bi-focalisation (forme et contenu) s'applique dans les deux cas. Les propositions intégratives de B. Py sur système/norme/tâche ont également apporté leur contribution dans la réduction de ce clivage : insistant sur l'indissociabilité de l'interlangue, des modèles linguistiques et des tâches communicatives, cette vision a contribué à réconcilier la classe de langue et le milieu naturel en les intégrant dans un contexte de cohérence et de dynamique plus vaste. Enfin, les contributions viennent aussi de L. Vygotski et de J. Bruner qui ont porté l'intérêt sur une dimension particulière de l'interaction : le travail de médiation entre l'apprenant et la connaissance à acquérir. Cette médiation peut être assurée aussi bien par l'enseignant à l'égard de son apprenant que d'autres intermédiaires comme, parent pour son enfant, ou, natif pour son interlocuteur allophone. Par ailleurs, ces nouvelles idées font revaloriser certaines pratiques en classe, autrefois fortement critiquées : le recours à la langue maternelle considéré comme faisant autant partie des stratégies que l'apprenant utilise en tant que ressource disponible, l'appel à la métalinguistique dont on retrouve la fonction similaire dans d'autres environnements qu'en classe de langue.

Cependant, malgré des alternatives proposées grâce aux travaux de RAL pour redéfinir la notion de *progression*, il convient d'interpréter ces apports à la DLC « avec prudence » (D. Véronique, 1997 : 103) pour deux raisons.

Premièrement, les résultats de ces travaux ne sont pas utilisables directement dans l'enseignement des langues, un travail de « transposition » n'est pas encore envisageable.

Deuxièmement, une convergence apparente entre la DLC et les autres domaines en question, notamment la RAL, cache une divergence de fond : la RAL se focalise essentiellement sur les aspects linguistique, cognitif ou interactionnel de l'apprentissage, tandis que la DLC se soucie plus des activités d'enseignement/apprentissage qui se déroulent dans des situations diverses.

Un survol très bref sur la RAL nous a apporté quelques éclaircissements sur la PA. Même si les facteurs internes susceptibles d'influencer l'appropriation de l'apprenant ne sont pas un sujet prioritaire de notre recherche, le détour valait quand même la peine dans la mesure où nous ne pouvons faire l'impasse du processus d'acquisition de l'apprenant si nous voulons comprendre sa PA.

3.3.4 Classe de langue et progression

Les réflexions sur la progression (la PE et la PA) menées dans différents domaines ont souligné l'extrême complexité des facteurs qui entrent en jeu dans la corrélation entre ces deux processus. Si les travaux consacrés à cette thématique sont encore loin de nous apporter une vision claire sur le questionnement de l'efficacité de l'enseignement en classe de langue, ils nous ont permis de mieux considérer la relation entre la classe de langue et ladite progression à envisager. En voici quelques précisions.

L'enseignement/apprentissage des langues a traversé l'époque où les interventions pédagogiques se souciaient peu du fonctionnement de l'apprenant dans son apprentissage. La classe de langue était alors perçue comme un lieu non propice à l'acquisition de l'apprenant. L'évolution des recherches ont fait qu'aujourd'hui, la nécessité de distinguer la PE et la PA est compromise et le fait que la classe de langue constitue un environnement dont certaines fonctionnalités favorisent le processus d'intégration de l'apprenant est admise. Dès lors, ses efforts semblent devoir se conjuguer plus sur la rationalisation du *curriculum* pour coïncider dans la limite de la recherche avec la PA.

Dans la poursuite de ce marathon, il convient de souligner que certaines recherches consacrées à cette thématique, quelque intéressantes qu'elles soient, représentent parfois des limites, dont la plus saillante est la prise en compte insuffisante des caractéristiques spécifiques des classes de langue.

Prenons le cas du courant linguistique qui se focalise sur le processus cognitif de l'apprenant, les découvertes sont certes intéressantes, mais un apprenant dans une classe de langue ne peut être considéré comme une simple « entité épistémique » (D. Véronique, 1997 :104), derrière lui, il y a tout un contexte institutionnel et social que les didacticiens ne sauraient négliger.

De plus, les analyses interactionnelles et communicationnelles se basant uniquement sur les échanges oraux ont négligé d'autres aspects non moins importants dans l'enseignement/apprentissage en classe de langue, par exemple la lecture, la production écrite ou encore la traduction d'une langue à une autre ; à ce niveau, l'approche communicative a enrichi les réflexions sur la DLC mais en même temps a apporté une fausse illusion que la communication langagière s'arrête aux paroles ; néanmoins, force est de constater que l'écrit et la traduction sont des éléments non négligeables dans la communication et/ou en classe de langue. De plus, les diverses activités de classe qui pourraient jouer un rôle sur la question de l'acquisition n'ont pas intéressé non plus les interactionnistes. Bref, si l'interaction et la communication ne sont pas les seules modalités qui contribueraient à l'acquisition de l'apprenant en classe de langue, en ce qui concerne la progression, il impute aux didacticiens la tâche de situer toujours la question dans l'environnement spécifique qu'est la classe de langue pour l'interroger.

Un dernier élément à apporter concerne l'hétérogénéité et la diversité des classes de langues dont les études interactionnistes ont fait l'impasse. En effet, la DLC est face à des situations d'enseignement/apprentissage de plus en plus diversifiées. Sans compter les paramètres variables d'une classe à une autre (nombre d'élève, espace, atmosphère...), les conditions matérielles disponibles et les technologies et méthodologies utilisées peuvent être sensiblement différentes. Les modalités d'enseignement sont également diversifiées, en fonction des projets pédagogiques, des programmes d'échange, des séjours à l'étranger. Sans oublier qu'on vit dans une époque de mondialisation, les contacts avec plusieurs langues s'accroissent et placent la DLC dans un contexte de plurilinguisme. L'approche contextualisée nous invite à tenir compte du contexte historique et social de l'enseignement/apprentissage des langues dans la recherche en DLC : histoire des méthodologies d'enseignement, histoire et sociologie des institutions de formation, politique de diffusion linguistique, et aussi à prendre en considération l'hétérogénéité des cultures éducatives, des traditions, la diversité et la

pluralité des différents paramètres relatifs à la DLC. Tout ceci constitue autant de facteurs qui doivent entrer en ligne de compte quand on aborde la question de la progression.

Si nous admettions que l'objectif final de l'enseignement des langues étrangères est de pousser l'apprenant à aller vers « une maîtrise souple, aisée, totalement internalisée de la langue acquise » (D. Coste, 2002 :19), alors c'est donc tous ces facteurs internes et externes susceptibles d'impacter l'appropriation et le progrès de l'apprenant que la DLC devrait considérer dans sa recherche sur la notion de *progression*.

3.4 Progression, progrès et évaluation

Au terme de cette relecture de la notion de *progression*, il convient d'apporter quelques clarifications sur la progression et les progrès de l'apprenant auxquels nous faisons allusion dans notre étude.

En effet, comme nous l'avons mentionné à plusieurs reprises, notre étude est partie du constat issu de notre expérience d'enseignement que dans le même contexte d'enseignement/apprentissage, les étudiants chinois progressent assez vite en français pendant les deux premières années universitaires mais stagnent voire régressent pendant les deux années suivantes. Si nous voulons mener un véritable travail de recherche à partir de ce constat, il importe d'interroger le phénomène observé en puisant dans des réflexions théoriques des repères en vue d'une description plus rationnelle dudit phénomène.

Plus concrètement, l'observation du phénomène des étudiants chinois nous amène à interroger deux idées clés comme nous l'avons annoncé dans l'introduction de ce chapitre. L'une concerne les progrès des étudiants, c'est-à-dire les résultats de leur appropriation à chaque étape d'apprentissage. Pour ceci, il nous faudra convoquer la notion d'évaluation puisque celle-ci est le moyen de mesurer les progrès de l'apprentissage. Etant donnée la complexité de la notion, nous viserons quelques modalités qui touchent au plus près l'évaluation des langues et des questionnements posés dans la littérature du domaine avant de déterminer notre critère d'évaluation pour désigner les progrès des étudiants chinois. L'autre concerne la progression des étudiants, soit leur itinéraire d'apprentissage, à savoir quel itinéraire un apprenant des langues est censé parcourir s'il existait un itinéraire « commun » à tous les apprenants, dans le cas contraire, de quelle manière nous pourrions l'envisager ou le qualifier.

3.4.1 Progression et évaluation

Une étude sur la progression en DLC ne saurait être complète si nous n'abordons pas la relation entre la progression et l'évaluation même si cette dernière n'est pas le sujet central de notre recherche. En effet, une progression dans l'apprentissage en milieu institutionnel se mesure par et, uniquement, par les moyens d'évaluation car « l'apprentissage ne peut se concrétiser que grâce à des outils qualitatifs de jugement qui permettent de matérialiser les progrès » (E. Huver et C. Springer, 2011 :169).

L'évaluation est un sujet controversé en DLC car elle est tiraillée constamment par « une tension persistante entre une orientation objectiviste/quantitative et une orientation subjectiviste/qualitative » (*ibid.* :5). En effet, d'un côté, le principe docimologique, en quête permanente de la scientificité des tests, incite à maximaliser l'objectivité, la fiabilité et la validité de l'évaluation, de l'autre, il serait vain de vouloir éviter entièrement la subjectivité pour la simple et bonne raison qu'elle est conçue par nous, sur des critères établis par nous. De plus, la nature spécifique de la langue en tant qu'objet de l'apprentissage fait que tous les éléments à évaluer ne peuvent être quantifiés et par conséquent sont amenés à être jugés qualitativement, donc subjectivement. Plus encore, l'appropriation des langues est un processus complexe où les nouvelles connaissances ne s'accumulent pas quantitativement avec les anciennes, mais ensemble elles forment un système à chaque fois différent dont les descripteurs ne sont pas en mesure de tout capter. Ainsi, la progression quantitative et verticale qu'on peut capter pourrait être plus facilement évaluée tandis que l'évolution qualitative et horizontale de l'apprentissage pourrait s'avérer parfois imperceptible et donc difficile à être évaluée. Ce qui revient à dire que l'évaluation ne pourra jamais prétendre être un outil infaillible pour mesurer les progrès de l'apprenant des langues.

Néanmoins, il ne faut pas tomber dans le scepticisme mettant en doute tous les systèmes d'évaluation car il s'agit de l'unique moyen d'indiquer les progrès de l'apprenant. La question centrale n'est pas tant « est-ce qu'on peut évaluer », mais plutôt « qu'est-ce qu'on veut et/ou peut évaluer » et « comment évaluer » en fonction des objectifs visés.

Quelques repères historiques de l'évaluation en DLC nous permettent de constater une évolution sensible de réponses à ces questions à travers le temps.

L'évaluation en langues des années 1960 et 1970 est profondément influencée par le structuralisme. S'intéressant exclusivement à l'aspect linguistique des tests, elle est caractérisée

par le contrôle des unités linguistiques isolées (lexique, morphologie, grammaire...) et « le refus de textes authentiques et complets » (S. Bolton, 1987 :14), avec, comme objectif pédagogique final, la volonté d'amener l'apprenant à « une maîtrise de langue aussi proche que possible de celle des locuteurs natifs » (J.-C. Mothe, 1974 :52). La primauté accordée à l'objectivité a formé un heureux mariage avec *testing* qui privilégie les canoniques QCM (questionnaire à choix multiple).

Depuis que D. Hymes a avancé la notion de « compétence de communication » vers fin 70, la maîtrise d'une langue étrangère ne se limite plus au niveau linguistique, mais également à la dimension pragmatique, et l'objectif d'apprentissage est focalisé sur l'aspect communicatif. Dans cette optique, la conception des tests de langue ne peut qu'évoluer de façon à pouvoir être en mesure de jauger le degré précis de la performance communicative, i.e. linguistique d'un côté, et communicationnelle et fonctionnelle de l'autre. Et les items ne se limitent plus au contrôle lexical, ni à la seule syntaxe ou grammaire, ils seront plutôt groupés en une sorte de contrôle des compétences à la fois réceptives et interactives. L'évaluation en langues des années 1980 et 1990 sera désormais marquée par une approche plus globale, nettement tournée vers le refus de l'orientation psychométrique/structurale de naguère. Cependant, ce changement de cap du contenu d'évaluation n'a pas manqué de soulever le problème de l'incompatibilité entre les critères docimologiques et la « nécessaire authenticité communicative » (S. Bolton, 1987 :81). Globalement, trois visions se sont distinguées pour évaluer la compétence communicative : celle toujours basée sur les traditionnels quatre *skills*, qui évalue la compétence « pragmatico-linguistique » (E. Huver et C. Springer, 2011 :82), celle qui adopte une approche fonctionnelle avec l'évaluation en dehors du milieu institutionnel qui recherche l'authentique, approche prisée du monde professionnel, et enfin, celle pragmatique qui consiste à « évaluer de manière dynamique l'ensemble des composantes de la compétence de communication » (*ibid.*) permettant de porter le jugement sur la performance.

Avec l'apparition du CECR en 2001, nous assistons à un renouvellement de l'approche par compétences qui pourrait déboucher sur deux interprétations (*ibid.* :87-89).

La première consiste en l'approche actionnelle qui met en exergue la compétence de l'apprenant de réaliser des tâches en tant qu'acteur social. Les stratégies de la mise en œuvre des tâches occupent une place centrale dans l'évaluation de la compétence. Dans ce cas, l'évaluation s'appuie sur la description des stratégies et des opérations relevant du pragmatique

parallèlement aux aspects linguistiques et langagiers. De ce fait, elle marque une rupture profonde avec le modèle du locuteur natif idéalisé et la linguistique structuraliste.

Cependant, nous constatons que la première interprétation a eu des échos en évaluation beaucoup moins importants que la seconde interprétation relevant d'une « version haute » (*ibid.* :89) de la vision communicationnelle. En effet, le Cadre va résolument mettre en avant une compétence qu'il qualifie de « compétence à communiquer langagièrement » qui se décline en trois composantes : « la compétence linguistique » qui est « celle qui a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une langue, pris en tant que tel » ; « la compétence sociolinguistique » qui « renvoie aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue » ; et « la compétence pragmatique » qui « recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de fonctions langagières, d'actes de parole) en s'appuyant sur des scénarios ou des scripts d'échanges interactionnels » (CECR, 2001 :17-18). Même si l'idée de tâche n'y est pas totalement exclue, le cœur de cette notion reste discursif et communicationnel. Suivant cette configuration, « l'évaluation pourra se limiter aux activités langagières » (E. Huver et C. Springer, 2011 :88) et se concrétiser par une mise en œuvre des activités que sont la réception, la production, l'interaction et la médiation (CECR, 2001 :107).

La proposition d'une échelle des six niveaux de compétence décrits de façon globale a dû renforcer cette tendance qui relève au fond de l'approche communicative. Si son usage a connu un triomphe mondial totalement imprévu, outre sa transparence, la haute visibilité de ses descripteurs venant à faciliter la tâche d'évaluation pour mesurer la performance de l'apprenant n'y est sans doute pas pour rien.

Calquée sur ces niveaux communs de référence, l'évaluation certificative a connu depuis un essor prodigieux telle que le DELF/DALF, le TEF et le TCF dans le cas du FLE. Outre les enjeux politiques et économiques souvent critiqués, un caractère paradoxal de l'évaluation certificative pourrait s'observer : la volonté de se mettre en avant du courant didactique des langues et le fait de retourner au grand classique de 4 *skills* et de testing. Mais quoi qu'il en soit, l'évaluation certificative reste encore aujourd'hui un outil d'évaluation relativement pertinent, non pour suivre une progression fine de l'apprentissage comme le cas de l'évaluation formative, mais pour rendre compte de façon globale les performances des apprenants à un niveau donné. Elle est donc apte à mesurer (non sans imperfection bien sûr) l'efficacité de l'enseignement des langues.

Après un tour sommaire des principales modalités et questionnements relatifs à l'évaluation des langues, nous sommes amenée à établir des critères d'évaluation pour déterminer les progrès des étudiants chinois en question. Nous nous bornerons ici à déterminer les critères car les arguments qui justifieront le choix concret de l'outil d'évaluation sera discuté plus amplement dans le chapitre suivant consacré à l'enquête quantitative.

Pour cette fin, nous reprendrons les deux questions que nous avons posées pour penser l'évaluation, à savoir : a. qu'est-ce qu'on évalue et, b. comment on évalue, car il n'existe pas d'évaluation « idéale » de façon absolue, mais plutôt l'évaluation « adaptée » à l'objectif visé.

L'objectif de notre évaluation est de trouver un moyen de confirmer ou d'infirmer notre constat empirique sur les progrès des étudiants chinois et, sur cette base, de projeter l'évolution de leur niveau de français vers un niveau supérieur. Ce que nous souhaitons comprendre avant tout, ce sont les progrès des étudiants dans leur globalité. Ce qui signifie que nous ne visons pas une compétence spécifique, mais les compétences langagières qu'un apprenant est censé acquérir à l'issue de son apprentissage.

La question qui s'ensuit est : quelles sont ces « compétences langagières » visées ? Nous avons vu qu'à cette question, chaque courant méthodologique a sa propre interprétation. Il n'est plus question pour nous de toute évidence de retourner à l'époque structuraliste car le recul nous apprend que la seule compétence linguistique structurale ne pourrait indiquer les compétences langagières de l'apprenant de façon complète. Il y a au moins les dimensions culturelles, sociales et communicationnelles à considérer. Nous ne visons pas non plus une compétence spécifique comme nous l'avons évoqué, c'est ainsi que la compétence communicative et la compétence actionnelle seules seraient exclues même si elles ont toutes les raisons de faire l'objet de l'évaluation.

Toutes ces possibilités éliminées, il reste le critère qui nous semble le plus adéquat pour la visée de notre étude, il s'agit de la « compétence à communiquer langagièrément » préconisée par le CECR. En effet, ses trois composantes nous semblent couvrir de façon complète ce que nous recherchons pour évaluer nos étudiants, à savoir la compétence linguistique, la compétence sociolinguistique et la compétence pragmatique, car l'aspect linguistique est étroitement lié à son environnement social et culturel et que le locuteur, en tant qu'acteur social, est amené à réaliser des actes langagiers à but fonctionnel. De plus, leurs descriptions concrètes

calquées sur les niveaux communs de référence nous permettront plus tard de diagnostiquer les progrès des étudiants sur une base tangible.

Quant à la question « comment évaluer », nous pensons y intégrer des éléments de réponse dans le contexte de l'enseignement/apprentissage en milieu institutionnel et en milieu hétéroglotte. Autrement dit, il serait utopique de tester les étudiants en milieu naturel comme cela pourrait être envisageable en milieu homoglotte. Dans le cas concret de notre étude, il serait raisonnable d'envisager un test de langue dont les critères d'élaboration correspondent à l'objectif d'évaluer la « compétence à communiquer langagièrement ».

Pour résumer, les critères d'évaluation pour désigner les progrès des étudiants chinois devront remplir les deux conditions : a. l'outil devrait être en mesure d'évaluer de façon globale les compétences langagières des étudiants, soit « la compétence à communiquer langagièrement » préconisée par le CECR ; b. un test de langue réaliste et adapté au milieu hétéroglotte dont les paramètres d'élaboration correspondent à la compétence à évaluer est à envisager.

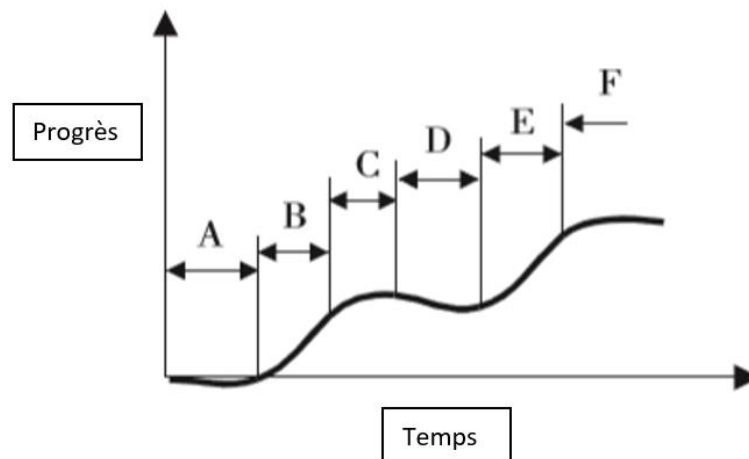
3.4.2 Itinéraire d'apprentissage et effet plateau

Les critères d'évaluation de notre étude une fois déterminés, il nous reste à considérer l'itinéraire d'apprentissage, c'est-à-dire un processus dynamique qui amène les étudiants à progresser d'un niveau 0 au niveau avancé. Faute de pouvoir décrire cet itinéraire de façon précise, nous proposons de schématiser dans un premier temps la progression en trois phases, à savoir niveau élémentaire, niveau intermédiaire et niveau avancé, sans faire nécessairement référence dans l'immédiat à des paramètres précis correspondant à ces niveaux.

Nous avons espéré trouver quelques repères théoriques sur l'itinéraire d'apprentissage des langues en milieu institutionnel, mais de notre état des lieux que nous ne prétendons pas exhaustif, nous n'avons trouvé aucune recherche focalisée sur ledit itinéraire, ni sur l'appropriation des langues de niveau avancé d'un point de vue didactique.

Il est vrai que vu la complexité du processus cognitif d'apprentissage des langues qui reste toujours jusqu'à présent une boîte noire avec tous les facteurs internes et externes susceptibles de l'influencer, chercher à tracer un itinéraire général d'apprentissage des langues serait dénué de sens, il serait en plus vain de le chercher car il n'existerait probablement pas. Néanmoins, si aucune recherche en DLC semble n'avoir tenté d'esquisser un quelconque

itinéraire de la progression de l'apprenant des langues, la complexité de l'appropriation des langues nous laisse supposer qu'un tel itinéraire ne saurait être linéaire, c'est-à-dire comme une ligne droite vers l'avant même si l'objectif final d'un apprentissage est d'aller d'un niveau 0 à un niveau toujours plus avancé. C'est ainsi que nous qualifions l'itinéraire de progrès des étudiants chinois que nous venons de décrire comme « progression non-linéaire ». Cette non-linéarité pourrait être affirmée d'un côté par le phénomène observé à l'issue de notre constat empirique, et de l'autre, elle pourrait s'observer dans le cadre de la théorie en psychologie de l'éducation car malgré sa spécificité, l'apprentissage des langues devrait obéir à la loi de tout apprentissage. Il s'agit de l'effet plateau qui se présente selon le schéma suivant :



(Source : Zhao Ming, 2016 :96).

Selon le schéma ci-dessus, au cours de tout apprentissage des nouveaux savoirs ou savoir-faire, la compétence et le niveau de l'apprenant ne progressent pas vers l'avant de façon linéaire, la progression passe par plusieurs étapes : l'étape A sans progrès, étape B progrès rapide, étape C progrès ralenti, étape D stagnation du progrès voire régression, étape E progrès continu, et enfin étape F progrès lent jusqu'au plafond. Calqué sur ce schéma, l'itinéraire des étudiants chinois de français pourrait s'interpréter ainsi : le niveau élémentaire de l'apprentissage correspondrait aux étapes A et B, le niveau intermédiaire aux étapes C et D, phase plateau, où la progression ralentit nettement (C) avant de s'arrêter pour que le niveau régresse (D). Une fois la phase plateau traversée, l'apprenant évolue vers le niveau avancé qui correspondrait aux étapes E et F.

Si ce schéma tente de révéler une loi générale de la progression de tout apprentissage dans un contexte également général, il ne signifie en aucun cas que le changement de certains paramètres et contextes liés à l'enseignement/apprentissage ne pourrait pas conduire à modifier le cours de la progression, du moins à prolonger ou raccourcir le temps nécessaire pour passer d'une phase à une autre. C'est ainsi que dans l'enquête quantitative que nous présenterons aux chapitres suivants, nous avons mis en place deux groupes d'étudiants, dont l'un a continué à apprendre le français dans le même contexte en Chine après le niveau élémentaire et l'autre a participé à un programme d'échange en France, pour comparer leur progrès en français dans les contextes différents. Une telle démarche contrastive pourra nous aider à mieux comprendre quels seraient les impacts liés au changement de contextes extérieurs à l'apprenant sur sa progression, notamment quand la PE (didactique et pédagogique) a sensiblement changé. Nous y reviendrons.

Conclusion partielle

Interroger la notion de *progression* en DLC se résume à poser ces deux questions : « quoi enseigner/apprendre » et « comment enseigner/apprendre ». Ces questions formulées de façon simple impliquent pourtant des paramètres extrêmement complexes auxquelles nous ne sommes pas prêts encore à apporter des réponses communément admises.

Depuis que la pédagogie de langue centrée sur la matière à enseigner a été remise en question par les communautés scientifiques européenne et anglo-saxonne, de multiples travaux ont été menés et publiés dans les divers courants des sciences du langage. Le chassé-croisé de ces recherches a contribué à enrichir la réflexion sur la notion de *progression*.

D'un côté, nous avons la PE qui, au fur et à mesure de l'évolution de la recherche, se trouve dans des situations de plus en plus compliquées, à tel point que l'appel à suppression entière s'est fait entendre au profit d'une approche communicative et actionnelle (Ecole de Lancaster) ; tandis que d'autres chercheurs s'attachent à raffiner la notion de PE et y ont apporté de nouvelles idées à travers l'élaboration du *curriculum* (R. K. Johnson, H.H. Stern, R. Leblanc, D. Coste). Mais ce qui est à souligner particulièrement, c'est l'approche polycentrique proposée par S. Borg ayant contribué à élargir la notion de PE avec les six types de centration basés sur les principaux éléments didactiques. Cette démarche a permis d'établir un cadre théorique didactique et un outil pertinent pour élaborer la PE en acquérant en même temps une dynamique dans la possible combinaison des types de centration en fonction des contextes. De plus, sa

quête dans les facteurs internes et externes à la DLC qui façonnent le choix des types de centration rejoint l'approche contextualisée qui tient compte des différents facteurs dans lesquels se déroule l'enseignement/apprentissage des langues. Cette approche nous servira d'outil principal dans la troisième partie de la thèse pour analyser la PE pratiquée sur le terrain et proposer un renouveau didactique en contexte chinois.

D'un autre côté, la question de l'articulation entre la PE et la PA s'est posée avec acuité. Si le programme d'enseignement est censé coïncider avec la progression de l'apprenant dans son apprentissage, encore faut-il la connaître. De multiples travaux, notamment ceux de la RAL se sont lancés dans ce sens, et ont permis ainsi une relecture de la centration pédagogique sur l'apprenant et l'apprentissage. A travers une présentation sélective des apports des deux courants de la RAL (linguistique/cognitif et interactionniste/communicatif et sa variante stratégeste) sur la question, nous avons vu que malgré les divergences qui séparent la RAL et la DLC de par leur orientation de recherche très différente, la notion de *progression* a connu un renouvellement grâce à leur convergence. Dès lors, la question n'est plus de savoir si l'apprenant arrive ou non à acquérir une langue étrangère en classe, ou si l'apprenant dispose ou non d'un processus différent de ce qui est prévu dans l'enseignement, mais de quelle manière une classe de langue peut contribuer à son acquisition en considérant des éléments cognitifs, interactionnels, stratégiques ou plus intégratifs.

Cependant, il convient de rappeler que toutes les recherches évoquées n'ont pas suffisamment tenu compte de la spécificité de l'enseignement/apprentissage des langues en milieu institutionnel. Les conditions matérielles et immatérielles de la classe de langue, les modalités d'enseignement, l'évolution des sociétés, les cultures éducatives, la politique éducative, les environnements de l'enseignement/apprentissage, tous ces éléments sont susceptibles de conditionner l'articulation de la PE et de la PA. Les perspectives de la recherche didactique sur la notion de *progression* sont donc prometteuses. C'est également dans ce sens que va notre étude.

Après avoir fait le tour de la notion de *progression*, il nous a semblé nécessaire de déterminer les critères d'évaluation pour illustrer les progrès des étudiants par niveaux de français. C'est ainsi que nous avons établi deux conditions pour trouver un outil d'évaluation. La première est qu'il doit évaluer de façon globale la « compétence à communiquer langagièrement » prônée par le CECR, et la seconde est que ses paramètres d'élaboration correspondent à la compétence à évaluer.

Enfin, l'intérêt porté sur les progrès et la progression des étudiants nous a poussé à interroger l'itinéraire d'apprentissage. Il peut être qualifié de « non-linéaire » à cause de la complexité de l'appropriation des langues. Néanmoins, la loi générale de tout apprentissage esquissée par la théorie de psychologie de l'éducation annonce une phase plateau, phase où les progrès sont ralentis ou arrêtés au milieu de l'apprentissage, ce qui semble correspondre à notre observation de la progression des étudiants chinois. Mais pour avoir une vision plus claire dessus, nous allons faire appel à une enquête quantitative que nous mettrons à jour au chapitre suivant.

Avant de clore ce chapitre, nous tenons à souligner un point qui nous interpelle de plus en plus dans nos réflexions. Miser sur le processus d'acquisition de l'apprenant implique tout naturellement une étude sur sa PA. Néanmoins, il est frappant de constater que peu de contribution francophone que nous avons consultée n'a abordé la problématique liée à l'apprenant de niveaux intermédiaire et avancé. Tout se fait comme si le problème de progression ne se posait pas à cette catégorie d'apprenants. Deux citations peuvent le montrer : « Passé un seuil minimal utilitaire d'acquisition (le Niveau I par exemple), la progression apparaît moins importante [...] » (R. Porquier, 1974 :110). Ou encore, « A ce stade (Niveau II), le carcan de la progression se desserre : d'une part, les contenus à enseigner deviennent trop riches et trop diversifiés pour que l'on puisse songer sérieusement à tenir en main comme au Niveau I tous les fils de la progression [...] » (F. Debyser, 1974 :113). Cependant, si la progression désigne ici un ordre d'enseignement bien établi, il nous semble que même au niveau avancé, il n'y a pas lieu de laisser l'organisation du programme « aléatoire » sous prétexte que les contenus à enseigner sont difficiles à appréhender, d'autant plus qu'il est relativement facile d'élever le niveau de 0 à I, et plus difficile de faire progresser aux étapes suivantes de l'apprentissage. Nous sommes convaincue que si notre idéal est vraiment de faire progresser les apprenants jusqu'à une maîtrise aisée de langue, nous ne pouvons ignorer l'apprenant en phase intermédiaire et en phase avancée, au contraire, nous aimerions pouvoir poser notre regard attentif dessus. De plus, les compétences langagières requises en différentes phases d'apprentissage impliquent une nette différence au niveau des besoins langagiers qu'il convient de prendre en considération dans l'organisation de la PE. Cette position nous incite à distinguer le niveau élémentaire des niveaux intermédiaire et avancé dans la réflexion de notre problématique.

Deuxième partie
METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Chapitre 4. Méthode quantitative et analyse des résultats

Introduction

Notre réflexion part de la première hypothèse issue d'un constat empirique que les étudiants chinois spécialisés en français de l'UNN arrivent à bien progresser pendant les deux premières années d'études universitaires, tandis que pendant les deux années suivantes, la plupart d'entre eux stagne, certains voient même leur niveau de français régresser.

A ce propos, la première idée qui vient à l'esprit pour mener un véritable travail scientifique, c'est de vérifier dans quelle mesure une telle vague impression révèle la réalité du terrain. Autrement dit, un travail méthodique permettant d'indiquer le niveau de français des étudiants à chaque étape de leur apprentissage du français s'impose.

Pour ce faire, le premier travail à opérer sera alors d'opter pour une méthodologie scientifiquement adaptée aux enquêtes de terrain en DLC. Ce travail nous conduit à recourir à l'approche hypothético-déductive (Ph. Blanchet, 2011 :15) visant à confirmer ou infirmer une hypothèse avec les données recueillies, dans la mesure où nous serons amenée à analyser les résultats des étudiants dans leurs différentes phases d'apprentissage à l'issue d'une évaluation de leurs niveaux de français. Il s'agit donc de la méthode quantitative.

La question quantitative de l'enquête une fois posée, il nous a semblé nécessaire de présenter ensuite dans ce chapitre notre réflexion sur le choix d'un outil « adéquat » d'évaluation, élément clé qui nous permettra de mesurer à juste titre les niveaux de français des étudiants chinois. Plus précisément, notre principale préoccupation consiste donc à savoir quel est l'outil à adopter, réaliste et pertinent, pour répondre au mieux aux critères d'évaluation. Les critères d'évaluation ont été déterminés et explicités – nous le rappelons - dans le chapitre précédent, c'est-à-dire évaluer de façon globale la « compétence à communiquer langagièrement » des étudiants à partir d'un test de langue dont les modalités d'élaboration correspondent à la compétence à évaluer.

La suite du travail consistera alors à mettre à jour les difficultés rencontrées lors de ce choix. En effet, il n'a pas été fait *ex nihilo* dans la mesure où plusieurs facteurs nous ont été imposés : accès interdit à certaines ressources nécessaires pour des copies d'examen, contraintes liées à la nature même de la certification et des tests authentiques, manque d'informations sur le système d'étalonnage de la notation et, enfin, refus d'habilitation à surveiller et à corriger les copies. Bref, autant de contraintes qui nous ont conduit à finalement adopter le TEF, avec un choix limité que nous expliciterons en détails.

Une fois l'outil d'évaluation déterminé, nous allons chercher à apporter des arguments sur l'échantillonnage : les étudiants qui suivent un cursus de quatre ans d'études de français en tant que spécialité à l'UNN entre 2015 et 2016. Les questions de quantité et de représentativité seront discutées car la qualité d'une enquête quantitative en dépend pour beaucoup.

Cet échantillonnage a donné ensuite deux corpus que nous tenterons de préciser. L'un concerne celui résultant d'un suivi « général », c'est-à-dire faire passer un test blanc TEF à tous les étudiants de la 1^{ère} à la 4^{ème} année universitaire en 2015, et l'autre, d'un suivi « individuel » consistant à faire passer un autre test blanc TEF l'année suivante aux mêmes étudiants qui ont été en 2^{ème} année en 2015 et qui ont accédé à la 3^{ème} année en 2016. Nous expliquerons quels sont les intérêts d'effectuer ces deux suivis.

Enfin, l'essentiel de notre effort sera de traiter, avant la conclusion partielle de ce chapitre, un dernier point consacré aux analyses et aux interprétations des données fournies par les corpus, ce pourquoi nous avons mené l'enquête quantitative. Nous nous efforcerons dans cette partie de dégager des éléments factuels issus du terrain qui nous permettront, conformément à ce qui a été souligné dès le début de ce chapitre, de confirmer ou d'infirmer notre constat empirique à travers l'interprétation des résultats du suivi général. En même temps, nous essaierons d'extraire, à partir des études comparatives sur le suivi individuel des étudiants, des cas représentatifs susceptibles de compléter les résultats du suivi général et de nous servir de base d'analyses dans l'enquête qualitative que nous explorerons au chapitre suivant.

4.1 Objectif de l'enquête

Le premier objectif de notre enquête est de vérifier l'hypothèse que nous avons annoncée dès l'introduction de ce chapitre. Mais à cet objectif initial succède un second.

En effet, une des questions posées de la problématique dans notre recherche est d'interroger dans quelles mesures les pratiques d'enseignement/apprentissage adaptées aux contextes socio-psycho-éducatifs chinois pourrait impacter la progression en FLE des étudiants chinois spécialisés en français. Cette interrogation nous conduira dans un premier temps à investiguer les progrès des étudiants à chaque étape de leur apprentissage dans le même contexte local, ce qui nous permettra de vérifier notre première hypothèse. Néanmoins, cette vérification ne saurait être suffisante pour mettre en avant l'articulation entre une *didactique contextualisée* et les progrès des étudiants, dans la mesure où les résultats de l'enquête seront uniquement une image figée qui reflète les niveaux de français des étudiants dans ce même contexte.

Si nous présumons un certain lien entre ces deux paramètres et que de plus nous souhaitons interpréter leur corrélation, il faudrait que nous nous engagions dans une dynamique comparative. En d'autres termes, il est nécessaire de faire, des contextes dans lesquels se déroule la transmission et l'appropriation des langues, une variable pour considérer les progrès des mêmes étudiants qui en résultent. Pour ce faire, nous procéderons à un suivi de deux ans auprès des mêmes étudiants pendant leurs 2^{ème} année et 3^{ème} année d'études car une partie d'entre eux seront en France pour un échange de six mois en 3^{ème} année. Nous pourrons ainsi tester ces étudiants pour comparer leurs progrès dans les deux contextes – chinois et français, milieu hétéroglotte et milieu homoglotte – pour percevoir la variation de leurs progrès suite au changement de contexte. Ce n'est qu'à l'issue de ce travail comparatif que nous pourrons repérer quelques indices – souhaitons-le – susceptibles de révéler une certaine articulation entre une *didactique contextualisée* et les progrès des étudiants.

Certes, nous ne pouvons prétendre une scientificité absolue en adoptant cette démarche dans la mesure où le changement de contexte en l'occurrence n'implique pas uniquement le contexte didactique, mais également l'environnement linguistique et quotidien. Ces paramètres pourraient influencer parallèlement l'appropriation des langues, mais nous constaterons plus tard à travers les représentations des étudiants que ce facteur pourra *in fine* être minimisé car la plupart de leurs activités restent dans le cadre universitaire. Dans cette circonstance, nous pensons pouvoir mettre en exergue les rôles didactiques et pédagogiques dans l'appropriation du FLE des étudiants chinois en variant les contextes dans lesquels se déroule l'enseignement/apprentissage des langues. Bref pour résumer, le second objectif de notre enquête quantitative est de comparer les progrès des mêmes étudiants chinois dans deux

contextes différents afin de mieux considérer l'articulation entre une *didactique contextualisée* et les progrès de ces étudiants.

Ce second objectif visé par l'enquête quantitative aura un double effet : elle nous permettra plus tard de confronter les représentations des étudiants qui ont appris le français dans deux contextes différents pour repérer des indices susceptibles d'apporter des éléments de réponses à l'ensemble de notre problématique posée. De plus, nous nous appuyerons sur ces représentations tout au long de notre étude pour remettre en cause la conception didactique du FLE en Chine et lui proposer un renouveau visant à favoriser les progrès en français des étudiants chinois.

4.2 Outil d'évaluation

Nous rappelons que les critères d'évaluation pour indiquer les niveaux de français des étudiants chinois à chaque étape de leur apprentissage ont déjà été déterminés dans le chapitre précédent. Il s'agit de trouver un moyen permettant d'évaluer « la compétence à communiquer langagièrement » de façon globale. Ce moyen pouvant être concrétisé par un test de langue, ses modalités d'élaboration doivent être conformes à la compétence à évaluer.

Afin de suivre ce principe, la tâche suivante consistera à repérer un outil concret qui réponde aux deux conditions déterminées *supra*. C'est ainsi que nous serons lancée dans la recherche d'un outil « adéquat ». Nous verrons dans les pages suivantes que le choix n'a pas été fait sans difficultés et que le résultat retenu relève plutôt d'un compromis entre les exigences théoriques et la faisabilité dans la pratique.

4.2.1 A la recherche d'un outil « adéquat »

Nous entendons par outil « adéquat » un moyen d'évaluation pertinent et réaliste pour refléter les niveaux de compétences langagières des étudiants le plus scientifiquement possible.

Tout d'abord, il convient de rappeler que ce que nous souhaiterions connaître, ce sont les progrès en français des étudiants dans leurs différentes phases d'apprentissage. Ce travail de repérage est important pour interroger d'éventuels impacts d'une *didactique contextualisée* sur les progrès des étudiants dans l'objectif final de diagnostiquer la didactique du FLE en Chine pour lui proposer un renouveau. Dans cette optique, il s'agit plutôt de l'évaluation qualificative. Ainsi, la possibilité de faire appel à un outil d'évaluation local serait à priori exclu,

car ce dernier serait plutôt conçu pour mesurer la performance des étudiants en conformité avec le programme pédagogique local, sans nécessairement mettre en cause la PE pratiquée sur place. Autrement dit, utiliser un outil d'évaluation contextualisé pour repérer des problèmes causés par une *didactique contextualisée* revient à donner un coup d'épée dans l'eau. Nous aurions donc besoin d'un outil d'évaluation plus impartial qui sorte du contexte chinois, et qui est de préférence internationalement reconnu.

Le second point à relever est de savoir à quoi font allusion « les niveaux de français » des étudiants. Comme nous l'avons indiqué lors de la détermination des critères d'évaluation, ils renvoient à leur degré d'appropriation en français aux niveaux linguistique, sociolinguistique et pragmatique. Il s'agit d'évaluer un niveau global de compétences langagières, puisque dans le cas de notre étude, il n'y a pas d'intérêt à isoler ces trois composantes, d'autant plus qu'elles sont intimement liées. De plus, il est préférable que la progression des étudiants puisse être concrétisée par une description par niveaux pour que nous soyons en mesure d'indiquer à quel niveau précis les étudiants progressent et de quelle manière. Et pour cela, nous devons accorder ces niveaux à des descriptions précises des compétences à atteindre.

Le dernier point porte sur la forme de l'évaluation. Un examen de langue pourrait se matérialiser sous des formes variées telles qu'exposé, composition, débat, projet ou tâche à accomplir en fonction des objectifs visés. En ce qui concerne notre étude, nous emprunterons la forme la plus réaliste et qui ne manque pas d'efficacité, c'est-à-dire les traditionnels quatre *skills*. D'une part, les étudiants chinois sont familiarisés avec ce type d'évaluation et donc pourront se concentrer plus sur le contenu que sur la forme au cours de l'épreuve pour obtenir des résultats les plus proches possibles de leur réel niveau. D'autre part, comme nous l'avons indiqué dans le chapitre précédent (cf. chapitre 3 p126), évaluer la « compétence à communiquer langagièrement » pourrait se limiter aux activités langagières. Nous pouvons soutenir ce point de vue par un exemple concret. S. Bolton a mené une recherche pour évaluer la compétence communicative en langues étrangères (1987). Des méthodes d'évaluation y ont été proposées avec des tests rigoureux. Mais outre la quête constante de la « situation de communication authentique et d'épreuves proches de la vie » (S. Bolton, 1987 :40) dans l'élaboration de ces méthodes, la forme « classique » de l'évaluation des langues a été adoptée, à savoir la compétence réceptive comprenant la compréhension orale et la compréhension écrite, et la compétence productive qui consiste en production orale et production écrite.

Ainsi, tous les éléments que nous venons d'exposer convergent vers une solution, à savoir l'évaluation certificative telle que le DELF/DALF (diplôme d'études en langue française / diplôme approfondi de langue française), le TCF (test de connaissance de français) ou le TEF (test d'évaluation de français). En effet, il nous semble pertinent de faire appel à un de ces tests pour évaluer les compétences de nos étudiants car par rapport à notre objectif visé, ils représentent les caractéristiques suivantes :

- Ils ont été remaniés de façon à correspondre aux six niveaux communs de référence du CECR. La compétence de communication fait partie des critères d'évaluation au même titre que la compétence linguistique. Ils évaluent « toutes les compétences langagières : les compétences réceptives, les compétences productives et, depuis l'introduction du CECR, les compétences d'interaction et de médiation » (F. Noël_Jothy & B. Sampsonis, 2006 : 36).
- Au niveau de la compétence de communication, les contenus des tests sont sélectionnés dans un souci de constituer un échantillon représentatif de la capacité à communiquer dans une situation authentique. Cette authenticité est garantie par plusieurs principes. Le premier est l'interaction, c'est-à-dire « ce qui est dit ou écrit par un locuteur dépend de manière décisive de ce qui lui est dit ou écrit » (*ibid.* :44). Le second est l'imprévisibilité de la communication, les tâches devant être traitées en temps réel. Le troisième repose sur l'utilisation des supports authentiques. Le quatrième est la présence des contextes à la fois linguistique et situationnel. Enfin, le dernier requiert la capacité à utiliser la langue en situation authentique : comprendre l'intention communicative de son interlocuteur et produire des réponses qui conduisent à la finalité souhaitée.
- Ces tests sont élaborés dans le respect d'évaluer la « compétence à communiquer langagièrément » de façon globale. En effet, les textes et les actes de parole fournis sont pour la plupart socialement situés et recouvrent des domaines divers répertoriés dans le CECR (vie privée, vie domestique, achat, loisir, habitat, vie publique, domaine professionnel et domaine éducatif) (*ibid.* :44-45), ce qui permet au candidat de mettre en œuvre des stratégies en tant qu'acteur social en fonction des situations, des besoins et des échanges. Donc, à travers les activités langagières à accomplir, les tests évaluent explicitement la compétence linguistique et discursive, et implicitement la compétence sociolinguistique et la compétence pragmatique des candidats. Ainsi, quand nous parlons des niveaux de français de nos étudiants, nous désignons essentiellement leur

degré de compétence linguistico-discursive, sachant que la compétence sociolinguistique et la compétence pragmatique y sont impliquées. De même, quand nous indiquons leur progrès en français, nous ne faisons pas de distinction entre ces trois compétences car elles sont intimement liées ;

- Les contrôles se présentent sous forme d'activités langagières avec les traditionnels quatre *skills* : compétence réceptive (compréhension orale et compréhension écrite) et compétence productive ou interactive (expression écrite et expression orale). Cette forme est certes traditionnelle, mais le fonds (les contenus) des tests relèvent de l'intention de mesurer la compétence communicative.

En adoptant un de ces tests, le fait de pouvoir situer au niveau des échelles européennes les degrés de compétence des étudiants chinois donne trois avantages : a. Ceci nous permettra de désigner les niveaux des étudiants avec les niveaux communs européens moyennant les descriptions précises. b. Ces descripteurs précis des niveaux faciliteront notre travail de diagnostic des compétences des étudiants. c. Les niveaux communs de référence permettront une meilleure compréhension des niveaux de français des étudiants chinois qui ont appris le français dans un tout autre contexte d'enseignement et s'inscrivent ainsi dans la dynamique des chercheurs européens ;

Ayant pris comme « repère » la démarche du CECR, notre enquête quantitative va donc nous aider à faire passer aux étudiants chinois un test choisi parmi le DELF/DALF, le TCF et le TEF pour évaluer leurs niveaux de français.

4.2.2 Difficultés dans le choix de l'outil

Il est à présent question de choisir un test entre le DELF/DALF, le TEF et le TCF. Mais quand nous nous penchons sur le sujet, nous sommes confrontée à des difficultés de tout genre tout au long de son élaboration comme nous le verrons ci-dessous.

4.2.2.1 Certifications et outils d'évaluation en FLE

Dans le contexte de la mondialisation qui renforce de plus en plus la mobilité internationale, les certifications en langues ont connu une irrésistible ascension notamment dès les années 1990 et encore davantage après l'an 2000. Parmi de diverses certifications FLE aux objectifs variés (immigration, professionnalisation, études...), nous avons identifié trois tests

spécifiques, à savoir le DELF/DALF, le TCF et le TEF dans la mesure où dans le champ du FLE, ils partagent un certain nombre de caractéristiques telles que :

- Ce sont des tests de français reconnus par le MEN (Ministère de l'Éducation Nationale), donc s'inscrivant dans un champ de référence indiscutable. Plus précisément, le DELF/DALF a été créé par l'arrêté ministériel du 22 mai 1985 et administré par le CIEP (Centre international d'études pédagogiques), il attribue des diplômes officiels et internationalement reconnus certifiant les compétences en français des candidats. Le TCF est un test de français du MEN, élaboré et développé également par le CIEP en 1999. Le TEF a été conçu et développé par la CCIP (Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris) depuis 1998, et reconnu par le MEN en 2007.
- Ils s'adressent à tous les publics adultes non francophones du monde et sont reconnus par les différentes instances de la francophonie en particulier. Aujourd'hui en Chine, le TEF et le TCF sont deux tests obligatoires (au choix par tirage au sort) pour l'obtention du visa afin de poursuivre les études en France.
- Sans oublier qu'ils sont conçus selon une méthodologie extrêmement rigoureuse (*ibid.* : 70), ces tests témoignent d'un grand professionnalisme qui met en avant l'objectivité, la validité et la fiabilité.
- En outre, les trois tests disposent de grille de correspondance entre la notation des tests et les six niveaux communs du CECR, ce qui facilitera notre travail de repérage des niveaux après la correction des copies.

4.2.2.2 Le choix entre le DELF/DALF, le TCF et le TEF

Notre intérêt a d'abord porté sur le DELF/DALF. Ainsi nous avons mené une investigation auprès de l'Alliance Française Europe de Strasbourg qui est habilitée à organiser ce test.

Tout d'abord, il a été question d'obtenir des versions complètes du DELF/DALF. Or, il est très difficile de se procurer des anciens tests complets qui sont introuvables sur Internet ni réédités au format papier. Malheureusement les clauses de confidentialité n'ont pas permis à l'Alliance française de Strasbourg de nous fournir des copies d'anciens tests.

Ensuite, il faut suivre une formation pour être examinateur ou correcteur de ce test par souci d'objectivité et d'équité, semble-t-il. Mais pour avoir droit à cette formation, il faut être membre de l'Alliance française, ce qui n'est pas notre cas.

Et enfin, le facteur le plus important, est la nature de la certification comme celle du test DELF/DALF qui ne nous permet pas d'identifier les niveaux de nos étudiants suivant le processus mis en place pour notre enquête quantitative. Car ce qui distingue une certification d'un pur test de langue, c'est qu'une certification est censée certifier un niveau identifié au préalable, c'est-à-dire que c'est un outil élaboré sur la base d'un même niveau ; dans le cas du DELF/DALF, nous avons des tests conçus pour les six niveaux du CECR : le DELF A1, A2, B1, B2 et le DALF C1, C2 ; les questions et items sont calibrés sur le même niveau pour chaque test. Or, dans notre recherche, les niveaux de nos étudiants n'ont pas été identifiés au préalable, l'objectif consistant justement à les identifier à l'issue du test. La possibilité de faire appel à ce test pour notre corpus, était, de ce fait, éliminée. Nous nous retournons vers les « purs » tests comme le TCF et le TEF.

Le TCF et le TEF présentent une certaine ressemblance :

- Tous deux sont des tests et non des certifications au sens strict. En effet, le test est un outil d'information sur tous les niveaux de compétences langagières. C'est-à-dire qu'un seul test permet de situer le niveau langagier du candidat selon les échelles d'évaluation. En conséquence ce type de test est davantage adapté au besoin d'une enquête comme la nôtre.
- Quant à la forme, les deux tests ont opté pour la forme de QCM pour la partie obligatoire à passer. Ils ont donc l'avantage d'éliminer toute possibilité d'écarts entre les différents correcteurs, autrement dit cela mène à des résultats plus fiables en garantissant les objectifs visés. Leur inconvénient, c'est la porte ouverte au hasard ! Un apprenant peut être amené à cocher au hasard une réponse qui est la bonne. Mais le TEF a pris des mesures prophylactiques : une mauvaise réponse ou réponse multiple coûte un point négatif (-1 point). Ce système permet de minimiser des résultats faussés et d'éliminer en partie le hasard. Ce qui n'est pas le cas du TCF.

Voici un tableau de comparaison permettant de relever les principales caractéristiques des deux tests²⁰ :

Tableau 2 Synoptique du TCF et du TEF

	TCF	TEF
Concepteur	CIEP	CCIP
Reconnaissance	Reconnu par ALTE ²¹ en 2002, test de référence pour la langue française aux côtés de IELTS de Cambridge	Reconnu par le MEN depuis 2007
Correspondance aux échelles de six niveaux du CECR	Oui	Oui
Particularité	Souplesse et simplicité	Objectivité
Epreuves obligatoires	Compréhension orale 29 items 25 mn Maîtrise des structures de la langue 18 items 15 mn Compréhension écrite 29 items 45 mn Au total 76 items 85 mn	Compréhension écrite 50 items 60 mn Compréhension orale 60 items 40 mn Lexique et structure 40 items 30 mn Au total 150 items 130 mn
Points totaux partie obligatoire	699 points	900 points
Epreuves complémentaires	Expression écrite 60 minutes Expression orale 12 minutes	Expression écrite 60 minutes Expression orale 35 minutes
Points totaux partie complémentaire	20 points de chaque	450 points de chaque

²⁰ Sources d'information : <http://www.ciep.fr/sites/default/files/manuel-candidat-tcf.pdf>; *Test d'évaluation de français*, 2001, CCIP, Hachette.

²¹ Association of Language Testers in Europe créée en 1992.

Mais au cours de notre investigation, nous avons rencontré une difficulté sur le système de notation du TCF. Les points attribués à chaque item ne sont pas les scores finaux. Ils doivent se convertir en note calibrée permettant de trouver la correspondance avec les six niveaux du CECR. Or, les coefficients attribués au calibrage sont établis en fonction des difficultés de chaque item. Il nous a été difficile de nous procurer les coefficients et leur mode de calcul pour un test complet. Ceci nous a empêché de comparer les résultats de nos étudiants avec le même critère que les niveaux communs de référence du CECR.

En revanche, cette complication n'est pas présente au TEF. En effet, dans le livre *Test d'évaluation de français* élaboré par la CCI Paris Ile-De-France et édité chez Hachette en 2001, toutes les informations nécessaires pour établir les résultats des candidats sur les échelles du CECR sont indiquées. La méthode de notation est beaucoup plus simple et claire que le TCF, l'objectif étant de faciliter l'auto-évaluation : il faut accorder 3 points à chaque bonne réponse, 0 point si on n'a pas de réponse ou annule une réponse, et retirer 1 point pour une mauvaise réponse ou des réponses multiples. Le score final s'obtiendra en multipliant par 2 les points additionnés. Ensuite, on peut se reporter à la grille de correspondance pour se situer sur les échelles des six niveaux (Voir « Méthode d'évaluation du TEF » (CCIP, 2001 :89) et « Grille de niveaux du TEF » (*ibid.* :92) correspondant aux six niveaux communs de référence définis par le CECR (2001)).

Nous avons donc retenu le TEF comme outil d'évaluation pour notre enquête quantitative. A défaut de vrais tests récents car, depuis plusieurs années les tests sont organisés en ligne (tel est le cas en Chine), nous avons repris deux tests blancs complets TEF figurant dans le livre édité chez Hachette (2001) indiqués ci-dessus, qui respectent totalement le principe du vrai TEF dans la mesure où c'est le concepteur du même test qui les a élaborés.

4.2.2.3 Limites du choix

Le TEF comporte deux parties : une partie obligatoire et une partie facultative. C'est dans la seconde partie qu'on évalue la compétence en production : expression orale et expression écrite. L'expression orale simule, en général, une tâche à accomplir avec les interactions entre l'examineur et le candidat, à titre d'exemple, se renseigner sur des voyages dans une agence de voyage suite à une annonce, ou téléphoner à un responsable pour obtenir

des informations supplémentaires pour qui recherche un emploi. De même, on trouve dans l'expression écrite des tâches telles que « écrire une lettre au journal pour exprimer son point de vue sur un thème précis après la lecture d'un article » ou « écrire une composition adressée à un (e) ami(e) pour le (la) convaincre de ne plus manger de viande » etc. Ce type d'items traduit le respect de l'évaluation des compétences communicatives et pragmatiques dans la conception du test.

Fidèle à cet esprit, nous avons fait passer un test blanc d'expression orale et d'expression écrite aux étudiants de 2^{ème} année. Mais après avoir vu le résultat des réponses, nous nous sommes rendu compte des difficultés pour ne pas dire de l'impossibilité dans l'application de la partie production de ces tests à l'ensemble de nos échantillons.

Pour l'expression orale : comme nos échantillons comptent 105 étudiants, passer 35 minutes par candidat représente un nombre d'heures considérable, trop important pour un travail individuel de recherche comme le nôtre, sans compter le temps de dépouillement et de correction. Nous avons donc choisi de faire réaliser à chaque candidat un monologue sur le thème du voyage et d'enregistrer en même temps la réponse de chacun. Mais le corpus des enregistrements s'avère être décevant : les étudiants n'ayant pas l'habitude de ce genre de test, certains bégayaient, d'autres hésitaient longtemps, laissant du blanc dans l'enregistrement...enfin, l'équité et la validité du test n'y étant pas respectées, nous perdons en même temps la fonction interactive.

Pour l'expression écrite, celle-ci doit en théorie poser moins de problème de temps et d'équité car les consignes sont claires. Mais les copies rendues par les candidats ont montré qu'un nombre significatif d'étudiants n'ont pas écrit suffisamment de mots requis par le test, d'autres ont une écriture difficilement lisible, etc. Ceci nous a semblé suffisant pour nous rendre compte d'un certain degré de négligence des étudiants pour ce test car il n'est pas pris en compte parmi leur note de fin d'année.

Par ailleurs, nous nous sommes trouvée confrontée à un sérieux problème commun de correction : un vrai travail d'évaluation scientifique doit impliquer au moins trois correcteurs pour chaque copie pour éviter des écarts importants de notation en cas de tests de production. Pour cela, nous aurions dû nous doter d'un guide de correction très détaillé que nous ne pouvions pas nous procurer car réservé aux correcteurs habilités. D'un côté, notre thèse étant un travail individuel de recherche, il n'est pas facile de motiver d'autres enseignants pour

participer à la correction. D'un autre côté, aucun des enseignants (y compris nous-mêmes) auxquels nous pouvions faire appel n'est correcteur habilité du TEF. Choisir ce chemin nous plaçait donc dans l'impossibilité de fournir des résultats fiables pour indiquer les niveaux de compétence productive de nos échantillons.

Voilà donc pourquoi nous avons renoncé, à contrecœur, à ces parties de test, nous obligeant ainsi à nous concentrer exclusivement sur la partie obligatoire du TEF qui évalue essentiellement la compétence réceptive des candidats : compréhension écrite, compréhension orale et, lexicale et structure. Même si les compétences de nos candidats étudiants ne seront évaluées que partiellement, la retenue de cette partie unique présente pourtant au moins un avantage : le test se composant uniquement des items de QCM, son objectivité et sa validité sont garantis au maximum, ce qui fournit une base relativement fiable à la comparaison des données de notre enquête. Pour renforcer ces aspects, nous avons donné des consignes aux examinateurs sur des tests blancs TEF de sorte que les tests soient organisés dans les meilleures conditions.

4.3 Echantillonnage

Selon Ch. Puren, la qualité de l'enquête quantitative « dépend de la quantité et de la représentativité des personnes enquêtées, de la rigueur du traitement statistique, de la clarté du mode de présentation finale des données... et enfin, *last but not least*, de la pertinence des analyses et interprétations qui en sont faites à l'intérieur de la discipline et par rapport à la problématique de recherche » (Ch. Puren, 2015 :40). Nous aborderons dans les pages suivantes la question de quantité et celle de la représentativité de notre enquête.

4.3.1 Question de quantité

Il est donc d'abord question de la quantité des personnes enquêtées. Notre échantillon à retenir concerne avant tout les étudiants spécialisés en français des universités chinoises. Nous rappelons qu'en Chine, la plupart des universités où l'enseignement du français est dispensé en tant que spécialité proposent un cursus de quatre ans dénommé « *Benke* » (niveau licence) répartis en deux cycles (1^{er} cycle correspond aux deux premières années, et le 2^{ème} cycle aux deux années suivantes). Pour chaque promotion, le nombre d'étudiants varie entre 15 et 50 en fonction du nombre de classes créées (de 15 à 25 étudiants en moyenne par classe). En 2014, ces universités étaient au nombre de 132 (CAO Deming & WANG Wenxin, 2014), ce qui fait

que potentiellement, la quantité d'étudiants susceptibles de faire l'objet de notre enquête peut atteindre plusieurs milliers. Alors jusqu'à quelle quantité devons-nous nous arrêter, et quelles universités nous faut-il choisir ? C'est là qu'interviennent deux autres paramètres non moins importants : la faisabilité de l'enquête et la représentativité des échantillons.

En effet, notre travail de recherche reste un travail individuel à réaliser dans un temps relativement limité (3-5 ans). Par ailleurs, cette recherche quantitative devrait être suivie d'une enquête qualitative (entretiens semi-directifs) auprès des mêmes échantillons, l'objectif final des enquêtes consistant à repérer certains éléments externes susceptibles d'expliquer pourquoi un progrès, une stagnation ou une régression en français se sont produits au cours de l'apprentissage des étudiants chinois. Si, mener une enquête quantitative dans plusieurs universités chinoises est théoriquement plausible, se déplacer dans différentes régions en Chine pour faire passer des entretiens aux étudiants chinois nous paraît difficilement réalisable, dans la mesure où nous sommes essentiellement basée à Strasbourg pour effectuer, parallèlement à notre recherche, un travail à plein temps à responsabilité importante.

La question de faisabilité de l'enquête nous pousse à privilégier celle de la représentativité des échantillons. Nous avons ainsi opté pour le choix de mener des enquêtes auprès des étudiants d'une université – l'UNN, où nous étions professeur de français. Ces étudiants sont au nombre de 105, quantité « raisonnable » pour que l'enquête soit « digne » de son « quantitatif ». Ils comptent un contingent d'étudiants de FLE répartis de manière suivante :

Tableau 3

Nombre d'étudiants enquêtés

Année universitaire	Nombre d'étudiants
1 ^{ère} année	31
2 ^{ème} année	28
3 ^{ème} année	28
4 ^{ème} année	18
Total	105

Mais nous avons espéré que cette quantité « a minima » est compensée par deux autres éléments que nous avons mis en place : l'un consiste à croiser les données de notre enquête

quantitative avec les résultats d'une enquête similaire menée en 2009 par l'enseignante-chercheuse de FLE Xu Yan de l'Université du Peuple de Chine, sur 322 étudiants répartis dans 8 universités chinoises ; le deuxième élément primordial, à notre sens, est le fait que les étudiants de l'UNN sont des échantillons statistiquement bien représentatifs des étudiants spécialisés en français en Chine. Cet aspect de la représentativité des échantillons est exploré dans les paragraphes suivants.

4.3.2 Représentativité des échantillons

Le choix de ces étudiants comme échantillons de notre enquête n'est pas seulement lié au fait que nous sommes professeur de français de la Faculté concernée, il est fait également par souci de leur représentativité à l'échelle nationale.

En fait, le département de français de la Faculté des Langues étrangères de l'UNN a été créé en 2004 à l'occasion d'un partenariat avec l'Alliance Française de Nanjing. Il peut être considéré comme un établissement représentatif des départements de français chinois actuels où l'on forme des étudiants spécialistes de français car il réunit les critères suivants :

- C'est un département créé dans la nouvelle ère d'expansion de l'enseignement du FLE dans les universités chinoises.

En effet, depuis 1978 et l'application de la politique de réforme et d'ouverture vers l'extérieur, les échanges entre la Chine et le reste du monde se multipliant, le gouvernement chinois a commencé à accorder une grande importance à l'éducation nationale en langues étrangères. Bénéficiant de ce contexte très favorable depuis les années 1990, l'enseignement du FLE en Chine a connu un développement rapide. En 1993, Le Conseil des Affaires d'Etat de Chine a publié « Le Cadre de la réforme et du développement de l'éducation en Chine »²² pour octroyer plus d'autonomie aux établissements d'enseignement supérieur dans les recrutements des étudiants, la création de spécialités et la coopération internationale. Depuis lors, les universités à l'échelon local n'avaient plus besoin de l'autorisation du Ministère de l'Education pour créer de nouvelles spécialités. C'est donc après l'an 2000 à une vitesse phénoménale que de nouveaux départements de français ont vu le jour. Selon le *Rapport sur le*

²² Notre traduction en français du texte originel en chinois « 中国教育改革和发展纲要 ».

développement de l'enseignement supérieur spécialisé du français en Chine (CAO Deming et Wang Wenxin, 2011), le nombre de points d'enseignement spécialisés en français en Chine est estimé à plus de 100, l'augmentation annuelle du nombre est en moyenne de 8.5 entre 2005 et 2010, soit une croissance de 12%, tandis que le nombre d'établissements supérieurs qui disposaient de département de français avant l'an 2000 était d'environ une trentaine. En 2014, le nombre s'élève à 132 (CAO Deming et WANG Wenxin, 2014).

Bref, le département de français de l'UNN fait aussi partie de ces 76%²³ de nouveaux établissements émergents qui, paradoxalement, ont plus le souci d'être conformes aux plans d'enseignement du FLE nationaux en vigueur par manque d'expérience et d'enseignants qualifiés, que de chercher l'innovation ou de se tourner vers l'international. Et voilà donc pourquoi la plupart de ces institutions vont rester fidèles à une méthodologie d'enseignement du FLE qui donnera l'impression de ne pas chercher à s'aligner avec la rapidité observée ailleurs.

- En somme, ce département qu'on peut approximativement qualifier de niveau légèrement « supérieur à la moyenne » à l'échelle nationale peut être considéré malgré tout comme un bon spécimen, dans le diagnostic de la didactique du FLE en Chine et, le repérage des éléments susceptibles d'entraver ou de favoriser les progrès des étudiants.

A ce propos, il est bon de souligner qu'il est formellement déconseillé par la Section française du Conseil pédagogique national de l'enseignement des langues étrangères de classer les établissements d'enseignement du français de spécialité en fonction des résultats d'examens de leurs étudiants, même si chaque établissement peut situer son niveau en prenant la moyenne nationale des notes communiquée par l'ACPF à l'issue du test national de français nommé TFS (Test de français de spécialité). Ainsi, si nous prenons le TFS4 (Test de français de spécialité niveau 4) de 2010 et de 2011, nous pouvons voir que la moyenne des notes des étudiants de l'UNN était de 58 sur une moyenne nationale de 54.8²⁴ pour 2010 et de 69.3 sur 65 pour 2011. Même si nous ne pouvons nous fier à un seul paramètre d'examen pour juger le niveau d'enseignement

²³ Le nombre d'établissements créés après l'an 2000 est de 100 sur une totalité de 132 établissements en 2014.

²⁴ Selon le *Rapport sur le développement de l'enseignement supérieur spécialisé du français en Chine*, 2011, Beijing : Edition Enseignement et recherche des Langues étrangères.

d'un établissement, d'autant moins sur un test controversé comme le TFS (nous reviendrons dessus plus tard, cf. p233-234, p241, p250-252), il fournit une information quantifiée qui aide à confirmer, à titre indicatif, le niveau « légèrement supérieur à la moyenne » du département de français de l'UNN à l'échelle nationale.

4.4 Corpus

Somme toute, cette question de tests étant résolue, nous avons fait passer deux tests blancs TEF à deux périodes différentes de notre enquête. Le test 1 (cf. annexe 2 p62-89) qui a eu lieu en mai 2015 a donné 105 copies de réponses des étudiants de 1^{ère} année à 4^{ème} année. Ce corpus est destiné à être analysé et comparé à des données d'une autre source pour vérifier notre hypothèse. Le test 2 (cf. annexe 2 p90-111) s'est tenu en mai 2016 avec les étudiants qui étaient en 2^{ème} année en 2015 et qui sont passés en 3^{ème} année en 2016. Ils sont au nombre de 28 qui, à leur tour, sont divisés en deux : ceux qui ont participé au programme d'échanges en 3^{ème} année en France (8) et les autres (20) qui n'y ont pas pris part et qui sont restés en Chine. Cela a donné un autre corpus, lequel servira de base à la fois pour affiner les analyses de l'enquête quantitative et enrichir l'enquête qualitative. Ces corpus ont donc permis un suivi général et un suivi individuel à notre enquête quantitative que nous souhaitons préciser ci-après.

En effet, pour mieux suivre l'évolution des niveaux de français de nos étudiants aux différentes étapes de leur apprentissage, il nous a semblé pertinent de faire les suivis en deux temps. L'un que nous appelons « général » qui s'est déroulé en 2015, et consistait à faire passer un test blanc TEF à tous les étudiants de 1^{ère} année à 4^{ème} année. Nous avons ainsi obtenu une photo prise à l'instant T permettant de représenter le niveau de français de chaque étudiant dans sa propre phase d'apprentissage, ce qui nous donne un suivi général des progrès des étudiants dans leur globalité. L'autre consistait en un suivi dit « individuel », c'est-à-dire que nous avons fait passer un autre test blanc en 2016 aux mêmes étudiants de 3^{ème} année qui étaient en 2^{ème} année en 2015. Un tel suivi permettra de voir comment chaque individu évolue dans son apprentissage en deux ans et d'observer si un changement de contexte d'apprentissage aurait un impact sur leur progression. Ces résultats seront combinés avec l'entretien que nous passerons avec lesdits étudiants afin de repérer des éléments externes susceptibles d'influencer leur évolution en français.

4.4.1 Suivi général

Le suivi général s'est déroulé dans de bonnes conditions sans que nous soyons nous-même présente sur le terrain. En effet, ayant une fonction à plein temps à Strasbourg, nous n'étions pas disponible pour nous déplacer à Nanjing pour organiser le test. Nous avons donc fait appel à nos collègues enseignants du département de français. Pour que le test puisse s'organiser dans les meilleures conditions possibles, nous avons soigneusement effectué en amont le travail de préparation.

Premièrement, le choix du mois de mai comme date du test n'est pas fortuit. D'un côté, proche de la fin de l'année scolaire, cette période nous permet d'observer les résultats d'un apprentissage d'une année la plus complète possible, ce qui nous garantit une image relativement fidèle des réels niveaux de français des étudiants que nous souhaitons connaître. D'un autre côté, nous avons renoncé volontairement au mois de juin, période où les étudiants sont pris par des examens de fin d'années risquant ainsi de négliger notre test qui ne rentre pas en ligne de compte de leur évaluation réelle.

Deuxièmement, afin de garantir un maximum d'objectivité et de fiabilité aux résultats des tests, nous avons pris la précaution de demander aux enseignants si leurs étudiants se sont déjà beaucoup entraînés sur des exercices du type TEF ou ont déjà passé au moins une fois le TEF. La réponse est qu'une grande majorité de leurs étudiants n'ont jamais passé de TEF, par conséquent n'ont aucune connaissance sur ce test. Ceci représente un avantage et un inconvénient. L'avantage est que dans ce cas, le risque de bachotage est éliminé car il fausserait les résultats ; l'inconvénient est que si les étudiants ne sont pas familiers avec les types d'items du test, ils risquent de faire des erreurs par une mauvaise compréhension de ces types d'items, ce qui diminuerait également la fiabilité des résultats. Pour remédier à cette difficulté, nous avons élaboré des consignes à respecter par les examinateurs pour éviter d'éventuels dérapages lors de la passation du test des étudiants (cf. annexe 2 p56-57).

4.4.2 Suivi individuel

Le suivi individuel, contrairement au suivi général, ne concerne qu'une minorité des étudiants, qui sont au nombre de 28. Il s'agit de ceux qui ont été en 2^{ème} année en 2015 et qui sont passés en 3^{ème} année en 2016.

Comme dans beaucoup d'universités chinoises, les étudiants spécialisés en français peuvent choisir, à la rentrée de la 3^{ème} année d'études, de passer six ou douze mois en France dans le cadre d'un programme d'échanges. Les étudiants de l'UNN effectuent six mois d'études en France.

Ces 28 sujets sont donc divisés en deux groupes : ceux qui sont restés en Chine forment un groupe de 20 étudiants, tandis que 8 autres ont choisi de passer six mois en France au second semestre de l'année scolaire 2015-2016, soit entre février et juillet 2016.

Pour que l'organisation du test se passe dans les conditions similaires à celui de l'année précédente, nous avons maintenu la même période de l'année pour faire passer le test, soit le mois de mai. Cependant, le même type de test que les mêmes étudiants sont amenés à passer pour une seconde fois en l'espace de deux ans ont provoqué globalement deux réactions différentes : certains étaient plutôt contents de le repasser et l'ont repassé dans un esprit serein car ils avaient envie de connaître leur réel niveau de français du fait qu'il s'agit d'un examen sans préparation donc pas de bachotage, tandis que d'autres en avaient « assez » de devoir encore repasser un examen « trop long » pour eux²⁵.

Plus spécifiquement, pour les étudiants qui sont restés en Chine, le jour du test était plutôt mal choisi car c'était la veille d'un jour férié : certains sont venus en classe avec des valises et s'apprêtaient à prendre le train aussitôt après le test, ceux-là n'étaient donc pas concentrés dans la réalisation du test²⁶.

Pour les étudiants qui sont allés en France, le test a été organisé sur place. Nous nous sommes déplacées à Paris pour faire passer le test à celles qui faisaient les études à l'Ecole Supérieure du Commerce extérieur (5 étudiantes). Les 3 autres qui faisaient les études à l'Université de Bordeaux Montaigne ont passé le test avec une enseignante chinoise affectée à l'Université de Bordeaux pour une mission. Les enquêtes à Paris se sont déroulées dans une ambiance un peu « tendue » du fait que nous avons un peu forcé la main des étudiantes alors qu'elles n'étaient pas vraiment disponibles pour répondre à notre enquête. Nous y reviendrons plus loin au chapitre suivant sur l'enquête qualitative. Mais globalement, nous pouvons quand

^{23 et 26} : d'après les entretiens semi-directifs menés dans notre enquête qualitative.

même dire que le test s'est déroulé dans le respect des consignes que nous avons déterminées préalablement.

C'est ainsi que nous avons obtenu les corpus destinés à être analysés et interprétés.

4.5 Présentation et analyse des résultats

Une fois les corpus obtenus, nous allons procéder aux traitements des données selon les paramètres primordiaux suivant :

Dans le cas du suivi général, il est essentiel de montrer :

- La note moyenne des étudiants de chaque année et le niveau correspondant sur les échelles du CECR ;
- Le pourcentage d'étudiants de chaque année ayant les niveaux correspondant aux échelles du CECR ;
- La performance par types d'épreuves (compréhension écrite, compréhension orale, lexique et structure).

Dans le cas du suivi individuel, les groupes sont divisés en deux. Nous sommes partie de l'hypothèse selon laquelle il pourrait y avoir quelques avantages à procéder à une comparaison entre ces deux groupes au niveau :

- de la note moyenne et du niveau atteint sur les échelles du CECR ;
- du nombre d'étudiants ayant les niveaux correspondant aux échelles du CECR ;
- du pourcentage de bonnes réponses par types d'épreuves.

Par ailleurs, nous suivrons la variation des résultats de chacun de ces étudiants pendant leurs deux années d'études afin d'identifier ceux qui ont connu différents degrés d'écart pour connaître leurs représentations de la didactique du FLE.

4.5.1 Résultats du suivi général

Les résultats obtenus via l'enquête ont fait l'objet d'une analyse statistique que nous nous apprêtons à interpréter. Les notes des étudiants sont calquées sur les six niveaux communs du CECR pour désigner leur niveau de français à chaque étape de leur apprentissage.

4.5.1.1 Analyse des résultats

Selon les paramètres indiqués précédemment, nous avons obtenu un premier tableau subséquent :

Tableau 4

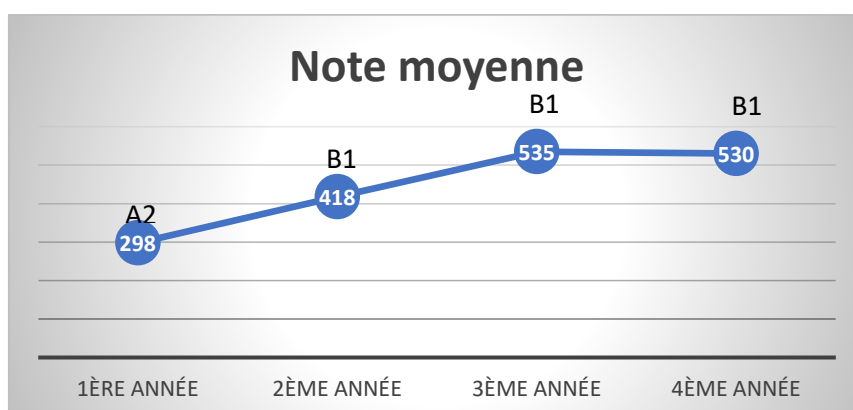
Note moyenne et niveau atteint des étudiants sur les échelles du CECR

Année universitaire	Nombre d'étudiants	Note moyenne	Niveau CECR
1 ^{ère} année	31	298	A2
2 ^{ème} année	28	418	B1
3 ^{ème} année	28	535	B1
4 ^{ème} année	18	530	B1

Nous pouvons également présenter le tableau 4 sous forme de graphique permettant de mieux visualiser l'évolution de la note moyenne des étudiants pendant leurs quatre ans d'études, comme la figure suivante :

Tableau 5

Note moyenne et niveau atteint des étudiants sur les échelles du CECR en graphique



Premier constat : Le tableau 5 nous montre que les étudiants ont fait en moyenne plus de progrès pendant les deux premières années d'études (B1 en 2^{ème} année) que jusqu'en 4^{ème} année (toujours B1 en 4^{ème} année). Ils semblent, de plus, avoir eu le même degré de progression en un an (de la 1^{ère} année à la 2^{ème} année) qu'en l'espace de deux ans (de la 2^{ème} année à la 4^{ème} année) puisque l'écart de la note moyenne est passé de 120 (418 Vs. 298) à 112 (530 Vs. 418). Le niveau moyen situé sur les échelles du CECR indique qu'une fois le niveau seuil atteint à la fin de leur 2^{ème} année, les étudiants cessent de faire des progrès significatifs, le niveau global a même régressé en phase avancée d'apprentissage, c'est-à-dire entre la 3^{ème} année et la 4^{ème} année. Cependant, il est à noter que le niveau B1 couvre les notes entre 361 et 540, les résultats des étudiants de 2^{ème} année sont plus proches de la limite basse tandis que ceux de 3^{ème} année frôlent le niveau « quasi B2 ». Nous pouvons remarquer qu'il y a quand même une progression assez constante de la 1^{ère} année à la 3^{ème} année, mais les progrès sont interrompus entre la 3^{ème} année et la 4^{ème} année.

Les niveaux moyens et globaux étant observés, nous pouvons maintenant essayer de voir de quelle manière sont répartis les étudiants sur les échelles du CECR pendant leurs quatre ans d'études, comme l'indique le tableau ci-dessous.

Tableau 6

Pourcentage d'étudiants de chaque année ayant les niveaux correspondant aux échelles du CECR

Année universitaire	A1	A2	B1	B2	C1	C2
1 ^{ère} année	16%	65%	19%			
2 ^{ème} année		32%	57%	11%		
3 ^{ème} année		14%	46%	25%	14%	
4 ^{ème} année		6%	56%	39%		

Le tableau 6 montre qu'une majorité des étudiants atteint le niveau prévu soit A2 à la fin de la 1^{ère} année à l'issue d'environ 500h d'apprentissage (65% au A2), seul un cinquième a la possibilité de parvenir au niveau Seuil (19% au B1) ; A la fin de la 2^{ème} année, soit après environ 1000 heures d'apprentissage, tous passent au niveau supérieur ou égal au niveau A2,

ne laissant personne au A1. Une majorité parvient au B1 (57%), et un dixième au B2 (11%). En 3^{ème} année, un quart des étudiants progressent vers le B2 (25%), laissant une minorité au A2 (14%), peu parviennent au C1 avec une majorité toujours au B1 (46%). Nous pensions que cette répartition pourrait être au moins approximativement conservée en 4^{ème} année, mais aussi surprenant que cela puisse paraître, si le pourcentage des étudiants du niveau A2 est réduit, aucun n'a atteint le niveau C1, la plupart restant toujours au niveau B1 (56%). Ceci pourrait signifier que les étudiants ont passé les deux dernières années à plutôt consolider leur niveau B1 sans pouvoir maintenir une progression significative, le niveau le plus élevé restant au B2 à la place du C1 attendu, et ceci au bout de 1800 heures d'apprentissage.

Conformément aux paramètres préétablis, nous nous intéressons également à l'évolution des étudiants au niveau de la réception écrite et orale, grammatical et lexical : de quelle manière les étudiants ont-ils évolué à ces différents niveaux durant leurs quatre ans d'apprentissage du français ? C'est ce que nous révèle le tableau ci-dessous.

Tableau 7
Pourcentage de bonnes réponses par types d'épreuves

Année universitaire	Compréhension écrite	Compréhension orale	Lexique/structure
1 ^{ère} année	31%	37%	30%
2 ^{ème} année	46%	43%	53%
3 ^{ème} année	66%	59%	53%
4 ^{ème} année	58%	60%	59%

A la vue du tableau 7, nous pouvons remarquer qu'en 1^{ère} année, contrairement à l'idée reçue selon laquelle les étudiants chinois sont plus forts en grammaire, nos étudiants ont manifesté une meilleure performance à la compréhension orale qu'à la grammaire (37% Vs. 30%, soit +7%). Ceci pourrait s'interpréter de la façon suivante : un an d'études ne suffit pas pour maîtriser la plupart des règles de grammaire fondamentales censées être connues et testées dans le TEF, alors que dans le programme pédagogique et en règle générale dans les universités chinoises, les enseignants doivent pendant les deux premières années universitaires inculquer à leurs étudiants la grammaire fondamentale. Ainsi remarquons-nous une bien meilleure

performance en grammaire à la fin de la 2^{ème} année (les bonnes réponses sont passées de 30% à 52% sur lexique/grammaire, soit +22%). En même temps, nous observons une progression moins significative au niveau de la compréhension orale entre la 2^{ème} année et la 1^{ère} année (43% Vs. 37%, soit +6%), tandis qu'à l'arrivée en 3^{ème} année, la tendance semble s'inverser : la performance en grammaire stagne complètement (53% Vs. 53%, soit +0%), pendant que celle en compréhension orale grimpe fort (59% Vs. 43%, soit +16%). Quant à celle de la compréhension écrite, les progrès semblent s'améliorer d'année en année : +15% en 2^{ème} année (46% Vs. 31%) et +20% en 3^{ème} année (66% Vs. 46%). Si, en 4^{ème} année la compréhension orale est maintenue au même niveau, alors que la grammaire progresse légèrement (59% Vs. 53%, soit +6%), la compréhension écrite a régressé sérieusement contrairement à la période comprise entre la 1^{ère} année et la 3^{ème} année où elle progressait de manière satisfaisante comparée aux deux autres types de performance 58% Vs. 66%, soit -8%).

4.5.1.2 Comparaison avec les résultats d'un autre test similaire

Un test similaire a déjà été effectué par l'enseignante-chercheur Xu Yan de l'Université du Peuple de Chine. Dans son article paru dans *Synergie Chine* n°6 (2011) intitulé « Test de repérage du niveau linguistique des étudiants chinois dans la perspective de l'adaptation du CECR au milieu universitaire de Chine », il a été évoqué les mêmes tests blancs TEF que ceux utilisés dans notre enquête et qu'ont passé 322 étudiants chinois spécialisés en français allant de 1^{ère} année à la 3^{ème} année répartis dans 8 universités chinoises distinctes en 2009. Bien que l'objectif de l'enquête de Xu Yan ne soit pas de montrer les progrès des étudiants au fil des années mais plutôt de voir combien d'heures d'enseignement de français il faut en Chine pour atteindre les niveaux correspondant aux échelles du CECR, les résultats de l'époque révèlent une grande similitude au niveau de la progression en français entre ces étudiants et ceux de notre enquête.

Voici quelques résultats des tests de Xu Yan :

- Score total moyen :

Tableau 3		
Année universitaire	Score total moyen	Niveau atteint
Fin de 1 ^{re} année	333 points	A2
Fin de 2 ^e année	481 points	B1
Fin de 3 ^e année	513 points	B1

(Source : Xu Yan, 2011 :171)

- Pourcentage d'étudiants de chaque année universitaire ayant atteint chaque niveau, que nous schématisons ainsi :

Tableau 4						
Année universitaire	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Fin de 1 ^{re} année	14%	45%	39%	2%		
Fin de 2 ^e année	8%	14%	41%	34%	3%	
Fin de 3 ^e année		15%	46%	32%	7%	

(Source : Xu Yan, 2011 :172)

- Pourcentage de bonnes réponses données par épreuve, que nous présentons à l'aide du tableau suivant :

Tableau 5			
Année universitaire	CE	CO	Lexique et structure
Fin de 1 ^{re} année	35%	37%	43%
Fin de 2 ^e année	51%	56%	54%
Fin de 3 ^e année	56%	57%	59%

(Source : Xu Yan, 2011 :172)

La comparaison des deux résultats nous a permis d'observer les points suivants :

- Sur la note moyenne des étudiants de la même année, les deux corpus ont montré que le niveau A2 est atteint à la fin de la 1^{ère} année, ensuite le niveau stagne au B1 et n'évolue plus jusqu'à la fin de la 3^{ème} année. Ce qui confirme qu'au cours des deux premières années, le niveau des étudiants arrive au B1 d'une façon générale, tandis que pendant les deux années suivantes, même si la progression continue, elle reste toujours dans le cadre du B1 sans pouvoir atteindre le niveau supérieur globalement attendu en tant qu'objectif visé.

Il est à noter que, les résultats de notre enquête indiquent une progression assez constante de la 1^{ère} année à la 3^{ème} année (+120 points 2^{ème} année Vs. 1^{ère} année et +117

points 3^{ème} année Vs. 2^{ème} année), la stagnation se produisant plutôt vers la 4^{ème} année, tandis que ceux de l'enquête de Xu Yan montrent un ralentissement des progrès dès la 3^{ème} année (+148 points 2^{ème} année Vs. 1^{ère} année et +32 points 3^{ème} année Vs. 2^{ème} année). Ce décalage dans le ralentissement des progrès nous laisse penser que la stagnation au 2^{ème} cycle peut se produire à un moment plus tôt ou plus tard dans la progression de l'apprentissage des étudiants, en fonction des conditions externes (environnement, qualité d'enseignement, ressources pédagogiques, dialectes, cultures locales...) auxquelles ils sont exposés, et des facteurs endogènes (psycho-cognitifs etc.) propres à chacun d'entre eux.

Au niveau du pourcentage d'étudiants de chaque année ayant les niveaux correspondant aux échelles du CECR, le tableau 6 de notre enquête et le tableau 4 de celle de Xu Yan montrent qu'en 1^{ère} année, le niveau que la majorité des étudiants ont atteint est le A2 (65% dans notre enquête Vs. 45% dans celle de Xu Yan). A partir de la 2^{ème} année, la majorité des étudiants ont évolué vers le niveau B1 (57% dans notre enquête Vs. 41% dans celle de Xu Yan) pour y rester en 3^{ème} année (46% dans notre enquête Vs. 46% dans celle de Xu Yan). Au 2^{ème} cycle, peu d'étudiants ont atteint le niveau C1 (14% en 3^{ème} année dans notre enquête Vs. 7% en 3^{ème} année dans celle de Xu Yan), aucun n'a obtenu le niveau C2, même en 4^{ème} année dans notre enquête.

Si les niveaux des étudiants testés en 2009 par Xu Yan touchent un éventail plus large sur les échelles du CECR que les étudiants de l'UNN (de A1 à C1 Vs de A1 à B2), c'est tout à fait explicable, puisque les échantillons de 2009 sont issus de 8 universités différentes dont le niveau de prestige et la performance des étudiants sont très disparates.

- Les étudiants testés en 2009 semblent mieux maîtriser la grammaire dès la 1^{ère} année que les étudiants de l'UNN ; en revanche, nous rejoignons l'appréciation de Xu Yan précisant qu'ils progressent de façon assez équilibrée au niveau des compétences réceptives (compréhension écrite, compréhension orale et lexique/grammaire), contrairement à l'idée reçue selon laquelle les étudiants chinois sont plus forts en grammaire.

4.5.2 Résultats du suivi individuel

Comme nous l'avons mentionné précédemment, présenter les résultats des mêmes étudiants en 2^{ème} année et en 3^{ème} année permet de confronter les progrès en français entre ceux

qui sont restés en Chine et ceux qui ont passé six mois en France dans le cas des étudiants de l'UNN. Nous souhaitons, à travers ce suivi de deux ans, découvrir si le changement des éléments externes pourrait avoir un impact sur les progrès des étudiants et en même temps discerner des cas intéressants pour l'enquête qualitative.

4.5.2.1 Comparaison entre le Groupe 1 et le Groupe 2

G1 (Groupe 1) : Les étudiants qui sont restés en Chine en 2^{ème} année et 3^{ème} année.

G2 (Groupe 2) : Les étudiants qui sont restés en Chine en 2^{ème} année et qui sont allés en France en 3^{ème} année pour six mois.

De la même manière que dans le suivi général, nous nous intéressons d'abord à la compétence globale des étudiants, comme nous le montre le tableau ci-dessous.

Tableau 8

Note moyenne et niveau atteint sur les échelles du CECR des groupes G1 et G2

Groupe d'étudiants et année universitaire	Note moyenne	Niveau CECR
G1 de 2 ^{ème} année	408	B1
G2 de 2 ^{ème} année	446	B1
G1 de 3 ^{ème} année	501	B1
G2 de 3 ^{ème} année	620	B2

A partir des tableaux 4 et 8, nous pouvons constater que les étudiants du G1 ont une moyenne inférieure de 10 points à celle de la classe entière (408 Vs 418) tandis que les étudiants du G2 ont une moyenne supérieure de 28 points (446 Vs 418) quand ils sont en 2^{ème} année. En effet, les étudiants du G2 ont fait l'objet d'une sélection par un examen organisé au département de français, les meilleurs sont envoyés en France dans la limite des places disponibles.

Nous souhaitons observer plus en détail l'évolution des deux groupes d'étudiants à l'issue des tests blancs TEF au bout d'un an d'études dans les contextes didactiques différents.

Retenons que les tableaux 4 et 8 nous indiquent qu'en 3^{ème} année, les étudiants du G1 ont une note moyenne inférieure à celle de la classe entière de 34 points (501 Vs 535), et les étudiants du G2 ont enregistré une note supérieure à la moyenne de 85 points (620 Vs 535), l'écart est deux fois supérieur à celui du G1. Par rapport à la 2^{ème} année, chez les étudiants qui sont restés en Chine, on observe une progression moyenne de 93 points (501 Vs. 408), et cette progression mérite d'être tempérée étant donné que leur niveau est toujours sur l'échelle du B1 ; tandis que ceux qui ont participé au programme d'échanges en France, sont passés du niveau B1 au niveau B2 en avançant de 174 points (620 Vs. 446). L'écart moyen des deux groupes semble davantage se creuser en 3^{ème} année qu'en 2^{ème} année : 119 points (620 contre 501) Vs 38 points (446 contre 408), ce qui pourrait expliquer en partie que les étudiants du G2, contrairement à ceux du G1, ont fait en un an bien plus de progrès. Ceci demanderait sans doute une analyse plus fine après qu'on aura peut-être diversifié des variables plus importantes.

D'une autre façon, le tableau suivant semble nous confirmer la même tendance en termes d'évolution des niveaux de français chez nos étudiants enquêtés.

Tableau 9

Nombre d'étudiants des groupes G1 et G2 ayant les niveaux correspondant aux échelles du CECR

Groupe d'étudiants et année universitaire	A1	A2	B1	B2	C1	C2
G1 de 2 ^{ème} année		7	11	2		
G2 de 2 ^{ème} année		2	5	1		
G1 de 3 ^{ème} année		4	9	6	1	
G2 de 3 ^{ème} année			4	1	3	

Ces résultats obtenus semblent nous montrer également les progrès significatifs réalisés par les étudiants du G2 comparé à ceux du G1 de 2^{ème} année à 3^{ème} année. En effet, même si le tableau 8 nous montre un écart de note moyenne entre le G2 et le G1 en 2^{ème} année, celui-ci reste malgré tout marginal, les deux groupes ayant atteint pareillement les niveaux de A2 à B1. Tandis qu'en 3^{ème} année, les étudiants du G2 ont progressé davantage : ils ont tous accédé aux niveaux égaux ou supérieurs au B1, tant et si bien que plusieurs ont atteint le niveau C1, tandis

que la majorité des étudiants du G1 en sont restés même au niveau B1. De plus, parmi les étudiants qui ont atteint le niveau C1 dans le G2, certains sont plus près du niveau C2 que le C1 (par exemple 804 et 784 Vs 834 seuil du niveau C1).

Pour rester cohérent avec nos données de comparaison dans le suivi général, nous avons voulu garder le même paramètre pour observer les compétences réceptives de nos étudiants par catégories comme dans le tableau suivant :

Tableau 10

Pourcentage de bonnes réponses par types d'épreuves des groupes G1 et G2

Groupes et années universitaires	Compréhension écrite	Compréhension orale	Lexique/structure
G1 de 2 ^{ème} année	46%	40%	52%
G2 de 2 ^{ème} année	48%	48%	54%
G1 de 3 ^{ème} année	61%	55%	50%
G2 de 3 ^{ème} année	79%	68%	58%

Ce tableau nous fait voir la performance des étudiants par type de compétences. C'est ainsi qu'en 2^{ème} année, les étudiants du G2 sont légèrement meilleurs en compréhension orale que ceux du G1 mais l'écart dans l'ensemble n'est pas significatif. En effet, nous l'avons déjà dit, c'est en 3^{ème} année qu'on remarque vraiment en quoi les étudiants du G2 ont beaucoup plus progressé au niveau de la compréhension écrite et de la compréhension orale (+31% et +20% respectivement) par rapport à ceux du G1. Mais d'une manière générale, si nous soutenons la remarque que les étudiants ont progressé d'une façon relativement équilibrée au niveau des compétences réceptives, nous notons quand même que c'est en grammaire que les étudiants ont fait le moins de progrès parmi les trois compétences. Les étudiants du G1 ont même vu leur pourcentage de bonnes réponses baisser de 2% de la 2^{ème} année à la 3^{ème} année. Un tel résultat est pour le moins surprenant, pour un enseignement réputé comme étant orienté vers la tradition « grammaire-traduction » qu'est la « méthode chinoise ». Nous tenterons plus loin, dans les parties suivantes de cette thèse, de mener une autre réflexion sur cette antinomie qui pourrait nous aider à mieux comprendre le fond du problème dans la méthode chinoise aux niveaux

intermédiaire et avancé afin de mieux saisir ce qui est à la base des difficultés qui entravent les progrès des étudiants dans leur apprentissage du français.

4.5.2.2 Suivi personnalisé des étudiants des groupes G1 et G2

Le suivi personnel a pour objet d'identifier les cas représentatifs auprès desquels nous pouvons mener une enquête par entretien pour obtenir leurs représentations au niveau de la didactique du FLE.

Pour ce faire, nous avons classé par ordre décroissant l'écart des notes que chaque étudiant a connu entre la 3^{ème} année et 2^{ème} année comme le tableau ci-dessous nous le montre. La représentativité sera identifiée par l'importance des écarts de leurs notes.

Tableau 11

Notes des étudiants du groupe G1 en 2^{ème} année et en 3^{ème} année par ordre décroissant

Classement en 2 ^{ème} année	Initiale des candidats	Note obtenue en 2 ^{ème} année	Note obtenue en 3 ^{ème} année	Ecart
17	ZF	372	564	192
27	YR	308	500	192
22	TY	340	524	184
28	ZBJ	268	448	180
3	DHX	548	710	162
9	FXP	476	636	160
10	LJ	468	628	160
24	ZSJ	324	484	160
11	GQ	462	580	118
1	YY	588	684	96
23	LFF	334	416	82
4	SM	540	620	80
13	ZMQ	428	500	72
14	XTJ	388	452	64
21	GX	348	412	64
12	WY	430	468	38
25	HMY	318	354	36
19	ZWB	362	342	-20
18	ZYZ	372	340	-32
8	LXX	476	358	-118

Ainsi nous avons choisi trois cas parmi les étudiants du G1 (en gras dans le tableau 11) : un (e) étudiant (e) qui a progressé le plus pendant deux ans comme ZF (+192 points), un (e) autre qui a régressé le plus comme le cas de LXX (-118 points), et enfin un (e) dernier (ère) qui a moyennement progressé, il s'agit de l'étudiant (e) YY (+96 points).

Nous espérons, à travers les représentations de ces étudiants restés en Chine, comprendre quels pourraient bien être les facteurs susceptibles d'influencer leurs progrès en français dans le contexte hétéroglotte, notamment quand ils passent d'un niveau élémentaire aux niveaux supérieurs. Il ne serait pas inintéressant de croiser ces analyses avec celles dédiées aux étudiants du G2 ayant passé six mois dans l'environnement homoglotte dont les cas se présentent ci-dessous :

Tableau 12

Notes des étudiants du groupe G2 en 2^{ème} année et en 3^{ème} année

Classement en 2 ^{ème} année	Initiale des candidats	Note obtenue en 2 ^{ème} année	Note obtenue en 3 ^{ème} année	Ecart
5	ZY	540	784	244
2	ZSW	572	804	232
26	CXM	316	540	224
16	HMY	380	564	184
6	WWY	524	700	176
20	HXX	348	508	160
15	ZYC	384	516	132
7	ZMZ	500	540	40

L'ensemble de ces huit étudiants va faire l'objet d'un entretien semi-directif afin que nous puissions essayer d'en savoir plus sur leurs représentations de l'apprentissage du français en milieu homoglotte. Et peut-être en saurions-nous un peu plus sur la causalité du changement des facteurs externes (environnement, pratiques d'enseignement/apprentissage, etc.) sur leurs progrès en français et les conditions de leur existence chez tel ou tel individu, dans telle ou telle situation. Le fait de classer leur degré de progression par ordre pourra nous donner des indices lors des entretiens avec ces étudiants pour mieux cibler leur représentation vis-à-vis de leurs propres progrès.

4.5.3 Bilan global

A l'issue de la présentation de tous les résultats de notre enquête, nous tentons d'établir un bilan global avec les traits les plus saillants qui se dégagent de notre analyse précédente. Il peut se présenter selon les points suivants :

Globalement, les étudiants font des progrès assez rapides entre la 1^{ère} année et la 2^{ème} année, c'est-à-dire du niveau 0 au début de la 1^{ère} année, ils ont passé le niveau A1 et ont obtenu le niveau A2 à la fin de la 1^{ère} année, ensuite la progression continue pour atteindre le niveau B1 à la fin de la 2^{ème} année. En revanche, leur progression commence à se ralentir à partir de la 3^{ème} année, car le niveau moyen est resté au B1 sans parvenir à évoluer au niveau supérieur jusqu'à la fin de la 4^{ème} année. Au second cycle de leur apprentissage, les étudiants ont plus progressé en 3^{ème} année qu'en 4^{ème} année. Autrement dit, entre la 2^{ème} année et la 3^{ème} année, même si les progrès n'ont pas permis aux étudiants d'accéder au niveau supérieur, une amélioration peut être constatée. Néanmoins, la 4^{ème} année est plutôt une période de stagnation voire d'involution. Basée sur ces observations, notre hypothèse de départ semble être corroborée.

Si nous nous intéressons maintenant aux niveaux des étudiants par découpage de compétences, nous pouvons dire que les étudiants pourraient avoir fait preuve d'un développement assez équilibré en compréhension écrite, en compréhension orale et en grammaire, contrairement à l'idée reçue selon laquelle les étudiants chinois maîtrisent mieux la grammaire. En revanche, s'ils font des progrès plus rapides en grammaire entre la 1^{ère} année et la 2^{ème} année, la progression est nettement modérée aux étapes suivantes, ce qui reste malgré tout surprenant à première vue lorsqu'on rapproche tout ceci du fameux cliché sur la « méthode chinoise ». Sur ce point, nous pensons avoir trouvé quelques éléments de réponse à travers les entretiens avec les étudiants et l'analyse de la PE organisée au sein de l'UNN. Nous y reviendrons.

Quant aux résultats liés au changement de contextes d'enseignement/apprentissage du FLE, nous constatons que les étudiants ayant suivi le programme d'échange en France pendant six mois ont réalisé davantage de progrès que ceux restés en Chine. En effet, les premiers ont enregistré un niveau moyen de B2 tandis que les seconds stagnent au niveau B1. Ceci pourrait s'expliquer en partie par l'immersion environnementale de la langue cible ou/et un changement de la PE plus propice à l'apprentissage. Mais cette explication nous semble encore trop rapide

avant de la confronter aux résultats issus d'autres modes d'évaluation et d'une enquête plus qualitative que quantitative.

Ces résultats fournis avec l'appui des six niveaux communs du CECR nous ont permis d'indiquer les niveaux précis des étudiants chinois aux différentes étapes de leur apprentissage du français. Néanmoins, le CECR n'a pas manqué de nous inviter à être prudente dans l'interprétation des niveaux avec ses échelles : « il faut être prudent dans l'interprétation d'un ensemble de niveaux et d'échelles de la compétence langagière et ne pas les considérer comme un instrument de mesure semblable à un mètre. Il n'existe pas d'échelle ni d'ensemble de niveaux qui puisse se prévaloir d'être ainsi linéaire » (CECR, 2001 :20).

En effet, nous revenons à cette occasion à la non-linéarité de la progression de l'apprenant des langues de notre postulat. Si les étudiants enquêtés ont progressé du A1 au B1 avec environ 1000h d'apprentissage, cela ne signifie en aucun cas que moyennant la même durée, ils doivent traverser autant d'échelles (du B1 au C1) comme à la première phase de leurs études, car ces six niveaux ne peuvent être mesurés comme un mètre. A ce propos, il nous semble que les résultats des étudiants révélés avec les six niveaux des échelles du CECR expriment une certaine similitude avec l'effet plateau (cf. chapitre 3 p129-130) qui trace un itinéraire commun à tout apprentissage. Plus concrètement, l'évolution du niveau 0 au niveau B1 qu'ont connue les étudiants en 1^{ère} année et en 2^{ème} année correspondrait aux étapes A et B du schéma de l'effet plateau, étapes où l'apprenant est censé connaître des progrès rapides. Autrement dit au niveau élémentaire de leur apprentissage, les progrès ralentis des étudiants en 3^{ème} année se calqueraient à l'étape C. La stagnation voire la régression des étudiants en 4^{ème} année coïnciderait avec l'étape D, l'ensemble des étapes C et D constituant la phase plateau. Dit autrement, c'est quand les étudiants auront atteint le niveau B1 (niveau seuil) qu'ils entreront en phase plateau car la plupart d'entre eux n'atteindront pas le niveau B2 ni le niveau C1.

Ceci étant, comme nous l'avons déjà signalé, si la phase plateau s'avère inévitable pour tout apprentissage des savoirs et des savoir-faire, sa durée pourrait être variable en fonction des conditions et des contextes de l'enseignement/apprentissage. Une meilleure performance des étudiants qui ont participé au programme d'échange en France dans notre enquête pourrait signifier que sous certaines conditions, la phase plateau pourrait être franchie dans un délai plus court. Si une telle hypothèse pouvait se confirmer, c'est bien dans ce sens que nous souhaitons travailler pour favoriser les progrès de nos étudiants.

Conclusion partielle

Nous avons qualifié notre méthode de « quantitative » dans la mesure où nous avons collecté les résultats des 105 étudiants suite à l'achèvement des tests blancs TEF pour les soumettre aux analyses.

Nous avons tenté, à travers ces résultats, de vérifier une hypothèse à l'issue d'un constat empirique, à savoir : dans un contexte d'enseignement du français en milieu universitaire chinois, sur un cursus de quatre ans d'études de français spécialisé, les étudiants font des progrès assez rapides au 1^{er} cycle, tandis qu'au 2^{ème} cycle, leur niveau de français stagne, voire régresse.

Pour en savoir plus, nous nous sommes préoccupées de la quantité et de la représentativité de nos échantillons. Ce souci nous a conduite à retenir l'ensemble des étudiants de l'UNN qui ont étudié le français en tant que spécialité entre 2015 et 2016. Même si la quantité frôle le minima, elle est compensée par la comparaison des résultats avec une autre enquête quantitative de même nature menée par Xu Yan (2011) et une bonne représentativité des échantillons. En effet, l'UNN est bien un cas représentatif des universités ayant créé l'enseignement du français en tant que spécialité après l'an 2000, ce sont celles-ci qui font la majorité des universités chinoises aujourd'hui en Chine.

En revanche, la question centrale autour des progrès en français des étudiants a été l'évaluation et son outil. La quête d'un outil « adéquat » d'évaluation nous a conduite à nous référer au CECR, qui, avec la « compétence à communiquer langagièrement » qu'il prône, nous a fourni un cadre théorique relativement complet qui coïncide avec l'objectif de notre évaluation. De plus, il permet de « traduire » les niveaux de compétences des étudiants chinois dans un « langage » universellement compréhensible et reconnu. Ce sont ces raisons qui nous font recourir au CECR, tout en étant consciente du risque encouru de nous heurter à certaines critiques voire réticences envers le CECR, considéré depuis ces dernières années comme « une norme européenne, quasiment comme une prescription ou une injonction » (D. Coste, 2007 :4) ou « homogénéisant la diversité en DLC » (E. Huver, 2013a). Pour résumer, nous avons choisi de prendre le CECR comme ligne directrice de l'évaluation pour notre enquête, non pas à cause de la position « suprême » qu'il a acquise au fil des années malgré les intentions initiales de ses concepteurs, mais d'un accord entre ses principes et les besoins de notre enquête quantitative.

En conséquence, notre choix s'est porté sur le TEF pour son adéquation avec nos critères. D'une part, c'est un test de langue qui nous autorise à extrapoler des indicateurs révélateurs permettant de mesurer les niveaux de français des étudiants, dans les conditions du travail qui sont les nôtres, pour nous procurer des informations nécessaires sur les tests. D'autre part, en utilisant le TEF comme outil d'évaluation, nous pensons avoir intégré l'évaluation de la « compétence à communiquer langagièrement » car son élaboration est marquée par une grande volonté de corrélérer avec les principes établis par le CECR à ce propos, à savoir évaluer la compétence en fournissant des situations de communication et des contextes socio-culturels.

Les résultats de l'enquête fournis par les tests blancs TEF sont révélateurs. Pour le suivi général, ils sont plutôt conformes à notre hypothèse de départ. Quant au suivi individuel, ils ont indiqué que les étudiants qui ont fait les études pendant six mois en France ont beaucoup progressé et ont pris un net avantage par rapport à ceux qui sont restés en Chine.

Ces observations impliquent au moins deux révélations. L'une, que le fait que les progrès des étudiants peuvent varier en fonction des contextes d'enseignement/apprentissage des langues suggère qu'il existe un certain lien entre le contexte didactique et les progrès des étudiants qu'on pourrait appréhender. L'autre, qu'il n'est pas impossible d'écourter la phase plateau quand le contexte remplit certaines conditions favorables aux progrès des étudiants.

Pour aller plus loin dans notre réflexion sur cette articulation, une étude plus fine d'investigation du terrain s'impose. Pour ce faire, nous nous proposons de passer en premier lieu par une étape nécessaire qui consiste à aller puiser dans les représentations des étudiants des indices susceptibles d'apporter quelques éclaircissements. C'est ainsi que nous ferons appel à la méthode qualitative pour compléter les apports de la méthode quantitative afin d'approfondir nos analyses dans leur ensemble.

Chapitre 5 Enquête qualitative et interprétation des données

Introduction

L'enquête quantitative est souvent complétée par l'enquête qualitative dans la recherche en DLC, tel est le cas de notre thèse. En effet, la méthode quantitative a pour avantage de fournir des données « hard » de façon objective pour expliquer certains phénomènes permettant de vérifier les hypothèses, mais dans notre recherche, nous ne saurions nous contenter d'observer la progression en FLE des étudiants chinois en tant que telle. Si notre hypothèse initiale est confirmée avec la méthode quantitative, il nous semble juste de nous efforcer de comprendre à l'étape suivante quels sont les facteurs qui ont motivé la formation d'un tel phénomène. Plus précisément, notre enquête qualitative aura pour premier objectif d'observer d'éventuels impacts des éléments didactiques sur les progrès en français des étudiants chinois.

Dans cette optique, pour donner suite aux tests blancs TEF que nous avons fait passer aux étudiants chinois de la 1^{ère} à la 4^{ème} année, nous avons organisé des entretiens semi-directifs avec ces mêmes étudiants pour connaître leurs représentations sur leur vécu lié à l'enseignement/apprentissage du français selon les contextes dans lesquels ils l'ont appris.

Le premier travail à opérer, avant de nous lancer dans l'enquête, consiste alors à poser son principe de base. Nous nous appuyons sur le modèle d'analyse qualitative de M. B. Miles & A. M. Huberman (2003), qui nous semble convenable pour l'enquête en DLC. Il s'agit d'un premier point que nous allons développer dans ce chapitre.

Pour l'objet global de l'enquête, nous établirons l'objectif de l'enquête avant d'esquisser la forme de l'enquête retenue selon l'objectif visé et l'échantillonnage de l'enquête. Ces étapes une fois clarifiées, nous présenterons les plans d'entretien. Toujours en conformité avec la méthodologie de recherche avancée par M. B. Miles & A. M. Huberman, ces plans d'entretien sont basés sur le cadre conceptuel que nous aurons établi selon les paramètres correspondant à l'objectif de l'enquête.

Nous enchaînerons ensuite la présentation avec les contextes dans lesquels les entretiens ont été menés. Il nous a semblé utile de signaler ce point car les conditions de l'enquête pourraient impacter partiellement sa qualité et sa fiabilité.

Après le déroulement des entretiens, nous parlerons du traitement des données enregistrées. La transcription et la traduction du chinois au français des enregistrements menés en chinois ont été deux étapes inévitables où il faut prendre soin de leur traitement. La transcription a généré une banque de données qui sera condensée et catégorisée par codification pour être utilisable dans les analyses.

Ce qui nous amène vers la fin de la présentation : c'est l'analyse des trois corpus obtenus et leur interprétation qui constitue la partie centrale de ce chapitre. En effet, tout l'intérêt du travail d'enquête se trouve dans l'interprétation des données recueillies. Nous entrerons dans les détails des représentations des étudiants divisés en trois catégories d'échantillons déterminées en fonction des différents niveaux et des contextes d'apprentissage : les étudiants qui ont fait les études en Chine (1^{ère} année, 2^{ème} année et 4^{ème} année), ceux qui ont participé au programme d'échange en France (3^{ème} année) et leurs camarades qui sont restés en Chine (3^{ème} année).

L'interprétation des corpus a donné lieu à une synthèse que nous nous efforcerons de rédiger pour intégrer les éléments de réponse à la problématique posée sur l'articulation entre une *didactique contextualisée* et les progrès en français des étudiants chinois.

5.1 Position de départ et principales démarches de l'enquête qualitative

Inspirée des notes de Ch. Puren (2015) sur les méthodes de recherche en DLC, nous essaierons de clarifier dans les pages qui suivent quelques principes, méthodes et procédures générales de l'enquête avant d'entrer dans les détails de l'enquête même.

Suivant son conseil, nous faisons essentiellement référence au modèle d'analyse qualitative de M. B. Miles & A. M. Huberman, celui de sociologie caractérisé par l'approche « compréhensive » et la méthodologie essentiellement de type « inductif ».

Cela signifie que dans les démarches de notre enquête qualitative à suivre, nous nous basons sur le principe que

les phénomènes sociaux existent non seulement dans les esprits mais aussi dans le monde réel - et que des relations légitimes et raisonnablement stables peuvent y être découvertes. Le caractère légitime de ces relations vient des régularités et des séquences qui lient les phénomènes entre eux. De ces modèles nous pouvons tirer des construits qui sous-tendent la vie individuelle et sociale. [...] Les relations humaines et les sociétés ont des particularités qui rendent complexe mais non impossible l'application d'une approche réaliste à visée compréhensive (M. B. Miles et A. M. Huberman, 2003 :16).

Par cette approche « compréhensive », nous nous efforcerons de donner un sens à des faits observables et observés de l'enquête, contrairement à la pratique de notre méthode quantitative qui cherche à confirmer ou à infirmer une hypothèse préétablie. Cette recherche qualitative est inductive dans la mesure où « les chercheurs tentent de développer une compréhension des phénomènes à partir d'un tissu de données, plutôt que de recueillir des données pour évaluer un modèle théorique préconçu ou des hypothèses à priori (Ph. Blanchet, 2012 :34). Autrement dit, une méthodologie « empirico-inductive-qualitative » sera privilégiée dans notre enquête à la place de celle qualifiée de « hypothético-déductives », considérée trop « rigide » » (Ph. Blanchet, 2011 :15) pour traiter des problèmes humains et sociaux aussi complexes.

Toutefois, si le courant inductif et interprétatif met en avant la compréhension des phénomènes au lieu de leur explication, la plupart des chercheurs s'accordent à penser qu'une approche purement inductive est quasiment impossible car les chercheurs sont déjà dotés de modèles théoriques avant d'entamer l'enquête, et une fois qu'ils auront tiré des conclusions de leur enquête, ils les grouperont sous forme conceptuelle qu'ils compareront, consciemment ou inconsciemment, avec les théories existantes. « En réalité, démarches inductive et déductive sont mises en œuvre simultanément de manière dialectique, le chercheur partant toujours d'une certaine conception d'ensemble préétablie qu'il modifie constamment au cours de son travail [...] » (Ch. Puren, 2015 :42). Partant, c'est entre le va-et-vient de ces deux démarches que le chercheur opte pour une approche dominante.

Notre position de départ consiste donc à adopter une approche essentiellement inductive tout en prenant des conceptions existantes du domaine comme fil conducteur de l'enquête. Plus précisément, il s'agit de structurer l'enquête en empruntant des paradigmes en sciences sociales et didactiques, et de nous efforcer ensuite, non de vérifier une hypothèse, mais de comprendre

le phénomène sans idées préconçues lors des analyses de l'enquête, pour en dégager des conclusions cohérentes.

Ce principe établi nous aide à procéder aux démarches suivantes pour mener l'enquête. Elles se déroulent en quatre étapes.

Etape 1 : Délimitation du recueil des données

- Déterminer l'objectif et choisir une forme de l'enquête adaptée à l'objectif ;
- Sélectionner les échantillons ;
- Déterminer la langue utilisée pendant l'enquête ;
- Elaborer un cadre conceptuel pour déterminer le contenu de l'enquête ;
- Formuler des questions en adéquation avec le cadre conceptuel.

Etape 2 : Déroulement de l'enquête

- Mener l'enquête ;
- Recueillir les données ;
- Condenser et catégoriser les corpus afin de canaliser les analyses.

Etape 3 : Analyse et interprétation des données

- Présentation et interprétation des données transcrites par catégories d'étudiants enquêtés et selon les critères d'analyse déterminés par le cadre conceptuel.

Etape 4 : Elaboration des conclusions

- Donner un sens aux données recueillies ;
- Réfléchir sur la possibilité d'une cohérence conceptuelle et formuler des hypothèses si besoin.

5.2 Délimitation du recueil des données

Ce travail préparatoire de l'enquête est important pour assurer son bon déroulement et le recueil des données selon les paramètres pertinents pour éviter au maximum les biais de l'enquête.

5.2.1 Objectif de l'enquête

Notre objectif est de, à travers les résultats de l'enquête, comprendre d'abord quels sont les facteurs didactiques susceptibles d'influencer l'apprentissage et les progrès des étudiants. A partir de ces observations, nous tâcherons ensuite d'apporter des éléments de réponse liés à ce qui constitue la problématique de départ de notre recherche, rappelons-la :

- Dans quelles mesures une *didactique contextualisée*, c'est-à-dire la mise en œuvre d'une didactique des langues tenant compte des contextes locaux en rapport avec les *cultures éducatives*, pourrait-elle influencer les progrès en FLE des étudiants chinois ? En d'autres termes, quels rôles une *didactique contextualisée* pourrait-elle jouer dans les pratiques didactiques et pédagogiques en différentes phases d'enseignement/apprentissage du FLE en milieu universitaire chinois ?
- Comment assure-t-on la *progression* en FLE chez les étudiants chinois en tenant compte d'un certain nombre d'éléments des *contextes* didactiques auxquels ils sont exposés et en fonction de leurs niveaux de français ?

Pour procéder à une réflexion rationnelle afin de répondre à cette problématique, nous pensons partir des résultats de l'enquête quantitative pour faire ressortir les traits saillants à considérer dans l'enquête qualitative.

Plus concrètement, nous avons retenu deux remarques dans l'enquête quantitative : l'une, l'évolution des progrès des étudiants chinois pourrait être segmentée en deux temps : la phase élémentaire (le 1^{er} cycle de l'apprentissage correspondant aux deux premières années d'apprentissage) où ils ont progressé du niveau 0 au niveau B1 en moyenne, et la phase intermédiaire et avancée (le 2^{ème} cycle englobant les deux années suivantes d'apprentissage) où leur niveau de français, toujours resté au B1, a stagné. L'autre, le changement de contextes didactiques a engendré les résultats différents : les étudiants qui sont partis pendant six mois en

France ont atteint en moyenne le niveau B2 au moment où leurs camarades en Chine stagnent au niveau B1.

Ces observations nous incitent à mettre l'accent sur les points suivants lors de l'enquête qualitative, à savoir : repérer les indices aptes à expliquer les facteurs favorables aux progrès des étudiants en phase élémentaire et les facteurs qui entravent les progrès des étudiants en phase intermédiaire et avancée dans les contextes didactiques chinois ; de même, prêter attention aux impacts sur les progrès des étudiants suite au changement de contextes didactiques et comprendre les facteurs ayant favorisé les progrès des étudiants en phase intermédiaire et avancée dans les contextes français.

Dans cette perspective, deux paramètres sont à considérer concomitamment : d'une part, considérer la progression des étudiants en distinguant différentes phases d'apprentissage car les besoins didactiques pourraient varier en fonction des niveaux en langue ; d'autre part, se sensibiliser au changement de contextes et à ses impacts sur les progrès des étudiants.

L'objectif de l'enquête une fois fixé, tous les moyens que nous déploierons viseront à l'atteindre.

5.2.2 Choix de la forme de l'enquête

La pertinence du choix de la forme de l'enquête dépend en fait de son objectif. Dans le champ des sciences du langage, les chercheurs s'inspirent souvent des méthodes de recueil en enquête sociolinguistique dont les qualitatives les plus utilisées sont l'enquête par observation et l'enquête par entretien. Depuis deux décennies, l'enquête par observation au moyen d'une caméra est une méthode très prisée par les chercheurs, notamment dans le cas des analyses des discours, des interactions en classe et des pratiques des enseignants et des apprenants en vue d'identifier leurs cultures d'enseignement et d'apprentissage.

En ce qui concerne notre enquête, pour que sa forme soit la mieux adaptée à l'objectif visé, nous partons de l'idée selon laquelle l'enquête par observation est moins convenable que l'enquête par entretien pour les raisons suivantes :

- L'enquête par observation permet certes d'identifier certains traits liés aux cultures d'enseignement et d'apprentissage en classe d'une façon relativement objective,

mais le micro-environnement de la classe, parfois hasardeux, risque de ne pas fournir les données représentatives que nous souhaitons obtenir ;

- La problématique liée à la progression des étudiants exige de nous des paramètres durables dans le temps, ce que l'observation en classe n'est pas en mesure de fournir ;
- Les éléments que nous souhaitons atteindre ne concernent pas seulement des « faits » observés en classe mais également des représentations des étudiants pour mieux comprendre leurs difficultés et les facteurs favorables ou défavorables à leur apprentissage du français.

Le lecteur aura ainsi compris pourquoi l'entretien semi-directif s'est peu à peu imposé comme démarche nécessaire.

5.2.3 Choix des échantillons

Puisque l'enquête qualitative est le complément de notre enquête quantitative, il va de soi que le choix des échantillons sera fait parmi les mêmes étudiants. Comme l'enquête quantitative nous l'a confirmé, ces étudiants sont au nombre de 105.

Il est tout d'abord question du nombre de l'échantillonnage. Etant donné que l'enquête qualitative n'a pas pour vocation de relever un nombre suffisant des échantillons afin d'en extraire des cas représentatifs à une fin statistique, il n'est pas nécessaire de faire passer des entretiens à l'ensemble de nos étudiants. En effet, « les entretiens approfondis ne visent pas à produire des données quantifiées et n'ont donc pas besoin d'être nombreux » (S. Beau & F. Weber, 2010 :156).

Toutefois, cela ne signifie pas que le choix est aléatoire. Le centre d'intérêt de notre recherche portant sur la progression en FLE des étudiants chinois en différentes phases d'apprentissage dans les contextes chinois et français, nous les avons choisis selon trois critères : le premier, selon l'année scolaire, le second, en fonction des résultats des tests blancs TEF et, le troisième, suivant les contextes d'enseignement/apprentissage. Ce choix a été fait

conformément aux paramètres à considérer déterminés dans l'objectif. Ainsi, quatre groupes d'étudiants²⁷ ont été sélectionnés de la manière suivante :

- 3 étudiants de 1^{ère} année : 1 qui a obtenu une bonne note au test, 1 une note moyenne et 1 une note basse ;
- 8 étudiants de 2^{ème} année : l'ensemble des étudiants sélectionnés pour partir suivre des cours en France au second semestre de la 3^{ème} année, dont 5 vont à l'Ecole Supérieure du Commerce Extérieur à Paris (ESCE), et 3 à l'Université Bordeaux Montaigne, ceux-là mêmes ayant fait l'objet d'un suivi individuel dans notre enquête quantitative, pour fournir des éléments à notre enquête qualitative. Pour rappel, les étudiants de 2^{ème} année ont passé une première fois un test lors de la 2^{ème} année et une seconde fois un autre test lors de la 3^{ème} année, ceci afin que nous puissions assurer un suivi personnel de leur progrès en français en deux ans ;
- 11 étudiants de 3^{ème} année : les 8 mêmes étudiants partis en France, et 3 qui n'ont pas participé au programme d'échange et qui sont restés en Chine, dont 1 qui a fait le plus grand progrès, 1 moyen progrès et 1 le moins de progrès selon les résultats du test ;
- 3 étudiants de 4^{ème} année : 1 qui a obtenu une bonne note au test, 1 une note moyenne et 1 une note basse.

Ces quatre groupes d'étudiants sont réorganisés pour former trois catégories en vue de notre analyse : ceux qui ont fait leurs études de français en Chine (1^{ère} année, 2^{ème} année et 4^{ème} année), ceux qui sont partis en France pour le programme d'échange (3^{ème} année) et ceux qui n'ont pas participé au programme d'échange et qui sont restés en Chine (3^{ème} année). En tout, 17 étudiants ont été interviewés et 25 entretiens ont été collectés pour cette enquête qualitative.

Ainsi, interviewer les étudiants qui ont fait les études en Chine nous aidera à observer le rôle joué par une *didactique contextualisée* et son impact sur leurs progrès dans les différentes phases de leur apprentissage, tandis qu'analyser les représentations de ceux qui sont partis en France nous permettra de mieux comprendre l'influence d'une didactique à priori « décontextualisée » sur leur apprentissage aux niveaux intermédiaire et avancé, pour sa

²⁷ Les années des étudiants sont déterminées par rapport à la rentrée de l'année scolaire 2014/2015.

comparaison avec le premier cas afin de nous interroger sur la corrélation entre les contextes dans lesquels ils apprennent le français et les progrès des étudiants.

Une fois que les échantillons sont identifiés, nous déciderons dans quelle langue vont se dérouler les entretiens. Selon A. Boukous, « le questionnaire doit être rédigé dans une langue parfaitement maîtrisée par les sujets » (A. Boukous, 1999 :20). Même si les étudiants enquêtés sont spécialisés en français, nous avons finalement décidé de mener les entretiens entièrement en chinois, ils sont enregistrés puis transcrits pour être traduits en français (cf. annexe 5 p146-p348).

5.2.4 Cadre conceptuel pour les plans d'entretien

Selon le modèle d'analyse de M. B. Miles & A. M. Huberman, un cadre conceptuel sert plutôt de repères pour établir les grandes lignes de l'enquête basées sur les paramètres en rapport étroit avec son objectif.

Un cadre conceptuel décrit, sous une forme graphique ou narrative, les principales dimensions à étudier, facteurs clés ou variables clés, et les relations présumées entre elles. Un cadre peut prendre plusieurs formes et formats. Il peut être rudimentaire ou élaboré, basé sur la théorie ou sur le bon sens, descriptif ou causal (M. B. Miles et A. M. Huberman, 2003 :41).

Notre étude s'inscrit dans une perspective de progression en FLE pour des étudiants chinois en différentes phases d'apprentissage dans des contextes didactiques différents. Compte tenu de la diversité des facteurs qui émanent de ces contextes, nous sommes contrainte d'y opérer un choix. Partant de ce principe et de nos précédentes observations, nous pensons que notre enquête devra suivre, à la ligne, les représentations des étudiants basées sur les paramètres relatifs à la didactique qui nous semblent indispensables. En d'autres termes, nous nous focaliserons sur ce qui touche le cœur des aspects propres à la DLC, à savoir les méthodes, les pratiques, les habitudes et les activités de l'enseignement et de l'apprentissage, ainsi que les cultures d'enseignement et d'apprentissage en lien étroit avec celles-ci. Les autres paramètres seront attribués à la représentation des modalités de l'évaluation et des propres progrès des étudiants, ainsi qu'aux éléments liés au changement de contexte tels que les contextes environnementaux (homoglotte/hétéroglotte) et les expériences interculturelles. L'ensemble de

ces derniers paramètres s'inscrit dans une dynamique d'articulation avec les premiers retenus. Ainsi, notre enquête s'organiserà autour des quatre principaux thèmes suivants :

- les méthodes et les pratiques d'enseignement/apprentissage en Chine et en France ;
- les cultures d'enseignement et d'apprentissage en Chine et en France ;
- le changement de contextes didactiques : environnement linguistique et expériences interculturelles ;
- les modalités d'évaluation, l'auto-évaluation et les progrès en français.

Ce cadre conceptuel devra nous permettre d'élaborer les plans d'entretien correspondant aux trois catégories d'étudiants à interviewer précédemment mentionnés qui sont, rappelons-les :

- Les étudiants de 1^{ère} année, de 2^{ème} année et de 4^{ème} année qui ont fait leurs études en Chine, l'accent étant mis sur le contexte hétéroglotte (Voir tableau 13 ci-dessous) ;
- Les étudiants de 3^{ème} année qui ont participé au programme d'échange en France, pour le contexte homoglotte et le changement de contextes (Voir tableau 14 ci-dessous) ;
- Les étudiants de 3^{ème} année qui n'ont pas participé au programme d'échange et qui sont restés en Chine, en comparaison avec leurs camarades qui sont allés en France, avec l'intérêt porté sur les niveaux intermédiaire et avancé de l'apprentissage (Voir tableau 15 ci-dessous).

C'est ainsi que nous présenterons dans les pages suivantes les trois plans d'entretien conformes au cadre conceptuel établi.

5.2.4.1 Plan d'entretien en contexte hétéroglotte

La première partie de l'entretien est consacrée à la motivation et à l'objectif des étudiants à apprendre le français. En effet, même si nous insistons sur les facteurs externes à l'apprenant dans les contextes, nous devons y intégrer un minimum de facteurs internes à celui-ci (motivation, objectif, stratégie et processus d'apprentissage, biographie, type d'apprenant,

difficultés ressenties dans l'apprentissage, etc.) qui sont indissociables des circonstances extérieures dans l'appropriation des langues.

Tableau 13

Plan d'entretien avec les étudiants en Chine

Principaux paramètres	Déploiement
Objectif et motivation de l'apprentissage du français	Biographie langagière ; Motivation ; Objectif d'apprentissage.
Méthodes et cultures d'apprentissage en Chine	Type d'apprenants (visuel, auditif, expressif, degré d'autonomie...) ; Méthodes d'apprentissage : importance accordée à l'oral/écrit, à la grammaire/vocabulaire ; Difficultés dans l'apprentissage ; Sensibilité à la compétence communicative et à l'interculturel.
Méthodes et cultures d'enseignement en Chine	Méthodes et pratiques d'enseignement ; Cours suivis ; Enseignants chinois <-> étudiants ; Enseignants français (lecteurs français en Chine) <-> étudiants.
Modalités d'évaluation, auto-évaluation et les progrès en français en Chine	Evaluation TEF/TFS ; Progrès en phase élémentaire ; Progrès en phase intermédiaire et avancée.

5.2.4.2 Plan d'entretien en contexte homoglotte en phase intermédiaire et avancée

Tableau 14

Plan d'entretien avec les étudiants de 3^{ème} année en programme d'échange en France

Principaux paramètres	Déploiement
Changement de contextes	Motivation ; Attentes ; Choc ou conflit culturel ; Expériences interculturelles : impression de la France, impression des Français, bonnes et/ou mauvaises expériences.
Environnement linguistique	Pratique du français ; Environnement <-> progrès en français.
Méthodes et pratiques d'enseignement en France	Méthodes et pratiques d'enseignement ; Cours suivis ; Comparaison avec la méthode traditionnelle chinoise ; Difficultés en classe.
Comparaison des cultures d'enseignement et d'apprentissage entre la France et la Chine	Enseignants français <-> étudiants ; Comparaison avec les enseignants chinois ; Apprentissage en classe.
Modalités d'évaluation, auto-évaluation et les progrès en France	Progrès avant et après les séjours en France ; Evaluation TEF.
Bilan global	Expérience positive ou négative

5.2.4.3 Plan d'entretien en contexte hétéroglotte en phase intermédiaire et avancée

Tableau 15

Plan d'entretien avec les étudiants de 3^{ème} année n'ayant pas participé au programme d'échange

Principaux paramètres	Déploiement
Objectif et motivation de l'apprentissage du français	Objectif et motivation.
Méthode, pratique et culture d'apprentissage aux niveaux intermédiaire et avancé	Changement de méthode d'apprentissage ; Difficultés.
Méthode, pratique et culture d'enseignement aux niveaux intermédiaire et avancé des étudiants	Changement de méthode d'enseignement.
Progrès en français Evaluation, auto-évaluation	Progrès par rapport au niveau élémentaire ; Evaluation TEF.

Les plans d'entretien une fois élaborés, nous avons formulé des questions à poser pendant les entretiens semi-directifs en suivant ces plans. Ensuite, nous les avons testés auprès d'un échantillon restreint (entretien avec deux étudiants et demande de conseils à une enseignante chinoise) afin de vérifier leur pertinence, validité et fiabilité. Les ajustements ont donné la version finale traduite en français. Ces questions sont pour la plupart ouvertes, elles ne sont pas enchaînées systématiquement selon l'ordre indiqué dans la liste des questions, mais plutôt de manière naturelle, c'est-à-dire en fonction de la réaction de l'interlocuteur (cf. annexe 3 p112-p124).

5.3 Déroulement de l'enquête

L'enquête s'est déroulée sur trois périodes avec les étudiants groupés conformément aux critères que nous avons présentés précédemment. Chaque entretien a duré environ entre trente et soixante minutes. En tout 25 entretiens ont été organisés.

Les premiers entretiens ont été tenus en décembre 2015 avec ceux de 1^{ère} année, de 2^{ème} année et de 4^{ème} année²⁸ qui ont fait leurs études de français en Chine.

Les deuxièmes entretiens ont eu lieu en mai 2016 avec ceux de 3^{ème} année qui ont participé au programme d'échange en France. Cette période a été choisie parce qu'elle correspond à la fin de leurs séjours en France dont l'objectif vise à les prendre « à chaud » au moment de leurs représentations.

Enfin, les derniers entretiens ont été organisés en août 2016 avec les étudiants de 3^{ème} année qui n'ont pas participé au programme d'échange et qui sont restés en Chine, en comparaison avec leurs camarades qui sont allés en France.

5.3.1 Contexte des entretiens

Les premiers se sont déroulés dans une salle des enseignants du campus Xianlin de l'UNN. Par le biais des enseignants de français de leur classe, les étudiants ont été convoqués l'un après l'autre pour répondre à nos questions. L'ambiance a été relativement conviviale car bien que nous ne nous connaissions pas, le fait qu'ils savent que nous sommes enseignante de français du département détachée en France nous a rapprochés. Notamment pour les étudiants de 2^{ème} année qui s'apprêtaient à partir en France, c'était une bonne occasion de nous poser des questions sur leurs démarches pour leur séjour.

Les seconds se sont passés dans des conditions moins favorables contrairement à notre attente, car ce sont les mêmes étudiants qui s'apprêtaient à partir en France quand ils étaient en 2^{ème} année. Nous avons eu du mal à prendre rendez-vous avec eux, les 5 étant à Paris et les 3 autres à Bordeaux, tandis que nous-même étant basée à Strasbourg. Ils se sont avérés peu disponibles, les uns occupés par le voyage en Europe, les autres se préparant à retourner en Chine. Nous avons dû forcer un peu la main pour les rassembler dans une association située au centre-ville de Paris. Au final, 5 étudiants se sont rendus au lieu du rendez-vous pour passer les entretiens face à face, et 3 autres nous ont répondu par entretiens téléphoniques. Les entretiens face à face se sont déroulés dans une ambiance un peu tendue. Mais plus les entretiens avançaient, plus nous avions le sentiment que le malaise des étudiants enquêtés n'était pas causé par les interviews mêmes, mais plutôt par leurs séjours en France. Nous y reviendrons.

²⁸ 2 étudiantes de 4^{ème} année ont participé au programme d'échange quand elles étaient en 3^{ème} année.

Les derniers entretiens ont été prévus en août pendant les vacances d'été. Nous avons donc profité de notre passage en Chine pour passer les entretiens par téléphone, qui par ailleurs se sont déroulés sans problème.

5.3.2 Transcription et traduction

Suite à la collecte des données, nous avons procédé à la transcription et à la traduction des enregistrements des entretiens.

Les 25 enregistrements ont généré un travail colossal de transcription et de traduction. Nous comprenons mieux le point de vue des spécialistes lorsque certains affirment : « Au fur et à mesure qu'on accorde de l'importance à la transcription, on reconnaît à quel point c'est une opération qui prend du temps » (C. Blanche-Benveniste, C. Jeanjean et J. Mofrin, 1987 :181). Notre travail consiste à réaliser d'abord la transcription en respectant les principes du système de transcription, et à traduire ensuite l'ensemble de la transcription du chinois au français. Un travail long, minutieux mais à prendre absolument au sérieux car en fonction du système de transcription adopté nous pouvons obtenir des textes sensiblement différents qui pourraient enrichir ou au contraire appauvrir les entretiens.

Une des difficultés que pose la transcription est celle de la fidélité. En effet, « La transcription reste une image de l'oral, aussi fidèle que possible mais intrinsèquement imparfaite » (F. Cicurel, 2011 :325). Ordinairement, plusieurs limites liées à la transcription peuvent être observées et notamment celles d'ordre sémiotique, dans la mesure où un grand nombre d'informations risque de se perdre quand on passe de la dimension vocale à la dimension scripturale (voix, intonation, geste, pauses, attitudes etc.), ainsi que celles d'ordre de l'écoute, à cause de la mauvaise qualité d'enregistrement. On peut y ajouter enfin celles d'ordre de la codification car il est question de choisir une manière de coder avec l'accent mis sur des paramètres au choix tels que l'intonation, la ponctuation, les pauses, les attitudes des locuteurs (la position du corps, les mimiques, la gestuelle) et les ratés de la communication verbale (bégaiements etc.).

C'est ici que l'on comprend bien certaines positions à propos de ce travail sur la qualité de la transcription. Enfin de compte

La fidélité absolue étant de l'ordre de l'improbable, il convient d'adopter une position pratique et de se contenter d'une fidélité relative, conçue non plus par

rapport au document de départ, à l'amont de la recherche, mais en tenant compte de la nature des faits recherchés, de l'aval en quelque sorte ; selon les objectifs poursuivis, l'accent en termes de fidélité devra être mis sur telle ou telle composante de la communication, plus ou moins importante selon les cas (B. Maurer, 1999 :158).

Vu la complexité dans le changement de code de communication (oral -> écrit), il est aisé de comprendre qu'il n'existe pas un seul système de transcription commun à toutes les recherches en sciences humaines, mais autant ou presque on y relève d'objets de recherche et d'objectifs visés.

Comme les données de notre enquête relèvent de l'analyse de contenu qui se focalise sur la notion de thème, elle est distincte de celle de discours, plus délicate à manier en transcription, où l'accent est mis sur la langue même, souvent non bien maîtrisée par les enquêtés. Nous avons ainsi déterminé les conventions de transcription en nous inspirant de celles utilisées par des chercheurs en sociolinguistique et en DLC, pour autant que ces conventions coïncident avec certains aspects de notre recherche.

Bref, les conventions de transcription (cf. annexe 5 p145-146) établies pour notre recherche comprennent les paramètres suivants :

- L'identification des interlocuteurs (utilisation de code pour respecter l'anonymat des enquêtés) ;
- Les tours de parole et leur numérotation ;
- Les pauses qui marquent les hésitations ;
- Les intonations et l'accentuation de mots ;
- Le commentaire sur le gestuel (rire etc.) ;
- Les mots prononcés en français ou en anglais lors de l'interview réalisé en chinois.

En somme, tout au long de ce travail, nous nous sommes efforcée d'adopter une transcription littérale sans pour autant relever toutes les répétitions, ni les bégaiements etc. qui n'impactent pas, à notre sens, la compréhension du contenu, pour une plus grande lisibilité du texte transcrit.

Quant au travail qui suit, il consiste à traduire le texte transcrit en chinois dans la langue de recherche qu'est le français. Cette traduction a fait subir une seconde transformation du texte à analyser et à interpréter. Par souci de fidélité, nous avons choisi d'utiliser un niveau de langue familier pour rester le plus près possible de la langue parlée.

5.4 Analyse des corpus et interprétation des données

Etant donné que les corpus d'entretiens représentent une quantité assez conséquente, nous avons dû d'abord procéder à la codification des discours pour catégoriser les transcriptions. En effet, un des travaux de base en analyse de contenu consiste à grouper les éléments transcrits par catégorie en corrélation avec les cadres conceptuels prédéfinis en vue de les analyser ensuite par thème. Le choix de mettre des codes aux échanges conversationnels a pour but de différencier les contenus thématiques de chaque entretien par catégorie pour faciliter l'analyse. Nous avons attribué des codes aux entretiens organisés auprès des trois catégories d'étudiants retenus, conformément aux plans d'entretien respectifs (cf. annexe 4, p132-135). Ce travail préalable une fois achevé, nous pouvons entamer les analyses des corpus proprement dites.

Les entretiens ont donné les résultats que nous allons présenter ici en distinguant trois catégories d'étudiants et selon le cadre conceptuel, points déjà présentés précédemment.

5.4.1 Enquête auprès des étudiants ayant fait leurs études en Chine

La première catégorie concerne les étudiants de 1^{ère} année, de 2^{ème} année et de 4^{ème} année que nous avons interviewés en décembre 2015, après avoir obtenu les résultats du test blanc TEF que nous leur avons fait passer en mai de la même année.

5.4.1.1 Motivation et objectif de l'apprentissage

Biographie langagière

Les étudiants ont un profil linguistique et culturel assez homogène car la plupart d'entre eux viennent de la Province du Jiangsu où les dialectes et les cultures régionales présentent des caractéristiques communes malgré certaines différences entre les villes et les communes. Sans surprise, la quasi-totalité des étudiants enquêtés n'ont pas appris le français avant d'entrer à l'Université. A la place, c'est l'anglais qu'ils ont appris à l'école secondaire. Souvent l'anglais

est la première et la seule langue étrangère qu'ils ont apprise comme c'est le cas dans toute la Chine. A part une étudiante qui a un peu de notion d'espagnol, et une exception – ce qui est très rare en Chine – une étudiante qui a participé à un programme d'échange dans un lycée français pour y faire un an d'études.

La biographie langagière commune à tous les étudiants chinois nous indique que jusqu'à la fin de leurs études secondaires, leur expérience d'apprentissage des langues s'arrête à une seule langue étrangère, en dehors de leur langue maternelle. Comparé aux élèves européens qui doivent souvent apprendre deux langues étrangères (comme en France), ils ont moins d'expérience dans l'apprentissage des différentes langues étrangères, ce qui pourrait augmenter leurs difficultés, notamment lorsque la langue cible est éloignée de leur langue maternelle.

Pourquoi apprendre le français ?

Puisque l'anglais est la langue étrangère qui prime en Chine, on peut se poser la question sur leur motivation d'apprendre le français. En réalité, la motivation est très diverse. Pour certains, il ne s'agit même pas d'un choix – ils ont dû « accepter » d'apprendre le français pour être admis par l'Université où ils souhaitent faire les études, à la place d'une autre langue étrangère (anglais par exemple), ou d'une autre matière (géographie, chimie, etc.) qu'ils souhaitaient apprendre au départ ; pour d'autres, c'est plus un choix pragmatique : le français offre un débouché relativement intéressant. Une partie, en revanche, a choisi le français volontairement pour la beauté de la langue et l'attirance pour la culture française.

Objectif de l'apprentissage du français

Ces motivations variées expliquent en partie le manque d'objectifs clairs dans leur apprentissage, pour la plupart. Si certains peuvent être assez précis dans l'objectif d'apprendre le français – d'ordre linguistique et culturel : parler couramment le français avec les Français, avoir une bonne base littéraire, connaître la France, communiquer avec les Français – ou d'ordre pragmatique : utiliser le français dans le travail, d'autres restent plutôt dans le flou à ce sujet, ou se contentent de penser que le français est un outil de communication.

Or, quasi unanimement, ces étudiants pensent que le français est une langue utile – langue officielle de l'ONU, une des langues les plus utilisées dans le monde après l'anglais - donc une langue très importante.

Globalement, les réponses des étudiants laissent penser que même s'ils ne sont pas particulièrement motivés pour apprendre le français, vu son rôle important sur la scène mondiale, il est quand même nécessaire de bien le maîtriser, et la plupart d'entre eux se montrent confiants en eux.

5.4.1.2 Méthodes et cultures d'apprentissage en Chine

Type d'apprenants

Lorsque nous avons demandé de quel type d'apprenants ils pensent être (visuel, auditif et expressif), seulement deux d'entre eux affirment qu'ils sont visuels ; trois plutôt visuels, mais pensent que la pratique est aussi très importante pour eux ; les autres se partagent entre l'auditif et l'expressif. Ces réponses ne manquent pas de nous surprendre : contrairement à l'idée reçue, les étudiants chinois ne sont pas forcément tous à l'aise avec la mémorisation visuelle d'une langue, même s'ils sont entraînés à mémoriser les caractères chinois dès leur plus tendre âge. Cette révélation nous laisse penser qu'il faut renoncer à l'attitude imprudente de lier trop rapidement un phénomène à son explication prégnante sans considérer d'autres éléments dans un ensemble complexe.

Principales difficultés dans l'apprentissage du français

Le français est une langue difficile ou complexe pour les étudiants enquêtés. Le point le plus dur reste la grammaire : conjugaison, temps et mode, accord et genre, syntaxe. Les difficultés liées à la vitesse de la parole et à la prononciation (liaison) ont été évoquées. En voici quelques exemples : « Trop de conjugaisons » (CXM, annexes :185) ; « La grammaire est complexe, temps et mode etc. » (HMY, annexes :165) ; « Les points difficiles ++ la grammaire...temps et modes » (HXX, annexes :158) ; « Il faut faire attention à beaucoup de détails, par exemple le genre, la conjugaison » (LXX, annexes :231) ; « Le temps et le mode sont difficiles oui [...] Peut-être sa grammaire, sinon je ne le trouve pas si difficile que ça [...] » (ZMZ, annexes :161) ; « Oui, les Français parlent vite, il y a plus de liaisons qu'en anglais, parfois on peut prendre les mots prononcés en liaison pour un seul mot. Puis le français est plus complexe que l'anglais » (ZY, annexes :177). Deux d'entre les enquêtés ont parlé de la façon différente de penser. Pour JMD, étudiante de 4^{ème} année, le plus difficile est de « changer de façon de penser. Je peux m'exprimer en français, mais mes expressions ne sont pas celles des natifs » (JMD, annexes :236). A part le dernier propos plutôt lié au discours, globalement, ces

remarques nous donnent la bonne raison de penser que les difficultés ressenties sont surtout liées aux phénomènes linguistiques du français qui sont absents dans la langue chinoise.

Ceci nous incite à creuser un peu plus sur la vraie raison cachée derrière le fait que les étudiants accordent une importance particulière à la grammaire : S'agit-il d'une habitude d'apprentissage soumise à une méthode d'enseignement qu'est la grammaire explicite pratiquée en Chine ? Ou plutôt d'un réel besoin engendré par les difficultés de compréhension grammaticale pour s'approprier une langue comme le français dont le système langagier est très éloigné de celui du chinois ?

Pour donner un indice à la réponse, nous avons trouvé un cas similaire dans l'article de D. Klingler intitulé « Conceptualisation grammaticale et stabilisation d'un métalangage en classe de langue étrangère : l'exemple de *desu* en japonais » paru dans le recueil *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues* (J.-C. Beacco, J.-L. Chiss, F. Circurel, D. Véronique, 2005). Dans son article, l'auteur propose de réfléchir sur les représentations métalinguistiques des étudiants francophones qui apprennent le japonais. Nous partageons entièrement, dans la conclusion, le point de vue suivant :

Sur le plan pédagogique, c'est un fait que nous avons voulu effacer les frontières entre les deux langues (le français et le japonais), pourtant distantes, en proposant une explication qui nous satisfasse pour elles deux. [...]. Cependant, les rapprochements, la mise en contact des grammaires de L1 et de L2 dans la classe n'ont pas forcément facilité la conceptualisation des unités linguistiques de L2 questionnées et leur mise en œuvre. Il semble en effet que vouloir occulter la distance entre les deux langues – afin de calmer le sentiment inhibant d'étrangeté que l'on a de la nouvelle langue- en tenant un discours universalisant ou typologiste sur les langues en contact ne peut se faire que si l'on a une connaissance suffisante des deux langues. (ibid. :83).

Même si l'objet de l'étude de cet article n'est pas le même que le nôtre, nous pouvons quand même trouver une similitude dans l'apprentissage d'une langue étrangère quand cette dernière est éloignée de la langue maternelle des apprenants : quand le système des deux langues (L1 et L2) est trop distant, il serait préférable d'explicitier la grammaire de la L2 *sui generis*. En effet, vouloir occulter la différence risque de perturber plus gravement les apprenants quand ceux-là n'ont pas de connaissance suffisante de la L2.

Un des extraits de journaux d'apprentissage de l'annexe 1 de l'article nous a aidé à mieux comprendre l'embarras des apprenants quand ce principe n'est pas respecté :

E. Le professeur ne donne pas assez d'explications grammaticales. Cette langue est trop loin du français et j'ai mis du temps à comprendre la différence entre ga et wa. Elle a fini par nous l'expliquer et cette fois j'ai compris. Je n'aime pas tâtonner. Pourquoi est-ce qu'elle n'explique pas tout de suite ? Je n'ai pas appris l'anglais comme ça. On faisait de la grammaire. Elle aurait pu présenter toutes les particules d'un coup, ça m'a perturbée de voir qu'il y en avait autant (ibid. :86).

Il n'est donc pas étonnant de voir qu'il s'agit d'un besoin plutôt que d'une habitude quand les enseignants et étudiants chinois prêtent attention à la grammaire en classe. Les réponses à la question suivante pourront également nous éclairer un peu plus sur ce point.

L'importance de la grammaire, du vocabulaire, de l'oral et de l'écrit

Nous avons demandé leur avis sur ce qui est le plus important entre la grammaire, le vocabulaire, l'oral et l'écrit. La plupart trouvent que la grammaire est très importante car elle permet d'établir une structure qui aide à s'exprimer avec justesse et exactitude, mais qu'elle n'est pas forcément l'aspect le plus important parmi les composantes d'une langue car sur ce point-là le vocabulaire est parfois encore plus important, c'est un élément de base dans la communication ; mais qu'il ne faudrait pas négliger non plus l'oral car le plus important est de pouvoir s'exprimer et de communiquer. Presque tous pensent qu'on ne peut pas isoler ces éléments, mais s'il fallait absolument établir un ordre d'importance, peu accorderait la 1^{ère} importance à la grammaire, car ils sont conscients que la langue est en premier lieu un outil de communication, et que c'est dans la pratique que l'on l'apprend le mieux.

Autrement dit, la grammaire ne serait pas le premier élément important dans l'apprentissage du français pour les étudiants. Ils y prêtent particulièrement attention pour comprendre son fonctionnement plutôt à cause de l'éloignement des deux langues que sont le français et le chinois.

Le rôle de la répétition, de la mémorisation, de la traduction et du dictionnaire

Les avis sont plutôt nuancés sur le rôle de la répétition et de la mémorisation. Une petite partie pensent que la répétition et la mémorisation sont extrêmement importantes dans l'apprentissage d'une langue étrangère, c'est à force de répéter et de mémoriser qu'on forme un réflexe. Plus largement, les autres trouvent que c'est dans la pratique qu'on retient plus facilement, mais par manque d'immersion dans l'environnement, la répétition fait partie des entraînements basiques des débutants.

Quant à la traduction, pour des mots et énoncés simples déjà acquis, ils ne passent pas par la traduction en chinois, sinon en faisant appel à la langue maternelle qui est un moyen souvent utilisé dans leur processus d'apprentissage, particulièrement au début. Pour la consultation du dictionnaire, contrairement à l'idée reçue, souvent ils essaient de comprendre le global avant d'utiliser le dictionnaire, mais quand ils le consultent, c'est le dictionnaire français-chinois, et non le français-français.

Par ailleurs, ces réponses nous permettent de voir que l'appel à une certaine répétition et à un certain usage de la langue maternelle fait partie des stratégies d'apprentissage que les étudiants enquêtés mettent couramment en place en milieu hétéroglotte.

Difficultés dans la maîtrise des quatre compétences linguistiques

Parmi les quatre compétences linguistiques à acquérir, l'oral a l'air de causer plus de difficultés que l'écrit. En effet, ces étudiants n'ont presque pas d'occasion d'entrer en contact avec la langue française en dehors des cours. Même en cours, ils manquent d'occasion de parler spontanément le français : quand il y a un exposé à réaliser, ils le préparent souvent à l'avance par écrit. Dans ce cas, ils font plus souvent appel à la répétition et à la récitation. Des outils de compréhension orale et certaines applications de Chat sont disponibles, mais les discours des étudiants laissent penser qu'ils restent assez passifs dans la recherche des ressources disponibles pour améliorer leur compréhension et expression orales. En classe ou en dehors des cours, les enseignants donnent plus de tâches d'écrit : rapport de lecture mensuel à remettre etc. Néanmoins, certains pensent que leurs expressions sont « à la chinoise », ils doivent cumuler plus de « *input* » pour produire des « *output* ».

Jusqu'ici, nous avons obtenus sans surprise des réponses conformes à l'apprentissage en milieu hétéroglotte : manque d'immersion et d'opportunité de pratiquer l'oral. La répétition,

la mémorisation et l'appel au dictionnaire semblent être un formulaire imposé par le contexte. Cependant, les discours des étudiants nous montrent qu'ils ont pleine conscience que la langue est un outil de communication et que c'est dans la pratique qu'elle peut être assimilée au mieux.

Sensibilité à la compétence communicative et à la compétence interculturelle

Par manque de contact avec les natifs, les étudiants n'ont pas l'air d'être sensibles aux problèmes qui peuvent être générés par la communication interculturelle. Un signe très marquant est que quand nous leur demandons s'ils ont eu des problèmes de communication ou d'interculturel avec les peu de natifs qu'ils ont pu contacter en Chine, leurs réponses tournent automatiquement sur les problèmes linguistiques qu'ils auraient pu avoir pendant les échanges. Cette tendance confirme une fois de plus la prégnance accordée à l'aspect linguistique dans l'enseignement du français en Chine au détriment des compétences communicative et interculturelle.

5.4.1.3 Méthodes et cultures d'enseignement en Chine

Méthodes et pratiques d'enseignement en Chine

Une fois qu'on aura observé le processus d'apprentissage des étudiants, nous essaierons de voir de quelle manière ils perçoivent la méthode d'enseignement pratiquée en Chine. Globalement, ils apprécient certains traits relatifs à la méthode traditionnelle, mais pas toujours pour les mêmes raisons.

Les étudiants semblent apprécier particulièrement les cours structurés, rigoureux et méthodiques des enseignants chinois, en pensant que ceci permet de jeter une base solide dans leur apprentissage. En revanche, les raisons de cette appréciation sont différentes. Si une étudiante a exprimé clairement son appréciation de la « méthode traditionnelle » des enseignants chinois qui consistent à faire répéter et retenir par cœur, plusieurs d'entre eux, de 2^{ème} année et de 4^{ème} année, avouent qu'ils ne se posent pas de question sur la « méthode chinoise » parce qu'ils ont toujours eu la même méthode depuis plus d'une dizaine d'années, et qu'ils y sont déjà habitués. Il s'agit donc plutôt d'une habitude que d'un choix volontaire.

Qu'ils soient habitués à la méthode traditionnelle ne les empêche pourtant pas d'aimer les cours donnés par les enseignants français. Selon eux, leurs cours sont plus vivants avec l'accent mis sur l'oral et fournissent des éléments plus authentiques avec des aspects culturels

de la France. En revanche, ils trouvent aussi que ces derniers ne comprennent pas toujours leurs difficultés.

Bref, nous ressentons une attitude paradoxale chez nos étudiants : d'un côté ils éprouvent une envie d'apprendre un français plus authentique et pratique, une soif de découvrir les différents aspects de la culture française, de l'autre, pris par habitude depuis le début de leur scolarité où ils suivent pas à pas les instructions des enseignants, ils ont besoin que l'enseignant prenne tous les éléments en main et organise des cours bien structurés, basés sur une progression méthodiquement construite et surtout compréhensive pour eux. Mais quoi qu'il en soit, ils préfèrent subir la situation et rester passifs que de manifester leur véritable envie, telle est une des particularités de la culture éducative en Chine.

Manuels utilisés

Les étudiants partagent le même avis sur les manuels de français utilisés en classe. Les étudiants du 1^{er} cycle apprécient que les manuels chinois expliquent très clairement et précisément la grammaire, tandis que ceux de 4^{ème} année trouvent le manuel destiné aux étudiants de niveaux intermédiaire et avancé trop déconnecté de la vie quotidienne, trop démodé au niveau du contenu et trop difficile à comprendre.

Culture d'enseignement en Chine

A travers leurs représentations, quelques aspects que nous avons soulignés dans la quête de la « méthode chinoise » peuvent être remarqués, à savoir : les enseignants chinois parlent beaucoup en classe et laissent peu de temps à leurs étudiants pour s'exprimer. Ils donnent beaucoup d'importance à la grammaire et au vocabulaire. Ils écrivent beaucoup au tableau, surtout tout au début de l'apprentissage. Ils s'appuient beaucoup sur le manuel et se contentent d'enseigner des connaissances dans un sens unique.

Contrairement aux enseignants chinois, les enseignants français (souvent les lecteurs à l'université en Chine) fournissent un cadre plus authentique et privilégient la communication. Ils incitent plus à réfléchir et à s'exprimer, mais ils n'expliquent pas assez clairement la grammaire.

Au final, même s'ils pensent que ce sont les enseignants chinois qui les font progresser le plus, la situation idéale qu'ils souhaitent avoir est de combiner les deux méthodes

d'enseignement : au niveau débutant et élémentaire, les enseignants chinois créent une base solide et font progresser l'écrit ; et aux niveaux intermédiaire et avancé, les enseignants français font pratiquer le français oral.

5.4.1.4 Evaluation et progrès en milieu hétéroglotte

Test blanc TEF / TFS

Nous avons posé des questions sur ce qu'ils pensent des tests de langue. Les étudiants de 1^{ère} année ont gardé une impression vague sur le test blanc TEF que nous avons fait passer 6 mois avant l'entretien, c'est le cas de l'étudiante qui a obtenu la meilleure note (niveau B1) et de l'étudiant qui a entièrement raté le test. Les deux ont trouvé le test difficile. Une autre étudiante pense qu'il y a 50% de lien entre le TEF et ce qu'ils apprennent en classe. Ce qui pourrait sous-entendre une fois de nouveau que le contenu d'enseignement est un peu éloigné des aspects communicatifs car beaucoup d'items du TEF sont conçus avec des actes de paroles et des textes situés dans la communication.

Les étudiants de 2^{ème} année se sont montrés plus critiques envers les tests de langue. Pour eux, le TEF et le TCF ont beaucoup de compréhension orale et compréhension écrite, mettent l'accent sur la compétence d'utiliser la langue, et n'accordent pas le temps de réfléchir « en chinois » ; tandis que le test TFS4 (niveau élémentaire) teste plus la base (la grammaire et la structure), un bachotage pour obtenir un bon résultat est beaucoup plus plausible avec le dernier qu'avec les deux premiers.

Les étudiants de 4^{ème} année partagent l'avis de ceux de 2^{ème} année. Ils observent une nette différence entre le TEF ou le TCF avec le TFS8 (niveau avancé). Le contenu du TEF et du TCF sont pour eux plus authentiques et ont un lien étroit avec la vie quotidienne. Tandis que le TFS testent plus les compétences écrites et littéraires.

Nous réservons de plus amples discussions sur les tests de langue, notamment le TFS élaboré en Chine à la troisième partie de la thèse.

Auto-évaluation et progrès

Globalement, les étudiants de 1^{ère} année et de 2^{ème} année approuvent leur progrès en français. Certains trouvent même que leur niveau de français ont atteint en un an celui de l'anglais qu'ils ont appris pendant des années (LYS, annexe : 153). Cependant, les étudiants de

4^{ème} année pensent qu'ils n'ont pas fait de progrès en 3^{ème} année et en 4^{ème} année, ou du moins pas suffisamment de progrès par rapport aux deux premières années. Ces représentations s'avèrent être cohérentes avec l'hypothèse de notre enquête quantitative.

5.4.2 Enquête auprès des étudiants en programme d'échange en France

Cette partie est essentiellement réservée aux entretiens menés auprès des étudiants qui ont participé au programme d'échange au second semestre de leur 3^{ème} année, entre janvier et juin 2016. Quelques étudiants de 4^{ème} année partis pour le même programme deux ans avant sont également concernés pour leur expérience en France.

Ces interviews ont pour objectif de connaître les représentations sur leur vécu en France, en comparaison avec leur expérience d'apprentissage en Chine, suite au changement de contextes. Nous essaierons d'en dégager les éléments qui nous préoccupent : dans quelle mesure l'immersion dans l'environnement linguistique leur a apporté des profits dans l'apprentissage, comment ils réagissent face à des méthodes et une culture d'enseignement différentes de celles en Chine, et enfin, quelles sont les impacts du changement de ces facteurs sur leurs progrès en français.

5.4.2.1 Changement de contextes

Pourquoi aller en France ?

Lors des entretiens avec les étudiants en programme d'échange avant leur départ en France, nous avons ressenti chez eux l'impatience mêlée d'inquiétude et d'anxiété. Leur motivation coïncidant avec leur objectif, ne nous laisse pas de surprise : s'immerger dans l'environnement, connaître un français authentique, vivre une autre culture et connaître les us et coutumes « en chair et en os », et améliorer l'oral. Leur plus grande inquiétude était de ne pas pouvoir s'adapter à la vie en France, et surtout de ne pas comprendre en cours ; mais plus forte fut l'envie de connaître les Français, de se faire des amis sur place, et de faire des progrès en français car ils auront appris un français « pure souche ».

Choc culturel, malaise et expériences interculturelles

Nous avons choisi la fin de leurs séjours en France pour mener les entretiens pour obtenir les représentations les plus fraîches possibles. Comme nous l'avons signalé, nous avons

senti une sorte de gêne et de frustration chez les mêmes étudiants qui étaient impatients de partir six mois au paravent.

Or, aussi surprenant que cela puisse paraître, tous avouent qu'ils n'ont pas connu de « choc culturel ». Mais en même temps, sans exception, ils se sont montrés extrêmement gênés par des erreurs administratives fréquentes et la lenteur des démarches pour obtenir des cartes bancaires ou téléphoniques en France, tandis qu'en Chine elles sont quasiment « instantanées » ! Tous ont inlassablement donné les détails de leur expérience mal vécue avec les établissements administratifs comme la CAF (Caisse d'Allocations familiales) ou l'OFII (Office français de l'immigration et de l'intégration).

Même si à la fin des entretiens, ils ont tous tiré un bilan positif de leurs séjours en France, des petits signes et des expériences racontées au cours des interviews nous ont donné une bonne raison de croire qu'ils ont été contrariés par leurs séjours en France, du moins ceux qui ont été à Paris. Ce sentiment de frustration nous a aidé à mieux comprendre leur manque d'enthousiasme de répondre à notre demande d'interview.

Leurs déceptions peuvent s'analyser avec quelques points que nous avons bien voulu prendre en compte :

D'abord, il s'agit d'une sorte de « désillusion » d'un pays occidental avancé. Les Chinois ont tendance à « idéaliser » les pays occidentaux, notamment un pays comme la France, réputée pour être romantique et artistique. Une étudiante a été déçue de découvrir que tout n'est pas aussi impeccable que dans son imagination : les gens traversent la rue sans regarder, toutes les rues ne sont pas d'une propreté irréprochable. Le métro à Paris sent mauvais. Les Français font trop souvent la grève, et ils manquent d'efficacité dans leur travail. Il y a beaucoup de voleurs à Paris : plusieurs d'entre eux se sont fait piller... Une étudiante a directement pointé qu'elle voit mal comment on peut bien évoluer dans un pays où l'économie va mal et son peuple trop gâté ; pour cause, elle hésite maintenant à poursuivre ses études de Master en France.

Mais ce qui les a plus embarrassés, c'est le malaise interrelationnel qu'ils ont unanimement ressenti. Ils ont trouvé les Parisiens froids, et parfois antipathiques, et que les Chinois ne sont pas appréciés par eux. Ils ont eu plusieurs mauvaises expériences comme subir des insultes ou des chuchotements derrière leur dos sans qu'ils comprennent la raison, et ils interprètent ces incidents comme « une mécompréhension des Chinois ». « Cette expérience

m'a marquée jusqu'à la fin de mes séjours », une étudiante l'a souligné. Ils ont été très blessés par la froideur des Parisiens. « J'étais déjà un peu préparée à leur froideur, mais sur place quand on doit vraiment la vivre, ça suscite quand même des émotions », une autre l'a avoué.

Ces expériences interculturelles plutôt négatives soulèvent une fois de plus avec acuité l'inefficacité de l'enseignement des traits culturels en tant que savoirs en vue d'une communication interculturelle réussie. En effet, il est communément admis que les connaissances factuelles, accusées souvent de culturalisme, ne peuvent favoriser la communication avec l'AUTRE, dans la mesure où « l'analyse de la communication ne repose pas sur une connaissance d'une supposée réalité culturelle mais, au contraire, de l'usage pragmatique qui est fait à partir de composants culturels » (M. Abdallah-Pertceille, 1996 :33). Dans cette optique, former la compétence interculturelle de l'apprenant repose sur le principe de développer chez lui la capacité de repérer le culturel et de maîtriser la situation de communication dans toute sa complexité. Une telle compétence pragmatique ne peut malheureusement s'enseigner directement en classe de langue. Néanmoins, y intégrer une approche interculturelle est possible en sensibilisant l'apprenant à la réflexion sur les représentations de l'autre et la rencontre de l'altérité pour qu'il s'ouvre à l'autre et qu'il intègre la culture non seulement dans la langue, mais également dans la communication. Nous reviendrons sur ce point lors de la discussion des propositions didactiques et pédagogiques plus adéquates dans le chapitre 8 de la thèse.

5.4.2.2 Environnement linguistique

L'environnement linguistique est en général le premier paramètre qu'on vise quand on apprend une langue étrangère en milieu homoglotte, c'est ce qu'on appelle « l'immersion ». Néanmoins, nous pouvons nous poser des questions sur son réel effet sur les progrès de nos étudiants d'après notre enquête.

Nous pouvons envisager cette question selon deux aspects : la réception et la production. La réception renvoie à l'idée qu'un apprenant est exposé à un environnement où il entend très souvent le français. La production est liée à la pratique, c'est-à-dire que l'apprenant est amené à s'exprimer fréquemment en français. Nous plaçons bien sûr cette discussion dans le cadre extrascolaire dans la mesure où il est évident qu'en classe, les étudiants sont amenés à entendre constamment le français.

Considérons tout d'abord la réception. Les étudiants à Paris sont logés dans une résidence du CROUS (Centre régional des œuvres universitaires et scolaires), les camarades qui partagent l'appartement sont tous des étudiants étrangers, ils sont donc un peu loin du français « authentique ». Les étudiants à Bordeaux, quant à eux, ont leur propre logement indépendant. D'après leurs discours, leur vie quotidienne se résume aux va-et-vient entre l'école et leur chambre. Dans les deux cas, quand ils ferment la porte de leur chambre, ils se retrouvent dans le même environnement que leur pays d'origine, car souvent ils passent leur temps à regarder des films chinois sur Internet ou chatter avec des copains ou leur famille en Chine. Plus surprenant, aucun des enquêtés n'a cherché à regarder la télévision française ou écouter la radio en français ! Les moments où ils entendent le plus le français dans la vie quotidienne sont quand ils vont faire des courses ou qu'ils voyagent en France. Or, cette situation est loin de satisfaire leurs besoins : même s'ils arrivent à apprendre certains mots couramment utilisés en France, ce sont des mots et expressions simples et souvent répétitifs dans les mêmes situations quotidiennes. Si bien que plusieurs étudiants ont confié que leur vocabulaire français a baissé car ils entendent et utilisent toujours les mêmes mots et énoncés de la vie quotidienne.

Quant à la pratique du français, la situation n'est pas plus encourageante. En effet, ils ont eu encore plus de mal qu'ils pensaient à connaître des camarades et à se faire des amis français. Certains d'entre eux ont choisi des cours réservés aux étudiants étrangers. Quand ce n'est pas le cas, ils trouvent que les Français restent toujours entre eux et qu'il leur est difficile d'entrer dans leur cercle à cause des centres d'intérêt trop différents. Parmi les huit étudiants enquêtés, seule une à Bordeaux a réussi à se faire une amie française, avec laquelle elle a voyagé. Autrement dit, dans la vie quotidienne, les étudiants enquêtés pratiquent peu le français et le peu qu'ils pratiquent relève des mots et expressions plus ou moins répétitifs.

Les expériences de nos enquêtés nous confirment ce que nous avons évoqué au chapitre précédent en ce qui concerne l'environnement linguistique : au bout du compte, l'apparente immersion n'a pas fourni de conditions propices à l'apprentissage du français de ces étudiants. Ce qui donne plus de poids aux facteurs didactiques dans leur progression en français.

Malgré toutes ces frustrations, nous avons quand même enregistré des points positifs. Ce qu'ils ont particulièrement apprécié, c'est le côté artistique et littéraire des Français. Les voyages en dehors des cours leur ont permis de découvrir une France belle et riche en culture. Ce qu'ils ont appris jadis dans les manuels en Chine a pu enfin se matérialiser.

5.4.2.3 Méthodes et pratiques d'enseignement en France

Si l'expérience liée à la vie quotidienne s'avère être quelque peu positive, les étudiants ont l'air d'être satisfaits des cours suivis en France. Contrairement à leur inquiétude de départ, ils ont mis en moyenne un mois pour commencer à comprendre en cours, même s'il reste des efforts à faire. Ils considèrent leurs efforts de bien suivre les cours comme un défi intéressant. Beaucoup de leurs représentations ont ébranlé les descriptions habituelles dans la littérature du FLE des chercheurs francophones qui ont prêté attention aux comportements des étudiants chinois qui apprennent le français en France.

Les cours suivis

Les étudiants à Paris ont eu des cours de langue et de civilisation françaises, contrairement à leurs camarades de Bordeaux qui n'ont eu que des cours autres que la langue française. Le reste des cours que les premiers ont choisi relève du domaine gestion/commerce : cross cultural management (donné en anglais), culture d'entreprise, finance internationale, économie managériale... tandis que les seconds ont retenu des cours littéraires et culturels : littérature française, anglais, culture contemporaine anglophone, géographie. En tout, ils ont eu en moyenne 120h de formation pendant tout le semestre, la durée varie entre 80h et 180h en fonction du choix des cours.

Nous leur avons demandé de noter sur 10 le degré de difficulté de leurs cours. Les cours de langue et de civilisation ont tous été notés de 4 à 5, les notes les plus élevés concernent les cours assez pointus dans les domaines suivants : finance internationale (7/10), Strategic Brand Management (8/10), économie managériale (8/10) et littérature française (8-9/10).

Nous nous sommes particulièrement intéressée aux cours de langue et de civilisation pour avoir une vue comparative avec l'enseignement du français en Chine.

Méthodes d'enseignement en France et difficultés de l'apprentissage

Globalement, ils n'ont rencontré aucune difficulté pour les cours de langue (niveau B2 ou C1 en fonction des étudiants), surtout pour les modules réservés à la grammaire jugés « trop simples » (par exemple, l'usage du passé composé et de l'imparfait). La méthode utilisée a l'air d'être la grammaire déductive comme en Chine : d'abord les règles, ensuite des exercices d'application. En revanche, ils ont beaucoup apprécié les exercices en ligne variés et interactifs. Les professeurs n'utilisent pas de manuel, mais préparent eux-mêmes les documents à enseigner

dont la plupart sont authentiques. En cours, le professeur accompagnateur note toutes les erreurs qu'ils font à la présentation orale, y compris celle de grammaire et de prononciation, après il les corrige. Les jeux que l'enseignante leur fait faire les ont beaucoup amusés et leur ont laissé une impression très profonde.

Aux modules sur la presse, l'enseignante présente les différentes presses, les mots de presse, lance les discussions sur les sujets d'actualités, et leur fait écrire des commentaires sur les articles de presse ou réaliser des revues de presse. Une des difficultés qu'ils ont éprouvées consiste en un grand décalage avec les camarades des pays occidentaux : par manque d'entraînement pour analyser des problèmes sous plusieurs angles et de connaissance sur le monde occidental, ils n'arrivent pas à répondre aux questions du professeur sur les sujets d'actualité.

Ils ont particulièrement apprécié le cours de civilisation française. Au lieu de faire la présentation sur Power Point comme la pratique courante en Chine pour ce type de cours, l'enseignant apporte souvent de vrais échantillons pour que les étudiants voient en chair et en os les éléments culturels en question.

Pour les cours de gestion et de commerce, il y a souvent des discussions en groupe. Tandis qu'à Bordeaux, comme il s'agit des sciences humaines, ce sont essentiellement les professeurs qui parlent en cours. Ce que les étudiants ont trouvé profitable, c'est qu'ils sont obligés de discuter en français tandis qu'en Chine, c'est le chinois qu'ils utilisent pour discuter entre eux, même dans un cours de français.

De façon générale, les difficultés qu'ils ont connues en cours sont « surmontables » à leurs yeux : au début, quand ils avaient du mal à suivre les cours, ils les compensaient par plus de préparation avant le cours. Au fil du temps, ils comprennent de mieux en mieux. Ceci n'exclut pas bien sûr quelques cours où certains étudiants « n'ont rien compris », pour des raisons linguistiques, mais surtout référentielles, par exemple le cours sur les poèmes français.

Ces représentations nous laissent deux remarques : Premièrement, les méthodes d'enseignement utilisées par des enseignants français sont variées en fonction de la nature des cours et du choix propre à chacun, il ne semble pas y avoir une méthodologie dominante. Deuxièmement, les étudiants chinois ont l'air d'avoir beaucoup apprécié les cours et les exercices vivants et interactionnels, contrairement à l'opinion générale sur la culture

d'apprentissage des étudiants chinois. Pour mieux comprendre la raison, il faut chercher une partie d'explications dans les niveaux des étudiants. Autrement dit, le fait que les étudiants ont déjà une base assez solide du français avant d'arriver en France n'y est sans doute pas pour rien. C'est-à-dire qu'une fois que les étudiants n'ont plus de difficulté pour une compréhension minimale des cours, ce qu'ils cherchent avant tout, c'est de pouvoir pratiquer le français de façon active. A ce niveau, plus d'arguments pourront être apportés à cette hypothèse dans les lignes suivantes.

5.4.2.4 Ecart entre les cultures d'enseignement et d'apprentissage

Nous avons vu dans le chapitre 1 que l'opinion générale tend à penser qu'il faut réduire au maximum les écarts entre la culture d'enseignement et la culture d'apprentissage pour mener à bien l'enseignement en classe. Cependant, les discours des étudiants enquêtés ont plutôt apporté un contre-exemple à cette idée.

Cultures d'enseignement et d'apprentissage en France et en Chine

Aussi surprenant que cela puisse paraître, les étudiants chinois, qui ont été imprégnés pendant tant d'année dans l'éducation traditionnelle chinoise, n'ont pas eu du tout de problème pour s'adapter à la culture d'enseignement en France. Au contraire, ils apprécient la façon des professeurs français d'inciter à réfléchir car « on retient mieux après sa propre réflexion » (CXM, annexe : 216). Ils acceptent facilement des exercices comme l'exposé oral, des tâches qui nécessitent la consultation des documents en dehors de la classe, voire le travail de groupe où parfois ils rencontrent des difficultés interculturelles au contact des camarades occidentaux : ils leur reprochent d'être parfois trop imposants, de manque de ponctualité aux rendez-vous, ou de ne pas anticiper. Malgré ce côté moins positif, il ne semble pas décourager nos étudiants. Une étudiante a même été toute fière de faire un exposé oral devant les camarades de classe car elle a été élue « représentante » de son groupe, dans un cours d'anglais.

Le style des enseignants français a l'air de leur plaire aussi : l'enseignement en Chine est comme une mission à accomplir, alors qu'en France, les professeurs ont leurs propres idées. Leurs méthodes sont plus souples, c'est pourquoi sans doute les professeurs laissent plus de liberté aux étudiants, non seulement ils les incitent à réfléchir et à s'exprimer, mais en plus ils les incitent à exprimer leurs idées, et quelques soient les idées, elles sont toujours respectées, personne ne se moque des étudiants qui ont pu commettre des erreurs. Il y a plus d'interactions

entre l'enseignant et les étudiants, ce qui rend les cours plus vivants. Des jeux et des jeux de rôles sont souvent présents dans les cours de langue. Contrairement aux cours de français en Chine qui ont pour principal but de faire « retenir » des mots nouveaux et des règles grammaticales, les étudiants retiennent mieux ce qui est enseigné en cours de français en France. En revanche, pour eux, il n'y a pas eu assez d'exercices écrits en France.

Influencés par l'ambiance relativement libre en classe en France, les étudiants hésitent moins à prendre la parole en classe. Pour eux, si tout le monde s'y prenait de la même façon, ils se sentiraient beaucoup plus libres de réagir de la même manière ; comme en Chine, l'enseignant ne pose pas souvent de questions aux étudiants, ces derniers ne parlent donc pas. Ainsi avec le temps, rester passif devient une habitude. Par conséquent, même si en France, certains étudiants enquêtés regrettent de ne pas avoir osé prendre la parole à cause de leur timidité, d'autres avouent qu'ils posent des questions en classe ponctuellement, encouragés par l'ambiance.

Pour les notes en cours, les étudiants enquêtés ont l'air de savoir ce qu'ils font. En général, ils notent ce qu'il leur semble important et qui ne figure pas dans la présentation, ou ce qu'ils ne comprennent pas. A ce niveau, ils ne pensent pas qu'il y ait une différence majeure avec leur habitude en Chine.

Ce qui change le plus par rapport à la Chine, c'est qu'ils vont beaucoup moins à la bibliothèque en France. La raison est qu'ils ne connaissent pas bien le fonctionnement de la bibliothèque en France et donc, ils n'osent pas y aller. La plupart du temps, ils se contentent de consulter des documents sur Internet.

Ces exemples nous ont apporté quelques arguments pour reconsidérer les écarts entre la culture d'enseignement et la culture d'apprentissage. Une fois de nouveau, nous pensons qu'il faut relier la prise en compte des cultures éducatives aux niveaux de langue des apprenants : quand ces derniers ont passé la phase élémentaire, leurs nouveaux besoins en langue semblent réclamer d'autres cultures, méthodes et pratiques d'enseignement que celles qu'ils ont toujours connues. En d'autres termes, aux niveaux intermédiaire et avancé, l'écart culturel entre l'enseignement et l'apprentissage ne semble plus être un obstacle dans l'appropriation de l'apprenant, au contraire, il constitue plutôt un élément favorable quand la culture d'enseignement répond à ses nouveaux besoins pour continuer à progresser.

5.4.2.5 Evaluation et progrès en milieu homoglotte

Progrès à l'issue du séjour en France

L'enquête quantitative a rapporté les résultats selon lesquels les étudiants ayant suivi le programme d'échange en France ont réalisé davantage de progrès que ceux restés en Chine. Globalement, leur sentiment reste conforme à leurs résultats TEF.

Deux étudiantes de 4^{ème} année n'ont pas éprouvé de progrès significatif au niveau linguistique, mais du progrès sur les compétences communicatives et la capacité d'auto-apprentissage. Elles pensent avoir fait un peu de progrès à l'oral, mais cette petite amélioration a vite disparu dès leur retour dans le milieu hétéroglotte par manque de pratique. Trois des étudiants de 3^{ème} année insistent plus sur la base solide acquise en Chine car leurs progrès en France en dépendent.

Par ailleurs, ils pensent plus généralement que même s'ils ont régressé au niveau du vocabulaire et de l'expression écrite par manque d'entraînement, et au niveau de la grammaire par manque de révision, ils ont quand même fait des progrès au niveau de la compréhension orale, de l'expression orale et de la compréhension écrite. Ces représentations s'avèrent être très cohérentes avec les résultats du test blanc TEF qu'ils ont passés (cf. tableau 7 p157) : Par rapport à l'an précédent, ils ont en moyenne progressé de 31% (79% Vs. 48%) en compréhension écrite, de 20% (68% Vs. 48%) en compréhension orale et seulement de 4% en lexique et grammaire (58% Vs 54%). C'est une bonne performance par rapport à la moyenne de l'ensemble de la classe de 3^{ème} année (les mêmes étudiants inclus) : +13% (79% Vs 66%) en compréhension écrite, +9% (68% Vs 59%) en compréhension orale et +5% (58% Vs 53%) en lexique et grammaire (cf. tableau 7 p157 ; tableau 10 p162).

Une étudiante a témoigné qu'elle n'était pas capable de prononcer une phrase couramment avant d'aller en France alors que maintenant elle y arrive. Une autre avoue que depuis, elle ose plus parler qu'auparavant. Celle qui s'est montrée la plus ouverte et qui est le seul exemple qui a réussi à se faire une amie française pense qu'elle prend le devant par rapport à ses camarades qui sont restés en Chine : sa réaction est plus rapide, son accent et sa tonalité se sont considérablement améliorés, ce qui la pousse à oser s'exprimer.

Au bout du compte, malgré leurs mauvaises expériences sur l'interculturel et le manque de contact avec les Français natifs en dehors des cours, les côtés très bénéfiques ont pu être observés au niveau :

- des connaissances culturelles qui ont pu être concrétisées par leur vécu.
- d'une immersion dans l'environnement linguistique non pas essentiellement à cause de la vie quotidienne, mais surtout pour les cours suivis en classe.
- des méthodes et pratiques d'enseignement en France. Ayant apprécié les façons d'enseigner en France, ils ont montré une capacité extraordinaire de s'adapter à une méthode et à une culture d'enseignement différentes de celles qu'ils ont connues en Chine.

5.4.3 Enquête auprès des étudiants n'ayant pas participé au programme d'échange

Il s'agit des 3 étudiantes sélectionnées de 3^{ème} année qui sont restés en Chine. L'objectif est d'observer s'il y a un changement au niveau d'enseignement et d'apprentissage en phase intermédiaire de l'apprentissage, de connaître leurs difficultés et de comprendre l'impact des pratiques d'enseignement en Chine sur leurs progrès en français. L'accent sera mis sur la phase intermédiaire et avancée de l'apprentissage pour une comparaison avec leurs camarades qui sont partis en France.

Pour cette partie, il serait intéressant d'entrer dans les détails de chaque étudiant enquêté pour mieux comprendre la corrélation entre les moyens qu'ils se donnent en 3^{ème} année et d'éventuels progrès qu'ils ont acquis.

LXX a été classée 8^{ème} sur 28 étudiants de toute la classe lors du 1^{er} test blanc TEF quand ils étaient en 2^{ème} année. C'est aussi l'étudiante qui a le plus régressé au second test blanc TEF passée en 3^{ème} année (-118 points, 358 Vs 476). La raison qu'elle a donnée pour avoir mal passé le 2^{ème} test est qu'elle était pressée d'attraper un train le jour du test. S'il y a une part de vérité dans son propos, ce que nous avons observé, c'est qu'elle est l'étudiante qui paraît la plus perdue au passage de la 2^{ème} à la 3^{ème} année selon ses représentations. En effet, elle avoue ne plus savoir quoi apprendre après l'apprentissage de la phonétique et de la grammaire des deux premières années. Elle ne sait plus où elle en est du fait de ne plus avoir de test officiel qui indique leur niveau tandis que pendant les deux premières années, le progrès se voyait car elle

partait de zéro. Et pour le manuel utilisé en 3^{ème} année, elle avoue qu'« on ne comprend rien du texte, c'est un manuel très très difficile. » (LXX, annexes : 220).

Son sentiment sur le passage de la 2^{ème} à la 3^{ème} année est partagé par ses deux camarades interviewées, avec des degrés plus ou moins prononcés. YY (1^{ère} de la classe au 1^{er} test et ayant moyennement progressé au second) y voit du changement : au lieu de suivre pas à pas les conseils des professeurs les deux premières années, ces derniers ne leur donnent plus que des grandes lignes : ils doivent désormais compter sur eux-mêmes. Pour elle, il faut changer de méthode d'auto-apprentissage au niveau intermédiaire : ne pas se limiter aux manuels qui sont trop vieux, mais trouver des documents authentiques en lisant « Le Monde » et en écoutant « le français facile » destiné à la compréhension orale. « Sinon, on aura l'impression d'avoir beaucoup appris les deux premières années, et rien à la suite » (YY, annexes : 224). Pour le résultat du second test TEF, elle est déjà très contente que la note de la grammaire n'ait pas régressé, car elle n'est plus sûre de plein de notions par manque de révision. Pour s'encourager à faire des efforts constants, elle a pris l'initiative de s'inscrire pour passer le DELF/DALF.

La 3^{ème} étudiante ZF a fait le plus de progrès au second test (+192 points, soit 564 Vs 372). Apparemment, les efforts qu'elle a faits en 3^{ème} année ont porté leur fruit : avant elle ne travaillait pas beaucoup. Comme elle a beaucoup de mal à suivre le manuel utilisé en 3^{ème} année qu'elle trouve trop difficile, elle révise elle-même la grammaire et apprend des mots et expressions plus pratiques. « On doit mettre l'accent sur la pratique » (ZF, annexes : 222), dit-elle.

Un sentiment général que ces trois étudiantes nous donne est qu'elles sont un peu désorientées en 3^{ème} année : toutes se plaignent contre le manuel trop difficile et trop loin de la vie pratique pour elles. En ce qui concerne les méthodes et pratiques d'enseignement, nous n'avons pas obtenu beaucoup de précisions (ce point sera traité scrupuleusement dans la troisième partie de la thèse) comme s'il y avait un néant qui s'est installé. Ce que nous avons obtenu comme informations, c'est que les professeurs suivent toujours le manuel mais expliquent moins dans les détails de la grammaire et du vocabulaire en laissant plus ou moins les étudiants se débrouiller sans leur indiquer les méthodes de travail, de plus, en classe les étudiants n'ont pas plus d'occasion de pratiquer le français. Alors chacun cherche son propre moyen pour s'en sortir tant bien que mal. Tous trouvent que leurs points faibles sont la compréhension et l'expression orales, la même remarque que quand on est dans un milieu hétéroglotte.

Contrairement à leurs camarades qui sont partis en France, elles ont l'air désorientées et pensent n'avoir pas fait de progrès pendant leur 3^{ème} année.

5.5 Synthèse des entretiens

Nous avons mené une enquête par entretien semi-directif auprès des étudiants chinois spécialisés en français de l'UNN pour connaître leurs représentations sur l'enseignement/apprentissage du FLE en Chine et en France. A l'issue d'une analyse non sans détails de leurs discours, nous nous attacherons à dégager quelques lignes de force autour de leurs représentations afin de toucher directement l'objectif final de cette enquête : interroger l'articulation entre une *didactique contextualisée* et les progrès en français des étudiants chinois. Pour ce faire, nous nous proposons de reprendre successivement dans les pages suivantes les deux axes de la problématique posée.

5.5.1 Facteurs déterminant les progrès en fonction des niveaux et des contextes

Avant de repérer les facteurs qui nous intéressent, nous proposons une description schématique des méthodes, pratiques et cultures d'enseignement en contextes chinois et français selon les discours des étudiants enquêtés en distinguant leurs phases d'apprentissage.

Sans surprise, la principale méthode utilisée en phase élémentaire de l'apprentissage à l'UNN est la traditionnelle dont les traits sont similaires aux descriptifs attribués à la « méthode chinoise » que nous ne reprenons plus ici.

En phase intermédiaire et avancée, les discours ne sont pas suffisamment clairs pour qu'on continue à penser que c'est toujours la même méthode traditionnelle utilisée, mais quelques indices nous laissent voir qu'il reste des traces traditionnelles : l'enseignement continue à centrer sur l'enseignant car celui-ci ne semble pas organiser des cours pour susciter l'initiative des étudiants ; au contraire, il reste toujours très près du manuel qu'il se contente d'expliquer dans la plupart des cas. Mais plus important encore, c'est que nous assistons plutôt à une sorte d'absence de méthode d'enseignement : l'enseignant explique moins la grammaire et le vocabulaire en laissant les étudiants se débrouiller.

Quant aux contextes français, les méthodes et pratiques y sont variées en fonction des enseignants. Cependant une tendance globale peut être dégagée : les cours sont plus dynamiques et interactifs avec des activités mettant l'accent sur la pratique des étudiants.

Globalement, une culture qui encourage l'initiative et incite la réflexion des étudiants peut y être observé. Dans ce sens, nous pensons que c'est plutôt un enseignement centré sur l'apprenant.

Une fois que nous avons une vision plus claire sur les caractéristiques de l'enseignement/apprentissage de chaque contexte en phases différentes d'apprentissage, nous essayons de voir quels sont les facteurs susceptibles de déterminer les progrès ou leur absence pour les étudiants.

Considérons d'abord le cas des étudiants en phase élémentaire d'apprentissage dans les contextes didactiques chinois. Trois éléments pourraient être relevés pour expliquer l'impact positif de la méthode traditionnelle.

Premièrement, l'enseignement centré sur l'enseignant. Même si les étudiants apprécient les méthodes plus dynamiques des lecteurs français et que certains disent qu'ils approuvent l'enseignement traditionnel par habitude, nous pensons qu'il s'agit également d'un besoin fondamental de leur part. Entrés à l'université avec leur vécu scolaire précédent, ils ont besoin que les enseignants les prennent en main et procèdent à un enseignement structuré et méthodique. Par ailleurs, même s'il s'agit d'une habitude, il serait important de la respecter au niveau élémentaire de l'apprentissage pour assurer leur sentiment de sécurité qui peut les motiver dans l'apprentissage du français réputé comme langue « difficile » pour les Chinois.

Deuxièmement, la PE autour de la grammaire. La plus grande difficulté dans l'apprentissage du français pour les étudiants chinois réside en grammaire française. Cette difficulté trouve son origine, à notre sens, dans l'éloignement des deux systèmes langagiers chinois et français. L'enseignement de la grammaire explicite avec une progression rationnelle les aide à surmonter cette difficulté. Il s'agit donc également d'un besoin prégnant des étudiants. Dans ce cas, nous prenons même le risque d'expliquer en partie pourquoi les étudiants prêtent si attention à la grammaire alors que leur score relatif à la grammaire au test blanc TEF n'est pas particulièrement élevé. Autrement dit, ils semblent progresser d'une façon assez équilibrée au niveau des compétences linguistiques : le français et le chinois sont si éloignés qu'il faudrait faire beaucoup d'efforts en grammaire pour que leur grammaire soit au même niveau que les autres compétences linguistiques.

Troisièmement, les pratiques de répétition, mémorisation, l'usage du dictionnaire et l'appel à la langue maternelle. D'un côté, les contraintes de l'apprentissage en milieu hétéroglotte ne laissent guère de choix aux apprenants qui souhaitent « pratiquer » la langue cible : par manque d'interlocuteurs francophones et d'immersion environnementale, la méthode la plus directe est de répéter et de retenir par cœur ce qui est enseigné, jusqu'à la familiarisation avec le contenu appris. De l'autre, le dictionnaire et la langue maternelle peuvent être considérés aujourd'hui – les chercheurs en sciences du langage nous le diront aussi – comme faisant partie des stratégies que l'apprenant mobilise pour s'approprier la langue cible.

Si nous défendons la thèse que la méthode traditionnelle pratiquée dans les contextes chinois convient aux étudiants de niveau élémentaire, leurs nouveaux besoins pour continuer à progresser aux niveaux supérieurs semblent appeler d'autres méthodes que celle traditionnelle pratiquée en Chine.

En effet, les étudiants chinois qui sont partis passer six mois en France ont trouvé leurs attentes pour une grande part satisfaites, en particulier au niveau d'apprentissage à l'école. Les facteurs qui ont favorisé leurs progrès pourraient se résumer selon les quatre axes suivants.

Tout d'abord, l'environnement linguistique. Compte tenu de leurs expériences, c'est plutôt l'environnement linguistique fourni en classe qui prime dans la mesure où en classe et au campus, ils sont amenés à entendre le français constamment, ce qui apporte une amélioration non négligeable au niveau de réception par rapport à la Chine. De plus, le fait d'être dans le pays où l'on parle la langue cible leur permet de voir les traits culturels appris en Chine se concrétiser. Cette matérialisation renforce évidemment leur compréhension de l'AUTRE.

Ensuite, au niveau de la pratique langagière. Une analyse plus profonde des besoins langagiers des étudiants de niveaux intermédiaire et avancé sera opérée dans la troisième partie de la thèse. En attendant, nous nous contentons de souligner que leur besoin le plus urgent serait de mettre en pratique leur acquis en Chine pour consolider la base et continuer à progresser. D'un côté, avec les méthodes d'enseignement françaises, ils sont amenés à parler plus en classe ; de l'autre, ils n'ont guère le choix de ne pas parler français quand ils réalisent un travail de groupe avec leurs camarades français. Même si en dehors de l'école, ils ont beaucoup moins d'occasion de pratiquer le français comme ils le souhaiteraient, globalement, ils le pratiquent plus qu'en Chine.

Un autre élément à considérer concerne l'enseignement centré sur l'apprenant. Ce qui est bénéfique pour ces étudiants d'être imprégnés dans la culture éducative en France, est qu'ils ont appris à prendre l'initiative dans l'apprentissage, ce qui change leur habitude de rester passifs. Ce rôle actif, non seulement ne les a pas démotivés, au contraire, il les a aidés à mieux s'approprier le français car ils retiennent mieux après leur propre réflexion. De plus, prendre l'initiative de réfléchir renforce leur capacité de production dans la mesure où la production mobilise plus de réflexion personnelle que la réception.

Enfin, le dernier point n'est pas l'élément qui a contribué directement aux progrès langagiers des étudiants, mais relève d'une expérience enrichissante : il s'agit de la compétence interculturelle. Nous avons vu que les échanges interculturels sont une frustration de leur séjour en France. Leur échec montre un manque de formation ou d'efficacité en la matière durant leur apprentissage élémentaire, et cette expérience les a aidés à se sensibiliser à la compétence interculturelle.

Parallèlement aux étudiants qui sont partis en France, leurs camarades qui sont restés en Chine semblent désorientés. Vu les données collectées, nous préférons chercher des points qui entravent leurs progrès car aussi bien les résultats de leur progression que leurs propres représentations indiquent un progrès ralenti en leur 3^{ème} année d'études.

A ce propos, nous les rapprochons des étudiants qui sont partis en France en vue d'une comparaison. Bien que les nouveaux besoins langagiers après la phase élémentaire d'apprentissage soient identiques pour les deux catégories d'étudiants, ils n'ont pourtant pas été satisfaits pour ceux qui sont restés en Chine. Ce qui n'est, d'ailleurs, pas difficile à comprendre : si les quatre conditions favorables aux progrès sont remplies avec les pratiques françaises, elles sont loin de l'être dans les contextes chinois pour la bonne raison que la méthode traditionnelle chinoise se montre plus ou moins opposée à la française.

Plus précisément, nous assistons à une méthode traditionnelle en version « relâchée ». L'enseignement continue à se centrer sur l'enseignant mais sans que celui-ci ne prenne en main les étudiants comme quand ils étaient au niveau élémentaire. En réalité, si les étudiants ne savent plus quoi apprendre, les enseignants ne savent plus quoi enseigner non plus : la progression méthodique et rigoureuse suivie par les enseignants au niveau élémentaire a buté contre les niveaux intermédiaire et avancé. Au niveau élémentaire, la progression est basée essentiellement sur la grammaire et le lexique, or quand les élèves arrivent aux niveaux

intermédiaire et avancé, ils ont déjà fait le tour de la grammaire élémentaire. Résultats : les enseignants (sans qu'ils en soient conscients) et les étudiants sont tous désorientés en continuant leur méthode traditionnelle. Non seulement les étudiants sont démunis de moyens pour progresser au niveau supérieur (pas d'amélioration dans la pratique langagière), mais, en plus, ils perdent la bonne base grammaticale acquise au 1^{er} cycle par manque de consolidation. Ceci explique, entre autres, pourquoi les résultats TEF des étudiants de 3^{ème} année ont affiché une régression en compétence grammaticale.

Basée sur l'analyse *supra*, nous tentons d'apporter une réponse à l'interrogation aux rôles qu'une *didactique contextualisée* pourraient jouer dans la progression des étudiants comme celle-ci : la mise en place d'une *didactique contextualisée*, c'est-à-dire une didactique tenant compte pleinement de la culture éducative locale et des contextes d'enseignement/apprentissage qui en découlent joue un rôle très important en phase élémentaire de l'apprentissage du français des étudiants, et ce rôle s'avère beaucoup moins significatif en phase intermédiaire et avancée.

En effet, les éléments que nous avons avancés pour analyser les progrès des étudiants sont également des arguments à apporter pour soutenir notre réponse à cette deuxième interrogation.

Néanmoins, si nous plaidons pour une méthode traditionnelle chinoise en phase élémentaire de l'apprentissage des étudiants, il ne faut pas faire l'impasse de ses côtés négatifs. En effet, l'enseignement centré sur l'enseignant a rendu les étudiants trop passifs dans l'auto-apprentissage : souvent ils se contentent d'accomplir les tâches données par les professeurs sans se donner la peine d'en faire plus, tandis que beaucoup de ressources authentiques pourraient être accessibles en milieu hétéroglotte pour compenser partiellement leur manque d'immersion.

Ceci étant, nous soutenons tout de même la thèse que la méthode traditionnelle pourrait amener les étudiants chinois à faire plus de progrès au niveau élémentaire. Mais il est à noter qu'elle est avancée non pour plaider pour une méthode traditionnelle, mais parce que celle-ci répond aux besoins des étudiants de niveau élémentaire. Il est plutôt question d'accorder la priorité à chaque phase d'enseignement/apprentissage des langues. Etant donné que la plus grande difficulté est la grammaire française, la priorité doit aller dans le sens qui favorise l'acquisition grammaticale des étudiants, et la méthode traditionnelle s'inscrit exactement dans cette optique.

De même, il est important de respecter la culture éducative à ce stade d'apprentissage. Vis-à-vis des étudiants, maintenir leur habitude d'apprentissage permettrait d'assurer leur sentiment de sécurité susceptible de les motiver à apprendre le français dont le système est éloigné du chinois. Du côté de l'enseignant, cette démarche le motive aussi car il est persuadé que cette méthode aide les étudiants à jeter une base solide au niveau élémentaire. A ce niveau, même les étudiants qui sont allés en France pensent que s'il n'y avait pas une bonne base créée en Chine, ils n'auraient pas fait autant de progrès en France.

S'il est important de respecter la mise en œuvre d'une *didactique contextualisée* en phase élémentaire de l'apprentissage, son rôle est très atténué en phase intermédiaire et avancée. Une bonne performance des étudiants qui sont allés en France en est une preuve. Car la priorité qui doit être accordée à la progression en phase intermédiaire et avancée a changé : la base grammaticale étant créée, il est question de la mettre en pratique car elle n'est jamais définitivement acquise. Le facteur le plus important serait donc de faire pratiquer au maximum la langue cible, autrement dit, encourager la production. Dans ces conditions, une *didactique contextualisée* qui, en l'occurrence, ne répond pas aux nouveaux besoins, ne peut plus jouer le rôle important qu'elle a joué en phase élémentaire de l'apprentissage. C'est la raison pour laquelle les étudiants de 3^{ème} année qui ont continué l'apprentissage dans les mêmes conditions ou presque ont fortement ressenti une absence de progrès.

A contrario, les pratiques, méthodes et culture d'enseignement françaises semble correspondre mieux aux besoins de progrès des étudiants de niveaux intermédiaire et avancé. Ceci explique d'ailleurs pourquoi ceux qui sont partis en France ont manifesté une capacité extraordinaire d'adaptation à la culture éducative française. Cette « décontextualisation » marquée par l'écart entre la culture d'enseignement française et la culture d'apprentissage chinoise n'a pas du tout l'air de les gêner ; au contraire, ils ont tous apprécié ce changement : plus d'interactions entre l'enseignant et les étudiants, plus de prises de parole en classe, de discussions en groupe, de jeux de rôle, de présentation orale, de réflexions encouragées par l'enseignant. A notre sens, l'expérience de ces étudiants ne signifie pas qu'ils ont plus de capacité d'adaptation que leurs autres camarades, mais parce que les conditions fournies qui répondent à leurs besoins font que l'écart entre la culture d'apprentissage et la culture d'enseignement ne constitue plus de blocage, mais un facteur favorable aux progrès des étudiants de niveaux intermédiaire et avancé.

5.5.2 Hypothèses interprétatives

Nous répondons au deuxième axe de la problématique avec des hypothèses induites par les résultats d'analyse. Elles peuvent être formulées de cette manière : en contextes didactiques chinois, au niveau élémentaire de l'enseignement/apprentissage du FLE, une *didactique contextualisée* doit davantage être prise en considération. Cette démarche contextualisée aide les étudiants à créer une base linguistique solide pour être prêts à développer les compétences langagières plus complètes et ouverts à un éventuel besoin de changement de pratiques d'enseignement. Tandis qu'aux niveaux intermédiaire et avancé, le rôle d'une *didactique contextualisée* étant atténué, il convient d'adopter d'autres pratiques et méthodes flexibles et adaptables selon les nouveaux besoins langagiers des apprenants afin d'assurer une progression continue.

Nous nous efforcerons de développer ce point plus amplement dans la partie suivante réservée à une analyse plus détaillée du terrain, car c'est seulement en pénétrant au fin fond du terrain que nous toucherons les points vitaux de notre préoccupation.

Conclusion partielle

Notre enquête qualitative ne vise pas à confirmer ou infirmer une hypothèse, mais à mieux comprendre la problématique posée sur la corrélation entre une *didactique contextualisée* et les progrès des étudiants en phases différentes de leur apprentissage du français. Si, dans notre enquête quantitative, nous avons observé que les étudiants de 1^{ère} et de 2^{ème} année progressent d'une manière assez constante, tandis que ceux de 3^{ème} et de 4^{ème} année ont vu les progrès se ralentir voire stagner, dans la partie qualitative, nous avons essayé d'investiguer la cohérence entre le phénomène observé et les représentations des étudiants pour repérer des éléments susceptibles de favoriser ou au contraire, d'entraver leurs progrès dans les contextes différents (hétéroglotte et homoglotte) et aux niveaux différents d'apprentissage (élémentaire ou intermédiaire et avancé).

Notre démarche consiste à poser tout d'abord le principe conceptuel de l'enquête. Nous nous sommes inspirée de l'analyse sociologique de M. B. Miles & A. M. Huberman, modèle du type « compréhensif » et « inductif ». Cette méthode d'analyse qualitative qualifiée « d'empirico-inductive » consiste à donner du sens à des événements spécifiques (comprendre) et non à établir des lois universelles et uniquement rationnelles de causalité (expliquer).

L'enquête est ensuite menée, toujours en suivant la méthode indiquée par M. B. Miles & A. M. Huberman. Cependant, le chercheur doit être conscient du risque des éventuels biais de l'enquête quelle que soit la méthode adoptée. Les biais qui pourraient toucher l'authenticité de notre enquête sont de deux ordres.

Premièrement, un entretien est avant tout une interaction, une conversation, il se déroule bien quand l'ambiance est plutôt détendue et conviviale ; or dans nos entretiens avec les étudiants de 3^{ème} année qui ont participé au programme d'échange, l'ambiance a été un peu crispée, ce qui pourrait impacter la qualité de l'entretien.

Un deuxième biais concerne le rôle dans lequel l'enquêté répond à l'interview. Selon Ph. Blanchet,

la situation explicite et plus ou moins formelle de l'enquête développe des attitudes et discours d'ajustement du témoin à cette situation même et à l'enquêteur (paradoxe de l'observateur) ; le témoin, parfois réduit au rôle d'informateur, est ainsi conduit à présenter de lui la facette qui lui semble le mieux convenir au rôle social qu'il joue, à proposer des réponses qu'il présume attendues par l'enquêteur, sollicitant même souvent de ce représentant institutionnel du « savoir » la confirmation qu'il a effectivement fourni « la bonne réponse » (Ph. Blanchet, 2011 :75).

Dans notre enquête, nous pouvons sentir ce biais dans la mesure où les étudiants, dans leur rôle de « l'apprenti du maître », ont toujours tendance à répondre aux questions pour « plaire » à leur professeur. Inconsciemment, ils essaient de cacher leurs défauts ou d'éventuelles défaillances dans leurs études pour ne pas donner une mauvaise impression, ou évitent de se montrer trop critiques vis-à-vis de la méthode d'enseignement, alors qu'un de nos objectifs est de soulever les difficultés et problèmes dans leur apprentissage. Même si pendant notre enquête, nous avons essayé de poser les mêmes types de questions de manière différente pour mieux garantir l'authenticité des informations, nous n'avons pu éviter entièrement les biais évoqués ci-dessus, ce qui constitue une des limites de notre enquête.

Mais ces éventuels biais ne nous ont pas empêchée de mener le reste du travail dans la plus grande conscience. Après un travail d'analyse minutieuse, nous sommes arrivée à une synthèse permettant d'apporter des réponses à la problématique posée à la corrélation entre une

didactique contextualisée et les progrès des étudiants. Deux paramètres importants et leur articulation y ont été mis en avant comme prémisse des résultats d'analyse : les progrès des étudiants devront être considérés dans des contextes didactiques différents et avec la distinction de leurs niveaux de français. Dans cette optique, nous avons obtenu les quelques éléments de réponse suivants en ce concerne l'enseignement/apprentissage du FLE en milieu universitaire chinois :

- Au niveau élémentaire et en milieu hétéroglotte, les principaux facteurs didactiques favorables aux progrès des étudiants sont des traits essentiellement liés aux pratiques, méthodes et culture d'enseignement/apprentissage traditionnelles : enseignement centré sur l'enseignant et une PE organisée rationnellement autour de la grammaire. Car cette configuration correspond aux besoins des étudiants de niveau élémentaire, c'est-à-dire créer une base grammaticale solide.
- Tandis qu'aux niveaux intermédiaire et avancé, les nouveaux besoins des étudiants convoquent d'autres pratiques, méthodes et cultures d'enseignement/apprentissage qui correspondent plus à celles connues en France, principalement caractérisées par l'enseignement centré sur l'apprenant. Ceci a pour raison essentielle qu'à ce stade d'apprentissage, les étudiants doivent mettre en pratique la base acquise en phase précédente. La priorité accordée à la production incite les étudiants à privilégier un apprentissage plus actif et plus réflexif. C'est ainsi que continuer une pratique d'enseignement traditionnelle en cette phase d'apprentissage, en plus de manière « relâchée », entrave les progrès des étudiants.

Ces éléments nous ont permis d'identifier les rôles joués par une *didactique contextualisée* dans les progrès des étudiants : une didactique qui tient compte de la culture éducative locale et des contextes d'enseignement/apprentissage qui en découlent joue un rôle important en phase élémentaire de l'apprentissage du français des étudiants chinois, et ce rôle s'avère beaucoup moins significatif en phase intermédiaire et avancée.

Ces observations débouchent enfin sur les hypothèses inductives et interprétatives que nous pouvons formuler de manière suivante : une *didactique contextualisée* devrait être davantage prise en considération en phase élémentaire de l'enseignement/apprentissage du FLE. Cette démarche contextualisée aide les étudiants à créer une base linguistique solide pour se tenir prêts à développer les compétences langagières plus complètes et ouverts à un éventuel

besoin de changement de pratiques d'enseignement. Tandis qu'aux niveau intermédiaire et avancé, il convient d'adopter d'autres pratiques et méthodes flexibles et adaptables selon les nouveaux besoins langagiers des apprenants afin d'envisager une progression continue. Si nous raisonnons en termes de la non-linéarité de la progression, une progression continue signifie le raccourcissement du temps nécessaire pour traverser la phase plateau.

Ces hypothèses feront l'objet d'une large discussion dans la partie suivante consacrée à une investigation scrupuleuse du terrain.

Troisième partie

VERS UNE DIDACTIQUE
CONTEXTUALISEE DU FLE EN CHINE
FAVORABLE AUX PROGRES DES
ETUDIANTS

Chapitre 6. Analyse polycentrique de la PE du FLE au département de français de l'UNN

Introduction

Ce chapitre introduit la troisième partie de la thèse consacrée à la réflexion sur la didactique du français en tant que spécialité en Chine à partir d'un cas précis, le département de français de la Faculté des Langues étrangères de l'UNN. Plus précisément, après avoir conduit des enquêtes auprès des étudiants chinois et exploré des concepts et théories susceptibles de nous diriger dans la recherche des réponses à notre problématique posée, nous allons à présent canaliser notre énergie pour mener une véritable investigation sur le terrain afin que notre réflexion et nos prochaines propositions didactiques puissent être intégrées dans les contextes précis à étudier.

En effet, quand bien même avons-nous recueilli des informations significatives à partir des enquêtes quantitative et qualitative, une compréhension plus fine et plus complète du terrain à étudier s'impose. Autrement dit, pour mieux rendre compte de la situation didactique du département de français en question, il importe d'avoir une vision claire sur les principales caractéristiques de l'enseignement/apprentissage du français à l'UNN. Cela signifie qu'une attention particulière doit être accordée, non seulement aux pratiques, méthodes et cultures d'enseignement/apprentissage qui y sont opérées, mais également aux autres aspects didactiques et pédagogiques qu'il nous semble indispensable de comprendre, à savoir : les conditions d'enseignement, les situations en classe, les moyens techniques et pédagogiques fournis, ainsi que les dispositifs mis en place incluant, les objectifs et contenus d'enseignement, le temps aménagé des cours, les modalités d'évaluation et les programmes pédagogiques, sans oublier les contextes institutionnels, socio-culturels, politiques et éducatifs qui les déterminent.

Or, jusqu'ici, nous nous sommes focalisée sur les aspects méthodologiques et culturels pour décrire les pratiques d'enseignement/apprentissage du FLE en Chine. Cette étape d'analyse est certes nécessaire car elle nous a permis de cibler les questionnements de manière non dispersée, mais elle est insuffisante pour bénéficier d'une vision plus élargie et dynamique pour étudier la problématique didactique de notre recherche. Interroger la *didactique*

contextualisée suppose devoir sortir de la seule composante méthodologique pour considérer l'articulation entre divers éléments relevant des paramètres pédagogiques et didactiques compétents et l'appropriation des apprenants. Ce besoin nécessite donc l'adoption d'une approche contextualisée et d'un outil didactique d'analyse performant.

Ainsi, nous pensons faire appel à l'approche polycentrique de S. Borg comme outil d'analyse. En parfait accord avec l'approche contextualisée, l'analyse polycentrique permet d'aborder l'enseignement des langues avec une nouvelle vision de recherche didactique. La PE décrite selon cette analyse reflète une notion élargie et englobante tenant compte à la fois des contextes micro et macro liés à la transmission et à l'appropriation des langues. De plus, cette approche fournit une méthode d'analyse dynamique et systémique de la PE tout à fait pertinente pour répondre à notre recherche. De ce point de vue, nous pouvons considérer dans notre étude qu'interroger la corrélation entre une *didactique contextualisée* et les progrès des étudiants revient à analyser l'articulation entre la PE et la PA dans les contextes à étudier.

Cet outil sera donc utilisé dans l'ensemble de la troisième partie de la thèse qui abordera la problématique posée en restant au plus près du terrain. Nous déploierons nos efforts selon trois axes. Le premier est consacré à une meilleure connaissance des interventions d'enseignement du français et des dispositifs didactiques mis en place au sein de l'UNN à travers leur caractérisation par six types de centration de la PE. Le deuxième concerne l'analyse des impacts de la PE décrite sur la PA des étudiants chinois pour clarifier l'articulation entre la PE et la PA et identifier les causes profondes d'une progression non-linéaire en français desdits étudiants. C'est également l'occasion de remettre en question les dispositifs et interventions de l'enseignement du FLE en milieu universitaire chinois et d'approfondir la réflexion sur les hypothèses interprétatives avancées dans l'enquête qualitative. Cette démarche débouchera sur le dernier axe où un mode opératoire des mesures concrètes sera proposé en répondant aux hypothèses en question en vue d'un renouveau didactique du FLE en Chine favorable aux progrès des étudiants. Ces propositions seront construites à l'aide des notions théoriques que nous avons étudiées dans la première partie de la thèse et que nous tenterons de renouveler par la même occasion.

En accord avec cette analyse fine du terrain, nous avons passé également deux entretiens, l'un avec Mme Tian Zhaoxia, vice-doyenne de la Faculté des Langues étrangères de l'UNN, enseignante-chercheuse d'anglais, l'autre avec Mme Zhang Qun, responsable du département de français de l'UNN, en guise de témoignages (cf. annexe 6 p349-364 ; p376-

388). Ces entretiens seront partiellement exploités dans cette partie de la thèse pour mieux rendre compte des dispositifs et des pratiques d'enseignement/apprentissage au sein de l'UNN.

Dans ce chapitre, l'essentiel de notre effort va porter sur le premier axe évoqué, c'est-à-dire une analyse détaillée et complète des dispositifs didactiques et des interventions pédagogiques pour dégager les principaux traits caractérisant l'enseignement/apprentissage du FLE au sein du département de français de l'UNN.

Pour ce faire, nous ferons en premier lieu une relecture des six critères de centration proposés initialement par L. Porcher (1974) et développés par S. Borg (2001).

Ensuite, notre deuxième démarche dans l'utilisation de cet outil polycentrique nous amènera à esquisser les dispositifs et les interventions d'enseignement du français avec un balayage de tous les cours de français dispensés selon le plan pédagogique établi au sein de l'UNN.

Enfin, nous tenterons d'en dégager les principales caractéristiques de l'enseignement/apprentissage du français en tant que spécialité à l'UNN. Faisant appel à l'approche contextualisée et à l'approche polycentrique, l'analyse aboutira à la compréhension de ces caractéristiques en les situant dans le passé, le présent et le futur.

6.1 Les six critères de centration pour la PE

Pour mieux rendre compte des dispositifs et interventions d'enseignement du FLE mis en place à l'UNN, nous nous proposons de prendre comme modèle la méthode d'analyse polycentrique de S. Borg. Elle consiste d'abord à croiser les six centrations et tous les cours de français de spécialité dispensés au sein de l'UNN pendant un cursus de quatre ans afin de redéfinir les caractéristiques de l'enseignement/apprentissage du FLE. Pour parvenir à cette fin, il nous semble nécessaire de clarifier d'abord les six critères de centration avant de procéder à une analyse plus fine.

Dans « Qui progresse vers quoi ? » (L. Porcher, 1974), L. Porcher avait avancé les hypothèses de six types de centration que S. Borg a repris vingt-cinq ans plus tard pour développer une analyse polycentrique de la notion de *progression* pédagogique. Quinze ans se sont encore écoulés depuis, et nous pouvons constater que malgré l'évolution de la recherche en DLC, ces paramètres restent toujours essentiels et pertinents pour questionner

l'enseignement des langues en milieu scolaire. Nous nous proposons donc de conserver ces terminologies tout en apportant quelques actualisations de ces paramètres.

6.1.1 Centration sur l'enseignant

Vis-à-vis de l'Occident, cette centration est « celle qui a toujours prévalu depuis la philosophie de l'éducation des humanités gréco-latines jusqu'à la méthode traditionnelle du début de XXe siècle et qui plaçait le « maître » au cœur du dispositif éducatif » (S. Borg, 2001 :11). L'enseignant peut y être considéré comme un « régulateur de progression » dans la mesure où « l'enseignement est dispensé par un seul individu et que celui-ci maîtrise à la fois la connaissance de la matière et la connaissance du destinataire » (L. Porcher, 1974 :9).

La PE centrée sur l'enseignant trouve particulièrement son écho dans « l'empire du milieu » où, sous l'impulsion de Confucius, l'enseignant est perçu depuis des millénaires comme un maître suprême, détenteur de savoir qui impose le respect, car, la lourde tâche « d'éduquer à la vertu, de transmettre les savoirs et de résoudre le doute²⁹ » lui impute. De plus, en ce qui concerne l'enseignement du FLE en milieu universitaire chinois, le manque de formation en DLC fait que c'est la loi d'isomorphisme qui y règne. Dans ce cas, une majorité des enseignants d'aujourd'hui en Chine se contentent de reproduire dans leur enseignement les procédés d'apprentissage, les seuls qu'ils aient connus pendant leur propre formation en français marquée par une tendance traditionnelle.

Cependant, si cette tradition qui a régné longtemps en Europe a fini par céder place à la centration sur l'apprenant, du moins comme le préconise la didactique du FLE, nous pensons possible qu'un jour la Chine connaîtra aussi un changement profond en la matière, même si elle a encore de beaux jours devant elle. Et ce changement pourra très probablement être amorcé par l'enseignement des langues étrangères. D'ores et déjà, la spécificité de l'enseignement des langues demande qu'à l'arrivée en une certaine phase d'enseignement/apprentissage, l'accent soit mis sur l'apprentissage-processus et non plus sur l'apprentissage-produit si l'on veut toujours obtenir un enseignement efficace. L'initiative de l'apprenant devrait ainsi être privilégiée, mais, c'est ce que l'enseignement centré sur l'enseignant n'est plus en mesure d'assurer. De plus, les langues étrangères comme matière d'enseignement/apprentissage

²⁹ Notre traduction des fameuses fonctions du maître « 师者，传道授业解惑也 » avancées par Han Yu (768-824) dans son ouvrage *师说* (*Parler du maître*). Source numérique : <https://baike.baidu.com/item/传道授业/9612239?fr=aladdin>.

impliquent plus de contacts directs avec les pays où l'on parle ces langues. Cette tendance est renforcée par la mondialisation favorisant la circulation des idées. La Chine sera donc amenée à se tenir à jour dans la réflexion théorique du domaine qui finira par influencer les pratiques du terrain. Par ailleurs, le nombre croissant des jeunes chinois qui ont l'engouement de faire les études en Occident contribuera également à apporter des pratiques d'apprentissage autres que celles qu'ils ont connues dans leur pays.

6.1.2 Centration sur l'apprenant

Depuis que le pôle positiviste a cédé place au pôle cognitiviste, l'enseignement, notamment celui des langues étrangères, est appelé à se centrer sur l'apprenant. En effet, « L'apprenant n'est plus considéré comme un être recevant passivement de l'enseignant un ensemble de stimuli extérieurs, comme c'était le cas pour la psychologie béhavioriste. L'apprentissage est considéré comme un processus actif qui se déroule à l'intérieur de l'individu et qui est susceptible d'être influencé avant tout par cet individu » (C. Germain, 1993 : 204-205). L'enseignant quant à lui n'est plus celui qui domine l'apprentissage, mais qui soutient l'apprenant et qui aide à favoriser l'appropriation par ce dernier, car l'élément décisif d'une appropriation n'est pas ce qui est enseigné, mais bien ce qui est intériorisé par l'apprenant.

Dans ce contexte, la PE centrée sur l'apprenant a connu une évolution marquée par une différenciation des centres de gravité suivant les courants didactiques, avec en toile de fond, la sensibilité au développement cognitif de l'apprenant dans son processus d'apprentissage.

Ainsi, après la méthode SGAV fondée sur la linguistique structuraliste qui a réellement affirmé la centration sur l'apprenant, l'enseignement notionnel-fonctionnel symbolisé par la sortie d'*Un niveau-Seuil* a privilégié la prise en compte du profil, de la motivation et des besoins langagiers de l'apprenant dans l'enseignement des langues. Cette nouvelle orientation a transformé l'enseignant en « un concepteur de cours « sur-mesure » non pas dans le prolongement de ses représentations mentales mais pour répondre aux attentes spécifiques de ses apprenants » (S. Borg, 2001 :25).

Dans l'approche communicative, l'apprenant est plutôt considéré comme un communicateur en grande partie responsable de son propre apprentissage. L'accent étant mis sur « le processus plutôt que sur le produit de la communication » (C. Germain, 1993 : 206),

l'objectif de l'enseignant serait d'exposer les apprenants à un maximum de documents authentiques et d'organiser les procédures d'enseignement/apprentissage en mettant en avant les actes de parole et la production de l'apprenant en situations de communication. L'enseignement est concrétisé par les activités telles que le travail en groupe et les jeux de rôles, bref toutes activités visant à susciter l'imagination et la créativité des apprenants, à encourager les interactions entre eux et développer leurs propres stratégies de communication.

Ce fut également le début du développement des capacités d'auto-apprentissage de l'apprenant. En état embryonnaire sous la terminologie de « l'apprentissage auto-dirigé » (H. Holec, 1979), il a été mis en relief sous l'impulsion du CECR. Désormais, le savoir-apprendre fait partie intégrante des compétences générales à développer chez l'apprenant. Il s'agit de le rendre « de plus en plus conscient de leur manière d'apprendre, des choix qui leur sont offerts et de ceux qui leur conviennent le mieux » (CECR, 2001 :110). L'enseignement est également destiné à faire acquérir à l'apprenant « l'autonomie d'apprentissage » qui consiste en la « capacité de mener, activement et de manière indépendante, un apprentissage de langue » (H. Holec et I. Huttunen, 1997 :14). Cette volonté est conjuguée à une prise en compte du profil, de la motivation, des attitudes, de la personnalité, de l'affectif, de l'environnement familial et social et de la biographie langagière de l'apprenant en vue de développer sa compétence plurilingue et pluriculturelle.

S'intéressant à l'apprenant comme individu, ce type de centration soulève pourtant le problème aigu de l'hétérogénéité des apprenants en classe de langue. En effet, quand l'enseignant s'adresse à ses élèves, il s'adresse à toute la classe, à un groupe. Comme D. Bailly l'avait souligné :

dans un groupe-classe d'une trentaine d'élèves diversement motivés pour l'étude, l'enseignant est bien obligé de gérer sa classe en tant que groupe et de s'adresser à elle collectivement, en tablant sur des comportements moyens et en recourant à des procédures « faisables », sans pouvoir tenir compte outre mesure des parcours individuels (malgré de louables efforts pour faire travailler communicationnellement les élèves en binômes et en petits groupes) (D. Bailly, 2000 :125) .

Cependant, s'il est vrai que sur le plan pratique, gérer l'aspect à la fois collectif et individuel d'une classe est un véritable défi dans une progression centrée sur l'apprenant, nous

verrons plus tard que concilier groupe et hétérogénéité individuelle ne serait pas forcément une mission impossible, au contraire, cette conciliation constituerait une démarche positive pour optimiser l'enseignement. Nous y reviendrons.

6.1.3 Centration sur la matière à enseigner

La matière correspond à ce que L. Porcher appelle « un champ déterminé de la connaissance » (1974 :7) et à ce que R. Galisson qualifie de « l'objet » en DLC. En DLC, une progression centrée sur la matière à enseigner est d'un point de vue traditionnel un processus de l'enseignement des langues qui consiste à préétablir un programme de façon économique et rationnelle en prenant comme matière les éléments linguistiques de la langue cible ; c'est ainsi que la grammaire est souvent le fil conducteur de la progression, son élaboration requérant une grande rigueur. C'est surtout dans ce cadre que nous parlons d'une PE linéaire ou spirale comme nous l'avons déjà mentionné dans le chapitre 3 de notre thèse (cf. chapitre 3 section 3.2.2). Cette centration est souvent traduite par l'importance accordée aux supports traditionnels d'enseignement tels que manuel pédagogique et manuel grammatical.

Mais aujourd'hui, il serait préférable de parler du contenu à enseigner, car outre la compétence linguistique, il est nécessaire de développer chez l'apprenant d'autres compétences telles que la compétence sociolinguistique (« paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue ») et la compétence pragmatique (« l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue ») (CECR, 2001). Dans cette optique, le contenu à enseigner s'est élargi aux aspects culturels, notionnels-fonctionnels de communication et actionnels. Cet élargissement rend parfois obsolète la PE linéaire ou spirale du fait du recours à d'autres logiques de découpage et d'organisation du contenu à enseigner que celle de la matière linguistique.

Pour ce faire, nous souhaitons préciser notre interprétation de la matière à enseigner destinée à notre étude. Epistémologiquement, nous désignons une progression centrée sur le contenu à enseigner quand un programme d'enseignement est préétabli comme dans le cas de syllabus-produit, qu'un certain degré d'explicitation linguistique est conservé dans l'enseignement et que le contenu est structuré et rationalisé autour des objectifs clairement établis. Dans ce cas, le fil conducteur peut être linguistique (grammaire), notionnel-fonctionnel, voire thématique (littérature, culture, économie, politique...) avec de préférence une gradation du simple au compliqué, du général au particulier, du plus urgent au moins urgent, et, quand tout ceci est impossible, une progression raisonnée est recommandée. Le fond de la centration

sur la matière à enseigner n'étant pas changé dans le sens où nous l'interprétons, nous conserverons ce terme dans notre analyse polycentrique.

6.1.4 Centration sur la méthode

Selon la définition proposée par D. Coste et R. Galisson, « Une méthode est une somme de démarches raisonnées, basées sur un ensemble cohérent de principes ou d'hypothèses linguistiques, psychologiques, pédagogiques, en répondant à un objectif déterminé » (D. Coste et R. Galisson, 1976). S. Borg a interprété cette définition par trois conditions liées pour prétendre une progression centrée sur la méthode. Elles correspondent à toute pratique :

- *qui se définit comme un ensemble de procédés déterminés et/ou techniques définies [...]* ;
- *élaborée en fonction d'options théoriques établies [...]* ;
- *et d'objectifs visés [...]*.

Ce n'est que si les trois conditions sont réunies que nous pourrons savoir si le courant d'enseignement-apprentissage étudié évolue bien dans le cadre d'une centration où la méthode constitue une force dynamogène de progression. (S. Borg, 2001 : 67).

Selon nous, ce raisonnement canonique de « méthode didactique » pourrait être opéré différemment quand nous parlons de la progression centrée sur la méthode. De nos jours, aucune méthodologie constituée du FLE n'est dominante ni à priori utilisée seule dans les pratiques en classe. Cependant, il existe bien des procédés et techniques d'enseignement homogènes et stables qui coexistent avec les autres centrations pour former un ensemble pédagogique cohérent dans un milieu institutionnel déterminé. Dans ce cas, nous pourrions considérer ces pratiques comme inscrites dans une progression centrée sur la méthode, même si elle ne remplit pas obligatoirement les trois conditions prescrites de la méthode didactique. Nous y reviendrons un peu plus loin lors de la description des cours de français dispensés à l'UNN.

6.1.5 Centration sur l'instrument éducatif

« La fascination pour les nouvelles technologies éducatives a toujours été un fidèle compagnon de route tout au long de l'histoire des méthodologies » (*ibid.* :11). Il suffit de jeter

un coup d'œil en arrière pour s'en rendre compte : tourne-disque, magnétophone, radio et télévision étaient successivement des instruments privilégiés dans l'enseignement/apprentissage des langues ; les laboratoires de langues sont devenus presque indispensables dans les établissements d'enseignement quand les conditions matérielles le permettent.

Aujourd'hui, l'ère numérique a fait des TICE (Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement) un nouveau dada de l'éducation : Internet, multimédia, réseaux sociaux et nous en passons. En ce qui concerne l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, nous assistons à une mutation considérable depuis une trentaine d'année : de la première génération des outils tels que la radio, le magnétophone, le tourne-disque, le projecteur de diapositives, on est passé à la télévision, à la vidéo, au baladeur, aux CD roms, aux dictionnaires électroniques, pour arriver à l'Internet et aux divers supports de web : ordinateur, tablette, smartphone (cours en ligne comme MOOC, exercices de langues interactifs et applications sur smartphone et tablette, salle de classe multimédia).

Cependant, si le numérique s'est infiltré dans tous les domaines de la société, y compris celui de l'enseignement des langues, la véritable progression centrée sur l'instrument éducatif dans l'enseignement du FLE est imputable à la MAV. C'est en effet avec cette méthodologie que l'intégration didactique s'est faite autour de l'instrument éducatif qu'est le support audiovisuel. Toute la conception didactique est alors construite sur la base de l'utilisation exclusive du son et de l'image, moyennant la projection et le magnétophone. Aucune méthodologie constituée autre que celle-ci n'a opté pour cette démarche dans l'histoire du FLE. C'est ainsi qu'il est difficile de parler aujourd'hui de la centration sur l'instrument éducatif si nous respectons le sens strict du terme. Autrement dit, nous pouvons difficilement prétendre une centration sur l'instrument éducatif tant qu'elle n'est pas issue d'une réflexion didactique pour construire un système méthodologique intégratif, entièrement centré sur l'exploitation des supports techniques. Néanmoins, nous préférons opter pour une version plus légère dans notre étude, à savoir considérer qu'une progression est centrée sur l'instrument éducatif quand l'organisation d'un ensemble de modules d'enseignement nécessite l'utilisation exclusive de certains supports techniques.

Il est évident qu'aujourd'hui, quand nous parlons des supports techniques dans l'enseignement/apprentissage des langues, ce sont en premier lieu des outils numériques. Mais au vu des multiples retombées qu'ils engendrent dans l'enseignement des langues, il convient d'analyser le phénomène en distinguant plusieurs aspects.

Tout d'abord, il faut dissocier l'utilisation en masse des nouvelles technologies qui font partie intégrante de la vie quotidienne des individus, de leur intégration en milieu scolaire. Il est vrai que leur développement exponentiel a généralisé l'utilisation des outils numériques à l'échelle mondiale. Néanmoins, leur intégration dans la classe de langue requiert une prise en compte de multiples paramètres liés aux conditions scolaires : environnement pédagogique, dispositifs institutionnels, situation d'enseignement/ apprentissage, condition financière, formation des enseignants et des élèves, pour n'en citer que quelques exemples. De plus, si certains travaux ont mis en lumière des avantages dans l'usage des supports numériques en milieu scolaire, son efficacité reste souvent relativisée (A. Tricot, 2017). Cette complexité montre que le décalage entre l'usage social accru des supports numériques et leur exploitation encore limitée en milieu institutionnel n'a rien d'étonnant.

Ensuite, si nous restons dans l'enseignement/apprentissage des langues, il peut en ressortir plusieurs cas de figure. En effet, l'exploitation des nouvelles technologies peut profiter à l'auto-apprentissage et à l'enseignement à distance, c'est-à-dire l'enseignement en dehors de la classe de langue. Mais ce qui nous importe dans notre étude, ce sont deux autres fonctions : l'une est liée à l'exploitation des ressources pédagogiques des langues à utiliser en classe et en dehors de la classe pour enrichir et compléter les moyens et les activités pédagogiques existants, l'autre à l'élaboration des interventions pédagogiques en classe autour des supports numériques pour innover dans les modes d'enseignement/ apprentissage, c'est entre autres ce dernier cas qui concerne une progression centrée sur l'instrument éducatif.

Pour la première fonction, les nouveaux supports technologiques sont particulièrement intéressants à exploiter dans l'enseignement/apprentissage des langues en milieu hétéroglotte. Pour leur rôle de consultation d'abord : ils offrent une multitude de choix aux enseignants et aux apprenants pour accéder à de riches ressources langagières authentiques et instructives, avec bien sûr une mise en garde de la fiabilité des informations. Ils jouent également le rôle de communication et d'interactions, ce qui permet d'envisager différentes activités pour les exercices en ligne, de faciliter les échanges entre les enseignants et les apprenants en dehors de la classe et d'assister les enseignants dans l'évaluation des apprenants. Enfin, ils permettent de jouer le rôle de production : les apprenants peuvent réaliser la production langagière intégrant le texte, l'image, le son et la vidéo. Bref, ces ressources riches et variées ont rendu courante leur exploitation dans l'enseignement/ apprentissage des langues, à des degrés variables.

Pour la seconde fonction, l'élaboration d'une progression centrée sur les nouvelles technologies à exploiter en classe de langue ne serait pas dénuée de sens. En effet, les études récentes ont tendance à montrer que laisser simplement les apprenants s'exposer aux documents authentiques ou se livrer aux réseaux sociaux à finalité pédagogique pourrait même les déstabiliser, voire les démotiver dans leur apprentissage dans la mesure où l'autonomie d'apprentissage ne s'acquiert pas toute seule. Ce constat témoigne de l'importance de l'accompagnement des enseignants et de l'établissement des objectifs didactiques intégrés dans l'exploitation des outils numériques (S. Roussel et D. Gaonac'h, 2017). Pour cela, il est intéressant que l'enseignant gère leur utilisation sous forme de projet, mais l'effet pourrait sans doute être plus bénéfique si l'on pouvait concevoir une progression centrée sur des supports numériques en établissant un ensemble didactique et pédagogique intégratif et cohérent. Certes, les conditions scolaires actuelles ne permettent peut-être pas encore une utilisation généralisée des outils de hautes technologies en classe de langue, mais l'intelligence artificielle se développe à une telle vitesse que la perspective de créer des logiciels capables de fournir des situations de communication interactives quasi authentiques à fin pédagogique s'ouvre devant nous. En attendant, rien ne nous empêche d'imaginer, avec les multimédias, des activités innovantes incluant toutes les compétences langagières à mobiliser dans la même séquence pédagogique : écouter, parler, lire, produire, traduire et interagir. C'est ce que le seul appui, sur le manuel, ou, sur des documents procurés ici et là, n'est pas en mesure de fournir comme moyen pédagogique.

6.1.6 Centration sur l'évaluation

« Qui tient l'évaluation tient la formation ». Cette affirmation de L. Porcher connue par les didacticiens révèle l'importance du rôle que joue l'évaluation dans l'éducation. En effet, l'évaluation permet de situer l'enseignement et l'apprentissage par rapport aux objectifs visés. Elle est donc indispensable, notamment l'évaluation formative dont l'objet est de « recueillir des informations sur les points forts et les points faibles » (CECR, 2001 :141) et de mesurer le degré d'assimilation dans le processus d'apprentissage. C'est dans ce cadre que L. Porcher a placé la progression dans la sphère de la docimologie, car il s'agit d'une science « qui propose un parcours d'apprentissage à tout moment mesurable sur une échelle de valeurs préalablement définie » (S. Borg, 2001 :13). Elle demande une démarche scientifiquement rigoureuse dans la connaissance des objectifs pédagogiques à atteindre et la mesure des actes et des comportements éducatifs.

Telle est une définition rigoureuse d'une progression centrée sur l'évaluation. Néanmoins, en ce qui concerne notre étude, nous souhaitons l'envisager sous un autre angle. En effet, didactiquement parlant, l'évaluation est au service de l'éducation, mais psychologiquement, le rôle est souvent inversé : vis-à-vis des apprenants, elle est perçue comme un moyen de mesurer sa compétence par rapport à ses pairs (évaluation sommative ou évaluation qualificative) ; vis-à-vis de l'enseignant, elle peut être également un reflet de la qualité de l'enseignement qui détermine le prestige de l'établissement où il enseigne. Dans ce cas, l'évaluation est devenue une course-poursuite dans laquelle on se donne tous les moyens pour gagner. Du coup, l'évaluation et la formation changent de rôle : l'évaluation est devenue l'objectif même de la formation. C'est dans cette optique que nous voulons parler d'une progression centrée sur l'évaluation : l'enseignement se trouve modifié par rapport au programme initial de formation, il est organisé autour de l'évaluation dans l'objectif d'y obtenir le meilleur résultat. Nous y reviendrons.

6.2 Description polycentrique des cours de français de l'UNN

Après avoir fait un tour rapide des six types de centration, nous allons maintenant nous intéresser aux interventions et aux dispositifs d'enseignement/apprentissage du FLE au sein de l'UNN. Pour ce faire, le meilleur moyen à notre sens serait de reprendre tous les cours dispensés au département de français de l'UNN et de les croiser avec les six centrations afin de faire ressortir leurs caractéristiques. Nous nous proposons dans un premier temps de faire une présentation de ces cours année par année.

Mais avant d'entrer dans les détails des cours, il y a lieu de préciser d'emblée que les universités chinoises sont tenues de respecter le programme national du FLE élémentaire et le programme national du FLE intermédiaire/avancé élaborés respectivement en 1988 et en 1997 sous l'égide du Ministère de l'Education chinois. Sur cette base, chaque université est libre d'organiser les cours selon ses propres directives. Etant donné la primauté de l'anglais dans l'enseignement secondaire en Chine, la quasi-totalité des étudiants sont grands débutants de français à l'entrée à l'Université. Comme nous l'avons mentionné dès l'introduction générale, le 1^{er} cycle (les deux premières années d'études) est donc consacré à l'enseignement du français élémentaire, et le second cycle (les deux dernières années d'études) à celui du français intermédiaire et avancé. Il existe un plan pédagogique établi par le département de français de l'UNN pour l'ensemble des cours de français qui y sont dispensés avec les programmes

nationaux comme références. Ces cours sont de deux types : obligatoire et optionnel. Les cours optionnels mis en place à partir de la 2^{ème} année sont secondaires, nous ne les incluons donc pas dans l'analyse de progression mais les intégrons volontiers dans la présentation des volumes horaires des cours pour donner un aperçu complet de ce que les étudiants pourraient avoir comme formation en français.

La description des cours que nous ferons sera accompagnée de tableaux mettant en évidence le volume horaire de chaque cours et la progression centrée qu'il vise. Le nombre de centrations est calculé proportionnellement aux volumes des cours pour offrir une vue plus juste du poids réel des dites centrations.

6.2.1 Cours de 1^{ère} année

Trois cours de français sont mis à la disposition des étudiants en 1^{ère} année. « Le français élémentaire » est le cours principal qui a le plus de poids en termes de volume horaire d'enseignement/apprentissage et d'importance de validation des UE. Un cours de compréhension orale et un cours d'expression orale de volumes moins importants viennent compléter le cours principal. Ils sont présentés de manière suivante :

Tableau 16

Volumes horaires des cours de français de 1^{ère} année

Intitulé des cours	Volumes horaires des cours
Français élémentaire	360
Compréhension orale	72
Expression orale	36
Total	468

Cours de « français élémentaire »

A première vue, l'importance de ce cours est évidente. Nous avons traduit en français ce cours comme « français élémentaire » pour faciliter la compréhension des lecteurs, mais en réalité, si nous faisons une traduction littérale, ce cours porte traditionnellement en Chine comme intitulé « lecture précise du français » (« 法语精读 » en chinois) ou « français général » (« 综合法语 » en chinois), l'UNN a choisi le second intitulé. Ces terminologies traduisent deux volontés pédagogiques dans la configuration du cours : une étude précise de la langue française

pour ne pas dire méticuleuse, ce qui sous-entend que l'apprenant doit être amené à comprendre chaque mot et chaque phrase qui passent dans son apprentissage ; et une compétence générale à donner à l'apprenant (d'ordre plutôt linguistique) : écouter, parler, lire et écrire au niveau élémentaire³⁰.

D'après le plan pédagogique du département, les objectifs à atteindre sont établis selon les quatre compétences linguistiques. Le contenu à enseigner y est précisé pour chaque semaine avec une description très détaillée des aspects morpho-syntaxiques en suivant les leçons qui figurent dans le manuel principal à utiliser. Il s'agit du manuel « Le français » (4 volumes pour l'enseignement du 1^{er} cycle destiné aux étudiants spécialistes de français) conçu par l'Université des Langues étrangères de Beijing au début des années 1990 et révisé au début des années 2000, manuel le plus couramment utilisé en Chine par les universités où l'enseignement du français en tant que spécialité est dispensé. « Postulant que la maîtrise d'une langue étrangère dépend pour une large part de l'intériorisation des structures grammaticales par les apprenants, les auteurs de manuels sont préoccupés d'ordonner l'enseignement en fonction d'une progression grammaticale soigneusement préétablie » (Fu Rong, 2005 :35). Pendant les 9 premières semaines, des séances consacrées à l'enseignement de la prononciation sont aménagées. Tous ces éléments nous amènent à penser que c'est un cas représentatif d'une progression centrée sur la matière à enseigner de type linéaire.

La méthode d'enseignement nous semble correspondre à celle que nous pouvons qualifier de « traditionnelle » même si elle ne relève pas de « la variante canonique » de la méthode grammaire-traduction » (H. Besse, 2011a :250). Comme nous l'avons signalé dans la description de la centration sur la méthode, nous considérons la progression comme centrée sur la méthode quand les procédés et les techniques d'enseignement représentent une stabilité et une homogénéité dans le temps et qu'ils forment un ensemble cohérent avec les autres centrations de la progression. Ce qui est le cas du cours de « français élémentaire » aménagé à l'UNN.

Pour l'illustrer, nous pouvons reprendre les quatre critères avancés par H. Besse pour caractériser une méthode d'enseignement (H. Besse, 1985). Ces critères sont : par rapport à la démarche choisie, soit la méthode avec traduction ou sans traduction ; à la façon d'enseigner la

³⁰ Les cinq compétences linguistiques sont traditionnellement : écouter, parler, lire, écrire et traduire. Mais traduire en tant que savoir-faire est plutôt réservé à l'enseignement du second cycle.

grammaire, soit la grammaire explicite ou la grammaire implicite ; au choix dans les matériels pédagogiques, soit le manuel, ou des morceaux choisis, ou des documents authentiques ou des dialogues didactiques ; et enfin à l'ordre selon lequel les contenus d'enseignement sont organisés, soit la progression d'enseignement. Ce cours principal est donc organisé de la manière suivante : par rapport à la démarche choisie, c'est la méthode avec traduction, c'est-à-dire que le vocabulaire est présenté sous forme d'une liste accompagnée de traduction en chinois, la grammaire est également expliquée en chinois avec les mots clés métalinguistiques en français, la langue d'enseignement est le chinois, les exercices de version et de thème apparaissent dès les premières leçons ; à la façon d'enseigner la grammaire, c'est la grammaire explicite ; quant au choix dans les matériels pédagogiques, l'enseignant s'appuie quasi uniquement sur le manuel prescrit ; et enfin, les contenus d'enseignement sont organisés selon l'ordre grammatical.

Le rôle de l'enseignant est prépondérant dans ce cours où se combinent les explications des leçons dans le manuel et les exercices pendant et après la classe. Selon notre enquête qualitative, l'enseignant de ce cours organise les séances de façon bien structurée et rigoureuse, suit de très près le manuel, fait comprendre mot à mot les texte de la leçon, fait répéter et mémoriser par cœur et écrit beaucoup au tableau. Bref, l'enseignant prend toute l'initiative, donne des instructions aux étudiants qui les suivent pas à pas. Il s'agit donc bien d'une progression centrée sur l'enseignant.

Les tests de langue sont mis en place toutes les deux leçons (à raison d'une leçon par semaine) pour vérifier les effets pédagogiques, l'enseignant réajuste ses interventions en fonction des résultats des tests. Même si nous ne pouvons prétendre à une rigueur scientifique de ces tests car ils sont élaborés par l'enseignant lui-même selon son expérience, nous pensons que cette démarche est caractéristique d'une progression centrée sur l'évaluation car la PE peut se modifier en fonction de celle-ci. De plus, une évaluation sommative est mise en place à la fin de l'année scolaire pour valider les UE (unité d'enseignement) des étudiants en cohérence avec les tests de l'année.

Cours de « compréhension orale »

Ce cours est conçu pour compléter le cours principal de français dans le but de renforcer la compréhension orale avec l'accent mis au premier semestre sur l'entraînement à la prononciation et au second semestre sur la compréhension.

Le cours est tenu dans un laboratoire de langue. L'enseignant utilise les équipements audio-visuels pour faciliter l'entraînement audio. Le principal support du cours n'est plus le manuel traditionnel mais le CD rom ou des enregistrements sous format Mp3. Nous pouvons considérer dans ce cas que la progression est centrée sur l'instrument éducatif car le cours est basé sur l'utilisation obligatoire du support audio. De plus, en s'appuyant sur un ou deux manuels de prononciation et de compréhension orale, la principale démarche consiste à faire écouter, répéter ou comprendre ce que les étudiants ont entendu. Nous pouvons parler à juste titre de la progression centrée sur l'enseignant.

Le contenu du cours s'organise selon les phonèmes à prononcer dans le cas de la prononciation, et selon les thèmes notionnels-fonctionnels pour la compréhension orale. Il s'agit donc d'une progression centrée sur le contenu à enseigner.

Cours « d'expression orale »

Il s'agit d'un cours ouvert à partir du second semestre de la 1^{ère} année partant du principe que le niveau des étudiants n'est pas suffisant pour s'exprimer en français au 1^{er} semestre de l'apprentissage.

Habituellement et très généralement dans toute la Chine, les cours oraux sont attribués aux enseignants natifs. La plus grande différence entre ce cours et les autres donnés par les enseignants chinois, est qu'on ne demande pas de s'appuyer sur un manuel. L'enseignant de ce cours prépare lui-même les matériaux d'enseignement. De plus, étant donné que l'objectif de ce cours est de faire parler les étudiants, l'enseignant a une grande liberté d'organisation de son cours. C'est ainsi que ce cours peut s'avérer très différent en fonction de la personnalité et des expériences de l'enseignant. Il est donc difficile de qualifier la nature du cours de façon plus précise. Mais selon les représentations des étudiants enquêtés, les cours assurés par des enseignants natifs ont souvent ces caractéristiques : vivants, dynamiques, non structurés, avec peu d'explications grammaticales mais un nombre plus important de points culturels. Néanmoins, compte tenu du faible niveau des étudiants au second semestre de la 1^{ère} année, l'enseignant est amené à prendre beaucoup plus l'initiative, il a plus tendance à parler et à expliquer des expressions que de faire parler les étudiants. Il est donc possible de penser à une progression toujours centrée sur l'enseignant.

Ainsi nous obtenons un aperçu des cours dispensés en 1^{ère} année au sein de l'UNN analysé selon la PE polycentrique. Toutes les centrations se calculent selon la méthode suivante: attribuer le nombre « 1 » au cours de « français élémentaire » de la 1^{ère} année sur une base de volume de 360h, les autres cours se reportent proportionnellement à « 1 » selon leur volume respectif. Pour la première année, l'analyse se présente dans le tableau ci-dessous :

Tableau 17

Analyse polycentrique des cours de français de 1^{ère} année

Cours / Types de centration	Centration sur l'enseignant	Centration sur l'apprenant	Centration sur la matière à enseigner	Centration sur la méthode	Centration sur l'instrument éducatif	Centration sur l'évaluation
Français élémentaire 360h	1		1	1		1
Compréhension orale 72h	0.2		0.2		0.2	
Expression orale 36h	0.1					
Total du nombre de centrations	1.3		1.2	1	0.2	1

6.2.2 Cours de 2^{ème} année

Les cours de la 2^{ème} année sont la suite de ceux de l'année précédente puisque les deux premières années sont groupées en 1^{er} cycle où l'enseignement est destiné au français élémentaire. Par souci d'un développement équilibré dans les quatre compétences linguistiques, les horaires consacrés au cours de « français élémentaire » ont baissé légèrement pour permettre la mise en place d'un cours de compréhension écrite. Les deux autres cours oraux étant maintenus, les volumes totaux ont augmenté en 2^{ème} année par rapport à la 1^{ère} année. C'est également à partir de la 2^{ème} année que les étudiants commencent à avoir des cours optionnels.

Tableau 18

Volumes horaires des cours de français de 2^{ème} année

Intitulé des cours	Volumes horaires des cours
Français élémentaire	324
Compréhension orale	72
Expression orale	36
Compréhension écrite	72
Sous-total cours obligatoires 1	504
Regards sur la France	36
Sous-total cours optionnel 2	36
Total 1+2	540

Cours de « français élémentaire »

Quand les conditions le permettent, la priorité est d'affecter le même enseignant à la même classe pendant les deux premières années. Dans le cas contraire, même si l'enseignant n'est pas le même, la méthode ne varie guère : mêmes manuels, même progression linéaire centrée sur la grammaire et la traduction en chinois. Cependant, nous pensons qu'il n'est pas anodin d'apporter quelques précisions sur l'évaluation qui prime totalement sur l'enseignement de la 2^{ème} année, et ce, de la même façon pour quasiment toutes les universités chinoises qui enseignent le français en tant que spécialité.

Ceux qui connaissent la didactique du FLE en Chine auront déjà compris qu'il s'agit d'un test de français national nommé TFS4 mis en place depuis mai 2004. Sa mise en œuvre a été coordonnée par le Groupe de Rédaction et d'Expertise des manuels de français dans le supérieur et l'ACPF sous l'égide du Ministère chinois de l'Éducation. Les principaux objectifs sont, pour l'un, de vérifier la bonne application du programme national du français élémentaire en tant que spécialité en Chine ainsi que la qualité de l'enseignement du français dans les établissements supérieurs, et, pour l'autre, d'aider les établissements à repérer les points forts et faibles afin de réajuster leur enseignement en conséquence. Il doit être passé par tous les étudiants chinois spécialisés en français vers la fin de leur 2^{ème} année d'apprentissage. Mais l'intention louable d'un tel test n'a pas tardé à trouver son revers de la médaille : dans un grand nombre d'universités, les étudiants de français doivent avoir la moyenne à ce test pour obtenir leur diplôme de licence quand bien même les organisateurs du test ont donné libre choix de ce dispositif à chaque université. Les départements de français, de leur côté, jugent la qualité de

leur enseignement en comparant la moyenne des notes de leurs étudiants à la moyenne nationale, bien qu'il soit interdit formellement d'opérer un classement national des établissements. Dans ce contexte, la pression se fait sentir nettement, aussi bien au niveau des étudiants qu'à celui des enseignants. Comme conséquence, pendant la 2^{ème} année, l'enseignement est organisé quasi exclusivement autour de ce test.

Il ne s'agit pas de critiquer la mise en place de ce test. Au contraire, il ne manque pas d'effets positifs : en premier lieu, il motive les étudiants dans l'apprentissage du français, la plupart des étudiants de notre enquête avouent que s'il n'y avait pas ce test, ils ne se seraient pas donnés autant de peine pour apprendre le français. En second lieu, il mobilise l'enseignant sur son enseignement : les résultats des étudiants impactent directement l'image du département et celle de l'enseignant lui-même. C'est ainsi que nous assistons à une progression pleinement centrée sur l'évaluation. Mme Zhang Qun, responsable du département de français de l'UNN en a porté témoignage : « S'il n'y avait pas l'examen de niveau quatre par exemple, les cours du deuxième semestre de deuxième année ne seraient pas ce qu'ils sont, je changerais ma méthode et son contenu » (Zhang Qun, annexes :377).

Même si le risque de bachotage est réel, point le plus critiqué de ce test, nous ne pouvons nier que malgré son aspect très orienté vers la linguistique (lexique-grammaire), ce test a été conçu en parfaite cohérence avec le programme national. Nous y reviendrons au prochain chapitre.

Cours de « compréhension orale »

Etant donné la primauté du TFS4, nous pouvons d'emblée attribuer à ce cours la progression centrée sur l'évaluation. La preuve : selon le plan pédagogique du département, à chaque séance les étudiants doivent faire une dictée (item du TFS4 oblige) que l'enseignant corrige soigneusement avant de l'analyser avec les étudiants.

La phase de prononciation étant considérée comme terminée après un travail intensif de 1^{ère} année, le cours est basé sur un manuel conçu pour les cours de compréhension orale qui organise l'écoute par thème situationnel-notionnel-fonctionnel (achat, voyage, annonces publiques...). Même si les étudiants font beaucoup d'exercices, c'est toujours l'enseignant qui prend l'initiative et les étudiants exécutent les instructions de l'enseignant, la progression est donc toujours centrée sur l'enseignant et le contenu à enseigner.

Cours « d’expression orale »

La nature et le volume du cours ne changent pas par rapport à la 1^{ère} année. Le changement porte notamment sur les sujets de discussion qui sont plus avancés car l’objectif est de rendre les étudiants capables de s’exprimer oralement en continu et effectuer des échanges sans obstacle majeur dans la vie quotidienne. Ainsi, l’enseignant doit susciter l’intérêt des étudiants et les motiver pour prendre l’initiative de s’exprimer. Les débats et discussions en groupe sont organisés à cette fin ; contrairement au cours principal de français où les étudiants restent souvent muets, ils sont amenés à parler dans ce cours. Nous pensons qu’à ce stade, la progression est plutôt centrée sur l’apprenant car ce dernier joue un rôle relativement actif et l’enseignant est là pour le motiver. En revanche, le cours ne porte pas sur la progression centrée sur l’évaluation car l’expression orale ne figure pas dans le TFS4.

Cours de « compréhension écrite »

Portant jadis et encore aujourd’hui dans certains établissements comme intitulé « compréhension écrite rapide ou générale » (« 泛读课 »), ce cours est mis en place pour compléter la lecture précise du cours de français principal. Contrairement à ce dernier où les étudiants ne doivent rien laisser échapper à leur compréhension du texte, ils doivent apprendre à lire plus vite et à saisir l’essentiel en faisant abstraction de certains vocabulaires non connus. Le cours vise également à nourrir la passion de la lecture, former de bonnes habitudes en lecture, enrichir le vocabulaire français et les connaissances extralinguistiques.

Le manuel est indiqué dans le plan pédagogique, mais l’enseignant est libre d’organiser les matériaux de compréhension qui peuvent toucher divers domaines sociaux, culturels, littéraires et politique. Il ne semble pas y avoir une organisation rigoureuse basée sur le contenu à enseigner. En revanche, le cours est centré sur l’enseignant car c’est lui qui prend la parole la plupart du temps en classe pour expliquer la lecture.

Pour résumer, les cours dispensés en 2^{ème} année au sein de l’UNN selon les six types de centration sont repris dans le tableau ci-dessous :

Tableau 19

Analyse polycentrique des cours de français de 2^{ème} année

Cours / Types de centration	Centration sur l'enseignant	Centration sur l'apprenant	Centration sur la matière à enseigner	Centration sur la méthode	Centration sur l'instrument éducatif	Centration sur l'évaluation
Français élémentaire 324h	0.9		0.9	0.9		0.9
Compréhension orale 76h	0.2		0.2		0.2	0.2
Expression orale 32h		0.1				
Compréhension écrite 76h	0.2					
Total du nombre de centrations	1.3	0.1	1.1	0.9	0.2	1.1

6.2.3 Cours de 3^{ème} année

La 3^{ème} année marque une nouvelle étape dans l'enseignement/apprentissage du français, c'est le début d'un nouveau cycle dans lequel un niveau de français plus élevé est visé. Le principal cours de français est nommé désormais « français avancé ». La première évidence est la nette diminution du volume horaire de ce cours principal : il est passé de 324h à 162h, soit une réduction de 50%. Si le manque de volume est partiellement compensé par d'autres cours, dans l'ensemble, les heures consacrées aux cours obligatoires sont presque divisées par deux (270h Vs. 504h de l'année précédente). Les cours oraux obligatoires de la 2^{ème} année ont laissé place aux cours de traduction : traduction du chinois et du français dans les deux sens. Cependant, les cours optionnels sont augmentés considérablement : 6 unités de cours sont proposées dans l'intention d'offrir le choix le plus large possible des orientations susceptibles d'intéresser les étudiants : orientations littéraire, commerciale, culturelle et communicative ou encore d'interprétariat. Si l'on compte les cours obligatoires et optionnels, le volume total n'est pas sensiblement différent de celui des deux premières années, mais rares sont les étudiants qui choisissent la totalité des cours optionnels. Nous constatons donc une réduction du volume des cours réellement suivis par les étudiants.

Tableau 20

Volumes horaires des cours de français de 3^{ème} année

Intitulé des cours	Volumes horaires des cours
Français avancé	162
Rédaction	36
Théorie et pratique de la traduction du français au chinois	36
Théorie et pratique de la traduction du chinois au français	36
Sous-total cours obligatoires 1	270
Interprétariat	36
Audio-oral avancé	36
Français commercial	36
Lecture des œuvres littéraires	36
Lecture de la presse française	36
Culture française et communication	36
Sous-total cours optionnels 2	216
Total 1+2	486

Cours de « français avancé »

Dans le plan pédagogique du département, il est indiqué qu'il faut combiner « de façon adéquate » (il n'y a pas plus de précision sur la définition de « adéquate ») la méthode traditionnelle et la méthode communicative en exploitant les multimédias. Mais sur le plan pratique, c'est toujours l'enseignant qui monopolise la classe sans faire appel aux multimédias comme outil prépondérant de l'enseignement.

Le principal manuel utilisé est « Le manuel de français » destiné aux étudiants spécialistes de français du second cycle. Il a été conçu par M. Shu Jingzhe de l'Institut des Langues étrangères de Shanghai³¹ dans les années 1980 et a été actualisé dans les années 1990. Ce manuel se compose essentiellement des œuvres littéraires françaises (de Zola, de Roland Barthes par exemple) ainsi que des extraits de la presse et des récits divers. Il y a quelques années, le département de français de l'UNN a prescrit un autre manuel nommé « Langue et civilisation françaises » élaboré par Mme Tong Peizhi de l'Université des Langues Etrangères

³¹ Ancienne appellation de l'Université des Etudes Internationales de Shanghai (Shanghai International Studies University, SISU).

de Beijing pour compléter « Le manuel de français » réputé être trop difficile (aussi bien pour les étudiants que pour les enseignants) et trop déconnecté de la réalité récente.

Malgré le changement de manuels par rapport au 1^{er} cycle, les pratiques d'enseignement utilisées en classe ne varient pas considérablement : centré sur l'enseignant, les étudiants ne retiennent que ce que l'enseignant leur apprend. La progression n'est plus centrée sur la matière à enseigner car le cours est organisé selon les thèmes communs qui figurent dans les deux manuels (extraits littéraires, environnement, éducation...) au choix. L'enseignant accorde toujours de l'importance aux explications lexiques des textes et veille à la bonne compréhension de ceux-ci, mais les explications sont moins détaillées qu'au 1^{er} cycle. La grammaire est reléguée au second plan car l'essentiel est supposé acquis au 1^{er} cycle.

La progression ne semble plus être centrée sur l'évaluation, et ceci indépendamment de la volonté de l'enseignant : pendant les deux premières années, la grammaire qui était le fil conducteur qui a permis une structuration rigoureuse aussi bien au niveau de l'enseignement qu'à celui de l'évaluation a disparu en 3^{ème} année. L'enseignant se trouve ainsi désemparé face à une situation où il ne sait pas trop dans quel sens il doit amener les étudiants ni comment évaluer. Les enseignants se contentent plutôt de faire comprendre les textes du manuel moyennant des exercices de traduction et de temps à autre des commentaires de la lecture à faire faire.

Ainsi, nous ne voyons pas de progression autre que celle centrée sur l'enseignant pour ce cours.

Cours de « rédaction »

Aussi surprenant que cela puisse paraître, le cours de rédaction ne semble pas viser essentiellement l'amélioration de la compétence de production écrite sur le plan textuel et discursif, mais se présente davantage comme un cours « technique » et essentiellement fonctionnel. Les étudiants doivent surtout apprendre les normes liées aux différents styles d'écriture : annonce, lettre, invitation, vœux etc. La forme de l'écriture semble l'emporter sur le fond, même s'il est prévu que l'enseignant apprenne également à faire des résumés, synthèses et commentaires de textes.

Le cours se résume en explications préalables des différents styles d'écriture avec l'appui des modèles standards présentés dans le manuel, suivies des exercices d'écriture par les

étudiants. Ce cours ne présente pas de cohérence apparente dans l'organisation des contenus à enseigner, l'évaluation ne semble pas être non plus un moyen d'aider à réajuster l'enseignement par rapport au progrès des étudiants, aucun instrument éducatif spécifique n'est mobilisé. L'enseignant reste celui qui donne des instructions aux étudiants, la progression est donc centrée sur l'enseignant.

Cours de « théorie et pratique de la traduction du français au chinois » et de « théorie et pratique de la traduction du chinois au français »

Nous présentons les deux cours ensemble car ils sont de même nature. Le premier est enseigné au 1^{er} semestre, et le second au 2^{ème} semestre, la traduction de la langue cible à la langue maternelle étant considérée comme devant précéder celle inverse.

Ce sont des cours « techniques » organisés avec l'appui des fruits de la recherche de la traductologie et visant à former notamment la compétence professionnelle, c'est-à-dire traducteur de métier. L'enseignant explique les différentes techniques de traduction avec l'accent mis sur la spécificité liée à la langue chinoise et à la langue française. Des exercices de traduction sont à faire par les étudiants après les explications des enseignants. Les étudiants doivent apprendre essentiellement la traduction littéraire, les textes d'autres styles étant secondaires.

Nous pouvons considérer que la progression de ces deux cours est centrée sur l'enseignant et la matière à enseigner car, c'est toujours l'enseignant qui domine les cours et, les contenus à enseigner se trouvent dans les manuels conçus de façon cohérente par rapport à la traductologie des deux langues.

Ainsi nous obtenons le récapitulatif suivant pour les cours de la 3^{ème} année :

Tableau 21

Analyse polycentrique des cours de français de 3^{ème} année

Cours / Types de centration	Centration sur l'enseignant	Centration sur l'apprenant	Centration sur la matière à enseigner	Centration sur la méthode	Centration sur l'instrument éducatif	Centration sur l'évaluation
Français avancé 162h	0.5					
Rédaction 36h	0.1					
Théorie et pratique de la traduction du français au chinois 36h	0.1		0.1			
Théorie et pratique de la traduction du chinois au français 36h	0.1		0.1			
Total du nombre de centrations	0.8		0.2			

6.2.4 Cours de 4^{ème} année

En cette 4^{ème} et dernière année du cursus, nous pouvons voir que les volumes des cours obligatoires continuent de baisser : de 270h à 144h. Cela s'explique par le fait que durant la dernière année d'études, un stage obligatoire et un mémoire de fin d'études sont prévus dans le programme. Les cours obligatoires se sont limités au « français avancé » et à « la rédaction » qui prennent le relais de ceux de la 3^{ème} année.

Tableau 22

Volumes horaires des cours de français de 4^{ème} année

Intitulé des cours	Volumes horaires des cours
Français avancé	108
Rédaction	36
Sous-total cours obligatoires 1	144
Interprétariat	36
Audio-oral avancé	36
Lecture des œuvres littéraires	36
Français pratique	36
Sous-total cours optionnels 2	144
Total 1+2	288

Il convient de préciser qu'à la fin de la 4^{ème} année, un test national de français niveau avancé nommé TFS8 (Test de français de spécialité niveau 8) est proposé aux étudiants spécialistes de français. Ce test est conçu par les mêmes organisateurs et dans le même état d'esprit que pour le TFS4. Il a été mis en place 5 ans plus tard que le TFS4, soit en 2009, sur un bilan jugé satisfaisant et réussi de ce dernier. Même si la plupart des étudiants concernés le passent, il n'est cependant pas obligatoire, sa réussite ou son échec n'impactant pas l'obtention du diplôme de ces derniers. Deux principales raisons peuvent expliquer pourquoi la progression n'est pas centrée sur l'évaluation malgré son existence. La première est que, comme nous l'avons laissé entendre, son caractère optionnel fait beaucoup baisser la tension des étudiants et des enseignants, l'enseignement n'est donc pas organisé autour de ce test. La seconde est que quand bien même les enseignants et les étudiants souhaitent préparer le test, ils se trouvent à court de moyens : aux niveaux intermédiaire et avancé, le contenu morpho-syntaxique est minimisé, y sont introduits, le thème et la version, considérés comme une « technique » que les étudiants de 4^{ème} année sont censés maîtriser, l'expression écrite prend aussi une part importante dans le test ; il est évident que dans ce cas, une bonne maîtrise de la traduction écrite et de la production écrite ne peut pas reposer sur une préparation intensive dans un délai court.

Le tableau récapitulatif de 4^{ème} année se présente donc ainsi :

Tableau 23

Analyse polycentrique des cours de français de 4^{ème} année

Cours / Types de centration	Centration sur l'enseignant	Centration sur l'apprenant	Centration sur la matière à enseigner	Centration sur la méthode	Centration sur l'instrument éducatif	Centration sur l'évaluation
Français avancé 72h	0.3					
Rédaction 24h	0.1					
Total du nombre de centrations	0.4					

6.3 Caractéristiques de l'enseignement/ apprentissage du FLE de l'UNN

Après avoir décrit tous les cours de français dispensés au sein de l'UNN année par année selon l'approche polycentrique, je m'attacherai à dégager quelques lignes de force autour des caractéristiques de l'enseignement/apprentissage du FLE de l'UNN.

En combinant les six centrations de la PE d'un cursus de quatre ans, nous pouvons obtenir une synthèse qui résume les cours de tout le cursus dans leur ensemble. Elle peut être présentée comme dans le tableau ci-dessous :

Tableau 24

Synoptique du nombre de centrations sur un cursus de 4 ans de l'UNN

Année scolaire / Types de centration	Centration sur l'enseignant	Centration sur l'apprenant	Centration sur la matière à enseigner	Centration sur la méthode	Centration sur l'instrument éducatif	Centration sur l'évaluation
1 ^{ère} année 468h	1.3		1.2	1.0	0.2	1.0
2 ^{ème} année 504h	1.3	0.1	1.1	0.9	0.2	1.1
Sous-total 1^{er} cycle	2.6	0.1	2.3	1.9	0.4	2.1
3 ^{ème} année 270h	0.8		0.2			
4 ^{ème} année 144h	0.4					
Sous-total second cycle	1.2		0.2			
Total du nombre de centrations	3.8	0.1	2.5	1.9	0.4	2.1

De prime abord, il ressort de ce tableau deux remarques :

Premièrement, l'enseignement du français en tant que spécialité de l'UNN recourt à des procédés, techniques et méthodes plus variés que nous ne le pensions. Les cours ne sont pas uniquement centrés sur l'enseignant et la méthode, ils peuvent aussi être centrés sur l'apprenant ; d'autres éléments comme l'instrument éducatif et l'évaluation sont aussi des paramètres pédagogiques à prendre en compte.

Deuxièmement, malgré la variété de cours programmés et de façons d'enseigner, une tendance traditionnelle de l'enseignement peut être observée sans difficulté. La prépondérance accordée à l'enseignant est palpable. Que la Chine d'aujourd'hui fournisse un climat propice ou non à un changement ultérieur de cette situation (nous y reviendrons), la réalité est qu'à l'heure actuelle, la tradition millénaire de l'éducation chinoise prime encore. Les méthodes d'enseignement pratiquées sont traditionnelles car les cours principaux sont donnés selon une progression grammaticale et la traduction est beaucoup utilisée en classe. Les centrations sur la matière à enseigner et sur l'évaluation constituent également les moyens pédagogiques pour renforcer la primauté accordée à la grammaire et à la formation linguistique.

En associant ce tableau à l'ensemble des éléments observés précédemment, nous pouvons tenter d'esquisser les principales caractéristiques de l'enseignement/apprentissage du FLE de l'UNN de la manière suivante :

Les pratiques d'enseignement y sont relativement variées, mais avec une tendance prépondérante accordée aux pratiques traditionnelles. La classe est centrée essentiellement sur l'enseignant qui s'efforce d'apporter les savoirs aux étudiants qui eux, restent passifs. Globalement, l'enseignant s'appuie beaucoup sur les manuels pour enseigner. Le chinois est la principale langue utilisée dans l'enseignement, avec un degré plus élevé au 1^{er} cycle qu'au second.

Le 1^{er} cycle du cursus est marqué par une PE bien structurée et organisée de façon cohérente selon les contenus linguistiques (morpho-syntaxiques) avec la méthode assimilée à la traditionnelle « grammaire-traduction » pour les cours principaux, l'enseignement/apprentissage est stimulé de plus par l'évaluation formative et l'évaluation sommative (contrôle de fin d'année et TFS4), la compétence de communication est prise en compte mais reléguée au second plan avec un cours, de volume moins important, nommé « expression orale ». Former la compétence culturelle ou interculturelle est plutôt interprétée comme enseigner la culture en tant que « savoir savant », c'est par exemple le cas de l'aménagement du cours « regards sur la France ».

Le second cycle du cursus s'avère moins structuré et se montre plus technique comme la traduction ou le français commercial, avec des volumes de cours fortement diminués. L'enseignement est toujours centré sur l'enseignant, mais il manque d'objectifs clairs et de progression rationnelle. L'évaluation sommative au niveau national (TFS8) y est bien présente, mais son caractère optionnel et non structuré ne suffit pas à justifier un enseignement autour de celle-ci. Les compétences communicative et interculturelle sont prises en compte avec les cours tels que « culture française et communication » et « français pratique », mais toujours à faible dose.

Ces caractères tels que décrits nous confortent pleinement dans notre position sur notre analyse de la « méthode chinoise » du 2^{ème} chapitre. En effet, l'analyse polycentrique nous aide à confirmer une fois de plus, sous un autre angle conceptuel, que la plupart des traits relevés de l'enseignement à l'UNN correspondent à ceux que l'on peut trouver dans l'opinion commune

sur la présumée « méthode chinoise », ce qui signifie que ces pratiques sont bien réelles en Chine et que l'UNN est loin d'être la seule à les opérer.

Cette généralité, nous pouvons la trouver également dans les résultats d'une enquête effectuée en 2009 par l'ACPF dans 86 établissements d'enseignement supérieur par questionnaire sur le programme d'enseignement du français comme spécialité. Ils sont présentés ci-dessous :

[...] conformément au programme national d'enseignement du français élémentaire, les cours proposés par les universités sont centrés sur le développement des compétences de compréhension orale et écrite, d'expression orale et écrite et de traduction chez les étudiants. Pendant les deux premières années, les programmes d'enseignement du français sont presque les mêmes dans ces différents établissements. En première année, cet enseignement est assuré principalement au sein du cours de français élémentaire (appelé aussi cours de français intensif) et le cours audio-visuel de compréhension et d'expression orale. À cela s'ajoute souvent le cours de lecture en deuxième année (Dong Yaoyao, 2012 :82).

Ces quelques lignes de descriptions ne sont pas difficiles à comprendre : d'un côté, les plans pédagogiques de toutes les universités sont basés sur un programme national commun, de l'autre, on peut y trouver une tradition des savoir-faire pédagogiques de français qui date de plus d'un demi-siècle en Chine.

Néanmoins, si nous voulons bien insister sur cette tendance globale qui règne dans toute la Chine, nous ne pouvons ignorer l'existence d'autres pratiques, secondaires mais observables, qui coexistent avec les pratiques traditionnelles.

Ce constat nous incite également à adopter une attitude de prudence quand nous pensons à la culture éducative. De deux choses l'une, soit les traits saillants de la tradition culturelle peuvent cacher d'autres aspects facilement négligés, soit les idées conçues vouées au culturalisme peuvent conduire à une vision incomplète de la culture évolutive. C'est pourquoi il faut toujours aller sur le terrain selon l'approche contextualisée et avec un outil d'analyse performant pour observer pertinemment les situations concrètes de l'objet de l'étude.

Jusqu'ici, nous avons obtenu une image de l'ensemble des dispositifs et des interventions pédagogiques de l'UNN, il s'agit ici d'une analyse synchronique. Mais les situations concrètes du terrain s'observent non seulement en synchronie, mais, de plus, il convient d'aller au-delà de l'image arrêtée pour interroger le phénomène en diachronie. Cette réflexion diachronique consiste d'abord à chercher des éléments internes et externes à la DLC dans l'histoire culturelle et éducative qui ont pu façonner l'enseignement actuel. A ce niveau, nous pensons avoir déjà longuement discuté à propos de la perpétuité de certains traits saillants des caractéristiques de l'enseignement du FLE en Chine dans le chapitre 2 de notre thèse. Mais ce que nous souhaitons souligner, c'est que l'analyse diachronique n'implique pas seulement une vue rétrospective, mais également un regard aigu sur le présent et une optique évolutive dans la mesure où certains traits observés peuvent être amenés à évoluer ou sont en train de changer comme notre enquête par questionnaire nous l'a montré.

Conclusion partielle

Pour mener une analyse plus précise sur l'objet de notre étude qu'est le département de français de la Faculté des Langues étrangères de l'UNN, il était question d'entrer dans les détails de tous les cours de français dispensés selon le plan pédagogique établi pour avoir une vue complète des dispositifs et des interventions d'enseignement du français menés sur place, dans l'objectif final de dégager les principales caractéristiques de l'enseignement/apprentissage de français de l'UNN.

Pour arriver à cette fin, nous avons fait appel à l'analyse polycentrique de S. Borg par croisement des six centrations proposées en PE avec les cours de français de l'UNN. Cette démarche d'utiliser la PE polycentrique comme outil d'analyse nous a permis d'adopter une vision plus large, plus dynamique et plus contextualisante que l'habituelle approche par la seule méthodologie d'enseignement pour aborder les problématiques didactiques.

En suivant ce principe, nous avons tout d'abord procédé à une relecture des six critères de centration pour la PE. Une révision a été en effet nécessaire car il nous semble normal de nous tenir en phase avec l'évolution didactique. De plus, à l'occasion de cette relecture, nous avons proposé quelques variantes des critères établis pour fournir une base d'analyse plus souple et adaptable aux contextes précis de notre étude.

A l'issue d'une description détaillée de tous les cours avec l'approche polycentrique, nous avons pu ressortir quelques caractéristiques de l'enseignement du français de l'UNN.

Premièrement, les pratiques d'enseignement du français restent incontestablement traditionnelles au 1^{er} cycle du cursus, c'est-à-dire que la progression est particulièrement centrée sur l'enseignant, sur la matière à enseigner avec la grammaire comme fil conducteur, sur la méthode avec beaucoup d'exercices de traduction et d'explications en langue maternelle et sur l'évaluation sommative avec le TFS4. Néanmoins, contrairement aux idées reçues, l'enseignement ne se focalise pas uniquement sur l'écrit, les cours sont aménagés de sorte que les cinq compétences soient développées de façon équilibrée même si les résultats ne sont pas toujours à la hauteur de l'objectif visé. La compétence de communication est prise en compte sur le plan théorique et développée à faible dose. De plus, les pratiques d'enseignement sont plus variées qu'on ne le pense, car les enseignants natifs ont plus de facilité pour mener une progression centrée sur l'apprenant que les enseignants chinois.

Deuxièmement, nous avons pu observer une importante variation de volumes horaires des cours entre le 1^{er} cycle qui totalise 1008h et le second cycle 774h, cours optionnels y compris. Une telle réduction qui commence déjà en 3^{ème} année est surtout marquée en 4^{ème} année où les étudiants sont amenés à faire un stage et à réaliser un mémoire de fin d'études. Mais quelles que soient les raisons explicables, nous verrons plus tard que la diminution du temps consacré à l'enseignement/apprentissage va à l'encontre des besoins en progression des étudiants aux niveaux intermédiaire et avancé.

Ce deuxième point nous amène à la dernière remarque relative aux caractéristiques de l'enseignement du français de l'UNN : l'enseignement du second cycle s'avère problématique. En effet, L'enseignement est toujours centré sur l'enseignant, mais il manque d'objectifs clairs et de PE rationnelle comme au 1^{er} cycle du cursus. Cette constatation nous incite à creuser plus l'enseignement/apprentissage en phase intermédiaire et avancée dans les pages qui suivent de la 3^{ème} partie de notre thèse.

Chapitre 7. Analyses de la corrélation entre la PE et la PA dans le cas de l'UNN

Introduction

Notre thématique principale porte sur l'articulation entre une *didactique contextualisée* et les progrès des étudiants. En prenant le cas de l'UNN, nous avons voulu mener tout d'abord une investigation sur la didactique du FLE mise en œuvre sur place pour bien saisir ses traits les plus saillants. Pour ce faire, nous nous sommes efforcée d'esquisser les principales caractéristiques de l'enseignement du français de l'UNN avec l'approche polycentrique. La notion élargie de la PE nous a permis de concrétiser la caractérisation d'une *didactique contextualisée* par la description de l'organisation polycentrique de la PE.

Nous avons vu à travers l'analyse polycentrique que les centrations de la progression dans l'enseignement du FLE en Chine relèvent pour une grande part de la culture éducative chinoise. Nous pensons ainsi que les dispositifs didactiques du FLE mis en place en Chine sont à la fois le résultat du respect des us et coutumes traditionnels et celui d'une prise en compte des contextes locaux actuels (linguistique, socio-culturel, éducatif, institutionnel et politique). La mise en œuvre d'une telle *didactique contextualisée* pourrait conduire à penser qu'elle est en mesure d'assurer une progression tout à fait satisfaisante des apprenants dans son processus d'appropriation.

Il est vrai que globalement, nous devons avouer qu'avec de telles pratiques qui ont duré un peu plus de soixante ans, la Nouvelle Chine a formé plusieurs générations de spécialistes de français aptes à répondre aux besoins de la société chinoise. Au cours de ces décennies, une partie de ces élites forme un noyau dur du corps enseignant de français dans les universités où l'enseignement du français en tant que spécialité est dispensé actuellement. Tout comme Pu Zhihong l'avait mentionné : « Cette culture d'enseignement/apprentissage, grâce à sa longue histoire, sa cohésion interne, ainsi qu'à sa cohérence avec le système éducatif chinois actuel, fonctionne bien dans le contexte chinois. Certains lecteurs étrangers constatent que les apprenants chinois ne maîtrisent pas une langue étrangère moins bien que les apprenants européens formés aux approches communicatives » » (Pu Zhihong, 2011 :43).

Toutefois, avant de nous en féliciter, il ne faut pas se voiler la face devant un autre fait tout aussi réel. Nos enquêtes quantitative et qualitative ont soulevé des problèmes et difficultés rencontrés par les étudiants qui apprennent le français dans ces mêmes contextes, notamment en phase intermédiaire et avancée de leur apprentissage. De même, beaucoup d'enseignants chinois de français avouent et pointent même l'insuffisance de telles pratiques en Chine. Nous en prenons connaissance souvent dans les propos quotidiens des enseignants chinois et certains travaux pédagogiques et didactiques, mais ce sentiment n'a été que trop rarement interrogé de façon approfondie en termes de recherche scientifique et ne reste donc qu'une vague impression. C'est entre autres une des raisons qui nous ont motivée dans la réalisation de cette thèse.

Maintenant que nous avons une vision plus claire sur les caractéristiques de la PE du FLE opérée à l'UNN, il serait temps de poser notre regard sur les effets que ladite progression suscite sur la PA des étudiants chinois.

Pour ce faire, nous allons tout d'abord analyser l'itinéraire de la progression en français des étudiants de l'UNN en associant l'ensemble des éléments révélateurs que nous aurons relevés pour vérifier sous plusieurs angles si les résultats de notre enquête quantitative reflètent la réalité du terrain, à savoir : les étudiants progressent de façon constante au niveau élémentaire, tandis que leur niveau stagne voire régresse en phase intermédiaire et avancée.

La question suivante consiste à analyser, avec l'approche polycentrique en complément des représentations des étudiants de l'enquête qualitative, les facteurs liés à l'organisation de la PE contextualisée et leurs impacts sur la PA des étudiants. Plus concrètement, nous chercherons à savoir pourquoi les interventions et les dispositifs mis en place ont plutôt favorisé les progrès des étudiants de 1^{er} cycle mais ne fonctionnent plus au 2^{ème} cycle de leur apprentissage.

Enfin, les problèmes soulevés de l'enseignement/apprentissage en phase intermédiaire et avancée nous inciteront à nous focaliser sur ce point qui mérite une réflexion approfondie. A l'aide des descriptifs des niveaux de langue calqués sur les échelles de référence du CECR, nous tenterons de dégager la spécificité des compétences requises pour les apprenants de niveaux intermédiaire et avancé pour diagnostiquer les points faibles des étudiants chinois de 2^{ème} cycle. Cette tentative nous permettra d'obtenir des repères pour proposer plus tard des solutions didactiques et pédagogiques afin d'écourter la phase plateau desdits étudiants.

7.1 Les effets de la PE sur la PA

Lorsque nous cherchons à connaître les impacts de la PE sur l’itinéraire de la PA des étudiants, c’est-à-dire leur progrès à chaque étape de leur apprentissage, le premier regard se pose naturellement sur l’évaluation, car c’est à travers celle-ci qu’en milieu scolaire, est mesuré le degré d’appropriation des étudiants en fonction des objectifs établis.

7.1.1 Progression des étudiants selon le TFS4 et le TFS8

Nous avons voulu tout d’abord savoir ce que l’évaluation dans le système chinois indique comme résultats à propos de la progression en français des étudiants par rapport aux objectifs visés. Le TFS4 et le TFS8 sont de toute évidence les premiers tests que nous souhaitons interroger. Le *Rapport sur le développement de l’enseignement supérieur spécialisé du français en Chine* (2011) a fait un bilan des deux tests à l’échelle nationale depuis leur création jusqu’en 2011 dont nous pouvons faire ressortir quelques points.

7.1.1.1 A propos du TFS4

Tout d’abord quelques chiffres publiés concernant les résultats dans son ensemble.

Tableau 25

Résultats du TFS4 à l’échelle nationale entre 2004 et 2011

TFS4 noté sur 100	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Note moyenne nationale	54.3	58.0	58.1	60.8	63.2	65.6	54.8	63.4
Seuil de réussite	50	50	50	50	55	60	55	55
Taux de réussite	72%	77%	77%	76%	69%	72%	52%	78%

Le système de notation reste traditionnel, c’est-à-dire que le test est noté sur 100 comme pour la plupart des matières scolaires en Chine. Traditionnellement, les notes 60 sont le minimum à acquérir pour réussir les examens en Chine, mais nous pouvons voir dans le tableau ci-dessus qu’elles sont dans le cas du TFS4 selon les années tantôt 50, tantôt 55 tantôt 60. Cette variation du seuil de réussite traduit le souci de maintenir un taux de succès « raisonnable » car sa réussite représente un véritable enjeu pour les candidats du test : pour beaucoup d’entre eux, la réussite ou l’échec à ce test impacte directement l’obtention de leur diplôme d’études supérieures. Avec une mise en garde artificielle, nous observons un taux de réussite aux

alentours de 70%, ce qui signifie autrement que 70% des étudiants ont atteint le niveau requis par le programme national pour la phase élémentaire de l'apprentissage du français.

Le tableau nous laisse observer que la note moyenne nationale reste globalement assez stable, elle a enregistré une amélioration constante jusqu'en 2009 pour une régression en 2010, l'année où on a connu la plus importante augmentation du nombre de candidats (4138 candidats en 2010 Vs. 3293 candidats en 2009, soit une augmentation de 25.7%). Selon les auteurs du rapport, une croissance trop rapide de l'ouverture des points d'enseignement supérieur du français en tant que discipline spécialisée entraîne une baisse de qualité d'enseignement (pour l'évolution du nombre de points d'enseignement, cf. chapitre 4 p149).

Globalement, nous observons un certain degré de satisfaction dans le propos du rapport quant aux progrès des étudiants à l'issue des deux années d'études de français : « ceci reflète une amélioration constante de la qualité pédagogique et du progrès des étudiants³² » (CAO Deming et WANG Wenxin, 2011 :49).

Par ailleurs, c'est sur cette première expérience considérée comme réussie, aussi bien au niveau de la mise en œuvre du test qu'à celui de ses effets, que le TFS8 a été mis en place.

7.1.1.2 A propos du TFS8

Nous dressons le même tableau pour les résultats du TFS8 de la façon retenue ci-dessous :

Tableau 26

Résultats du TFS8 à l'échelle nationale entre 2009 et 2011

TFS4 noté sur 100	2009	2010	2011
Note moyenne nationale	55.3	57.1	58.8
Seuil de réussite	60	55	55
Taux de réussite	38%	61%	67%

Même si nous observons un réglage en baisse du seuil de réussite de 60 à 55, le taux de réussite est moins élevé que pour le TFS4, sur un nombre de candidats beaucoup moins élevés

³² Notre traduction du chinois.

que pour le TFS4 (2094 candidats pour le TFS8 Vs. 4138 candidats pour le TFS4 en 2010). L'interprétation de ces résultats est formulée ainsi dans le rapport³³ (*ibid.* :46) :

Le Conseil pédagogique national de l'enseignement/apprentissage du FLE dans le supérieur et l'Association chinoise des professeurs de français, après avoir mené une enquête auprès d'une partie des universités participantes des tests et une étude comparative de certaines copies de test des candidats, ont pu mettre en avant ces quatre principaux problèmes liés à l'organisation pédagogique et à l'apprentissage des étudiants :

- (1) Une partie d'établissements n'ont pas aménagé suffisamment de cours en 4^{ème} année, certains en ont même mis aucun au second semestre de la 4^{ème} année.*
- (2) Beaucoup de candidats ont des difficultés dans la réalisation des items de traduction et de composition, ceci pourrait s'expliquer dans une certaine mesure par le fait que les cours de traduction et de composition suivis par ces candidats représentent des points faibles.*
- (3) Les savoirs acquis par les étudiants ont augmenté en volume et en ampleur, mais les savoir-faire de base ont été un peu laissé à l'abandon.*
- (4) Le stage à effectuer, la recherche d'emploi et les programmes d'échange à l'étranger au second cycle du cursus ont empêché la bonne application du programme pédagogique.*

De cette brève présentation de certains résultats des TFS4/TFS8 à l'échelle nationale, nous pouvons remarquer que globalement l'enseignement/apprentissage du FLE du 1^{er} cycle a atteint l'objectif visé par le programme national, du moins, d'après ses auteurs, tandis que celui du second cycle s'avère problématique.

Ceci étant, compte tenu des réajustements artificiels des résultats de ces tests en vue des besoins plus sociaux et institutionnels que pédagogiques, nous souhaitons examiner la progression des étudiants avec un autre outil d'évaluation, plus neutre et de préférence reconnu comme référence internationale. C'est ainsi que nous avons mené une enquête quantitative auprès des étudiants de l'UNN en leur faisant passer les tests blancs TEF.

³³ Notre traduction du chinois.

7.1.2 Progression des étudiants selon les tests blancs TEF

Les objectifs, les conditions et le déroulement de cette enquête ont déjà été suffisamment expliqués dans le chapitre 4 de notre thèse, nous n’y reviendrons donc plus. Ce que nous souhaitons mettre en évidence dans cette section, ce sont les résultats des étudiants à l’issue de la passation des tests blancs TEF.

Ces résultats nous ont aidée à tracer l’itinéraire de la PA à partir des échantillons d’étudiants de l’UNN pendant le cursus complet de quatre ans. En les calquant sur les échelles des six niveaux du CECR, nous avons obtenu le constat suivant (cf. chapitre 4 p165-166) :

- Pendant le 1^{er} cycle du cursus, le niveau des étudiants est passé de 0 au A2 à la fin de la 1^{ère} année, et du A2 au B1 à la fin de la 2^{ème} année.
- Au cours du second cycle du cursus, les notes moyennes des étudiants ont augmenté à la fin de la 3^{ème} année, mais le niveau reste toujours au B1. A la fin de la 4^{ème} année, le niveau stagne au B1 avec une baisse des notes moyennes par rapport à la 3^{ème} année.
- Parmi les étudiants du second cycle, nous avons comparé les résultats des deux groupes, ceux qui ont appris le français en Chine et ceux qui sont partis en France dans le cadre du programme d’échange en 3^{ème} année. Il s’avère que les premiers sont restés toujours au niveau B1 en termes de note moyenne, tandis que les seconds ont atteint le niveau B2, certains d’entre eux ont même eu un score proche du niveau C2.

S’il semble univoque de juger ainsi la PA des étudiants selon un seul outil d’évaluation (le TEF en l’occurrence) qui, en plus, ne pourrait refléter que partiellement certains aspects de leurs compétences, il est utile de signaler que ces résultats sont symptomatiques au même titre que les TFS4/TFS8 : au 1^{er} cycle la progression des étudiants est plutôt satisfaisante tandis qu’elle l’est beaucoup moins au second cycle. Si les deux résultats ne sont pas encore suffisants, nous pouvons essayer de voir si les représentations des étudiants reflètent la même tendance.

7.1.3 Progression des étudiants selon leurs propres représentations

Force est de constater que notre enquête qualitative a pu nous permettre d’observer une cohérence entre les représentations des étudiants et leurs progrès en français.

Globalement, les étudiants de 1^{ère} année et de 2^{ème} année ressentent des progrès assez nets, comme nous l'avons mentionné dans le chapitre 5 consacré à l'enquête qualitative, certains pensent même qu'ils ont fait autant de progrès en français en un an qu'en anglais pendant toutes leurs études secondaires (cf. chapitre 5 p193).

Les représentations du progrès des étudiants du second cycle doivent être présentées séparément toujours selon les deux groupes d'étudiants. Ceux qui sont partis en France ont une appréciation positive de leurs progrès en français, certains ayant insisté sur les progrès en compréhension orale, expression orale et compréhension écrite, d'autres sur les compétences communicatives et l'autonomie d'apprentissage. Tandis que leurs camarades qui sont restés en Chine partagent tous un sentiment de désorientation et de frustration, avec l'impression de ne pas avoir fait de progrès significatifs.

Bref, nos trois tentatives d'investigation sur les effets de la PE sur la PA du FLE en Chine semblent converger vers une hypothèse que nous avons cherché à valider dès le départ de notre étude, à savoir : avec une *didactique contextualisée*, les étudiants arrivent à progresser de façon relativement satisfaisante en français notamment sur le plan de la compétence linguistique au niveau élémentaire, tandis qu'aux niveaux intermédiaire et avancé, la progression ralentit pour régresser à la fin de leur cursus.

Cette hypothèse nous incite à interroger la mise en place didactique du FLE en Chine dont la PE se trouve indéniablement à la source de la PA des étudiants : les dispositifs et les interventions du 1^{er} cycle ont l'air de tenir la route et se montrent favorables aux progrès des étudiants, tandis que les mêmes du second cycle montrent un certain degré de dysfonctionnement. Je m'attacherai dans les lignes suivantes à établir un lien de causalité entre la PE et la PA avec l'approche polycentrique, à savoir, pour quelles raisons une *didactique contextualisée* fonctionne au niveau élémentaire du français mais s'avère inopérante aux niveaux intermédiaire et avancé.

7.2 Une PE favorable à la PA des étudiants de niveau élémentaire

Nous avons vu précédemment que l'enseignement du FLE à l'UNN est caractérisé au 1^{er} cycle par un programme préétabli d'inspiration grammaticale moyennant des exercices structuraux et de version/thème. Les cours sont menés autour de l'enseignant qui organise les séquences de façon structurée en 1^{ère} année et autour du TFS4 en 2^{ème} année, avec appui sur un

manuel couramment utilisé en Chine pour le niveau élémentaire. Les étudiants attendent que l'enseignant présente les contenus en cours et se contentent de les répéter et de les mémoriser. Toutes ces caractéristiques bien connues peuvent être qualifiées d'enseignement traditionnel qui semble être rejeté unanimement en Occident depuis maintenant un certain temps. Cependant, ces pratiques traditionnelles semblent porter leurs fruits en Chine.

Globalement, nous pouvons comparer l'enseignement du 1^{er} cycle à une machine bien rodée autour du moteur de « compétence linguistique ». Le système didactique constitue un ensemble de parfaite cohérence entre le programme pédagogique national, le plan pédagogique de l'établissement, la sélection des contenus à enseigner, leur ordonnance, la conception du manuel utilisé et l'évaluation.

Le Programme national du français langue étrangère élémentaire en vigueur met clairement l'accent sur la maîtrise des connaissances de base du français et des savoir-faire élémentaires selon les quatre compétences (écouter, parler, lire et écrire) ; même si la compétence communicative y est évoquée, le savoir-faire linguistique de base est présenté comme « la base de la compétence communicative, celle-ci étant l'objectif final de l'entraînement du premier³⁴ » (Programme national, 1988 :5). Ainsi, il n'est pas étonnant que la description des contenus à enseigner se limite sur la phonologie, la grammaire et le vocabulaire. Conformément au programme national, le plan pédagogique du département de français de l'UNN a quasiment repris tous les éléments requis de quatre compétences en s'appuyant sur le manuel « Le français » conçu lui-même selon le programme national.

Nous pouvons voir dans les lignes suivantes que tous les efforts sont déployés dans l'objectif de jeter une base linguistique solide dans cette première phase d'apprentissage. C'est l'analyse polycentrique qui nous fournira l'occasion de voir dans quelle mesure l'option de ces concentrations favorise la PA des étudiants au niveau élémentaire de leur apprentissage.

7.2.1 PE centrée sur l'enseignant

Une PE centrée sur l'enseignant n'a plus la cote en Europe occidentale depuis que le courant positiviste cède place au courant cognitiviste. Cependant une telle pratique a persisté en Chine car elle est bien adaptée au contexte chinois. Nous souhaitons insister ici sur la

³⁴ Notre traduction.

nécessité de maintenir une progression centrée sur l'enseignant mais seulement dans l'enseignement du français au niveau élémentaire.

Il ne faut pas oublier qu'au début de l'apprentissage du français, les étudiants sont encore des jeunes bacheliers qui viennent juste de sortir d'un système éducatif très orienté vers le concours. Toutes les matières qu'ils ont apprises à l'école primaire et à l'école secondaire (le chinois en tant que langue maternelle et l'anglais en tant que langue étrangère inclus) sont enseignées de la même manière, c'est-à-dire centrée sur l'enseignant, sur la matière à enseigner et sur l'évaluation. Leur tâche peut se résumer en mémorisation des connaissances enseignées et les exercices de simulation des examens et tests.

Une fois entrés à l'université, ces étudiants font face au français, une langue toute nouvelle qui a la réputation d'être difficile pour les sinophones. Dans ce contexte, un respect et un maintien de la méthode d'enseignement connue par les apprenants ne peut que s'imposer car elle les rassure, les motive et les aide à garder une attitude positive envers leur apprentissage. Il nous semble primordial de privilégier, en cette phase débutante, les facteurs psychologiques pour que les étudiants concentrent leur énergie dans l'apprentissage du français.

C'est pour cette raison que nous insistons sur la première phase d'apprentissage d'une langue étrangère, car la même démarche pourrait s'avérer moins nécessaire lorsque les étudiants ne sont pas débutants : le témoignage de Mme Tian, vice-doyen chargé de pédagogie nous a indiqué qu'au département d'anglais, les pratiques d'enseignement sont en fait plus variées pour les étudiants spécialistes d'anglais, même au début de leur apprentissage universitaire car la plupart d'entre eux ont au moins dix ans d'expérience d'étude de l'anglais avant d'entrer à l'université (cf. annexe 6 p351, p357).

7.2.2 PE centrée sur la matière à enseigner

Le procédé est désormais bien connu : la progression pédagogique est plutôt linéaire, basée sur un manuel qui offre un aperçu entier de tous les principaux points grammaticaux élémentaires du français, censés être enseignés progressivement pendant les deux premières années d'apprentissage. Les premières séances sont habituellement consacrées à l'entraînement phonologique de façon intensive, les cours de compréhension orale viennent compléter la correction de la prononciation. Une fois l'apprentissage de la prononciation terminé, les cours sont organisés par des séquences qui se répètent de la même façon : présentation d'une liste des

mots suivie des exercices lexicaux, explication grammaticale suivie d'exercices d'application, lecture phrase par phrase du texte de chaque leçon du manuel, puis récitation du texte à faire par les étudiants que l'enseignant ne manque pas de contrôler. Nous essaierons de voir dans les pages suivantes pourquoi cette PE centrée sur la matière à enseigner est favorable aux progrès des étudiants de 1^{er} cycle.

7.2.2.1 Effet positif de l'entraînement phonétique

L'enseignement phonétique a toujours été plus ou moins mis à l'écart de l'enseignement des langues étrangère en Europe occidentale. Attaché à l'oral, il a été tributaire de l'écrit jusqu'à la fin du XIXe siècle (C. Champagne-Muzar et J. S. Bourdages, 1998). Il a fallu attendre l'avènement de la méthode directe pour qu'un intérêt particulier soit accordé à l'oral. C'est le courant SGAV qui a rendu importante la pratique phonétique en classe de langue, mais elle n'a duré que quelques décennies pour être de nouveau marginalisée avec l'approche communicative qui privilégie la compétence communicative au détriment de l'enseignement linguistique et phonétique.

Si nous tournons le regard vers la Chine, nous pouvons voir qu'il n'est pas non plus dans sa tradition d'accorder de l'importance à la phonétique dans l'enseignement des langues, puisque, de par la nature de la langue chinoise, il manquait traditionnellement de réflexion rationnelle sur la linguistique (Xu Yan, 2014). Les premières pratiques d'enseignement des langues étrangères remontent au 4^e siècle. La pratique phonétique de l'époque consistait à transcrire les sons des textes en sanscrit en caractères chinois dont les sons sont approximativement similaires. Ce fut Matteo Ricci qui a introduit le système phonétique occidental pour transcrire la langue chinoise au 16^e siècle. Depuis lors, on a assisté en Chine à une imitation occidentale en didactique des langues étrangères pendant plusieurs siècles où la méthode traditionnelle européenne fut dominante. L'influence occidentale a duré jusqu'à la première moitié des années 1900 jusqu'à la méthode directe avant la fondation de la Nouvelle Chine. Sous l'influence de la méthode directe, l'enseignement de la phonétique a été mise en avant, la sortie d'un ouvrage volumineux³⁵ de phonétique française destiné aux apprenants chinois en témoigne (*ibid.*). Mais c'est sous l'influence de la méthodologie soviétique (1950-1970) que l'enseignement systématique de la phonétique en classe de langue française s'est

³⁵ *Cours préparatoire de la Méthode graduée de langue française à l'usage des élèves chinois (法语读音 Fayu duyin)* (Xu Yan, 2014 :172).

définitivement installé en Chine pour durer jusqu'à aujourd'hui. L'enseignement consiste à présenter de façon intensive, dès le début de l'apprentissage, un ensemble de règles phonétiques du français, moyennant des exercices d'imitation et de répétition, pour que les étudiants s'initient au son, à l'intonation, à l'accent et au rythme de la prononciation du français.

Cette pratique qui paraît toute « naturelle » en Chine est pourtant un sujet polémique dans la recherche en DLC. La question centrale réside dans sa nécessité en classe de langue. Les travaux autour de cette problématique ont contribué à la remise en question de la croyance de la non-nécessité de l'enseignement systématique de la phonétique, que nous partageons en nous référant essentiellement à l'ouvrage de C. Champagne-Muzar et de J. S. Bourdages (1998).

Le premier argument que nous pouvons avancer est que le système sonore constitue le véhicule du message oral. Basé sur ce fait incontestable, certains travaux scientifiques ont tenté de faire valoir les apports des faits phonétiques aux habiletés langagières. Selon G. Abbotte³⁶ (1986), une mauvaise maîtrise phonétique nuit à l'intelligibilité de l'énoncé pour l'apprenant, cette idée est partagée par d'autres chercheurs car « la présence d'erreurs phonétiques diminue la redondance linguistique et oblige l'interlocuteur à analyser les énoncés en utilisant un nombre inférieur d'indices » (C. Champagne-Muzar et de J. S. Bourdages, 1998 :33). La répercussion des erreurs phonétique sur l'expression orale est qu'elles diminuent les occasions de se servir de la langue cible pour l'apprenant en milieu naturel. Parallèlement, à la suite des expériences menées auprès des apprenants, plusieurs chercheurs (R. Le Blanc, 1986 ; C.M. Champagne-Muzar, 1992 ; R. N. Vanderplank, 1986) ont montré que l'enseignement systématique de la phonétique favorise le développement de la compréhension orale dans la mesure où cette pratique développe l'habileté à segmenter. Certains vont même plus loin en avançant que cet effet bénéfique à la compréhension orale vaut également pour la compréhension écrite (C. Pegolo, 1985).

Les recherches se sont étendues aussi pour réagir à certaines croyances dominantes dont nous relevons deux aspects. Le premier consiste à penser que l'habileté phonétique s'acquiert de façon naturelle par simple immersion. Or, les expériences de certains chercheurs (C. Champagne, E. I. Schneiderman, J. S. Bourdages³⁷, 1993) ont montré qu'une simple exposition à la langue cible ne permet pas de développer l'habileté phonétique, *a contrario*, une pratique

³⁶ « A new look at phonological redundancy » dans *ELT Journal* 40, 1986.

³⁷ « Second language accent: the role of the pedagogical environment » dans *IRAL2*, 1993.

phonétique systématique enregistre une amélioration significative de l'habileté phonétique chez l'apprenant. Le second concerne les effets de la présence d'un accent étranger dans la communication qu'on pense souvent secondaires. Cependant, certaines études psycholinguistiques ont montré qu'un accent non familier au locuteur natif constitue une source d'interférence et nuit à la compréhensibilité des énoncés de l'apprenant (G. Neufeld, 1980) ; cette interférence pourrait conduire ainsi à l'échec de la communication (Galazzi-Matasch et Pedoya, 1982).

Si sur le plan théorique, il apparaît nécessaire d'enseigner la phonétique en classe des langues, il faut voir aussi que sur le plan pratique, un enseignement intensif de la phonétique en début d'apprentissage passe par la dissociation du son et du sens. Cette « dénaturalisation » de la langue pourrait impacter la motivation de l'apprenant à cause d'un travail fastidieux. Néanmoins dans le cas de la Chine, apprendre les savoirs dans la monotonie ne pose pas trop de problème aux étudiants chinois à cause de leur culture éducative. En effet, habitués à apprendre une langue étrangère avec des explications métalinguistiques, les étudiants peuvent saisir l'occasion de bien s'entraîner sur des sons difficiles à prononcer pour les sinophones comme le « r » ou d'autres sons qui n'existent pas dans la langue chinoise, ainsi que sur l'intonation, l'accent et le rythme qui sont sensiblement différents que le chinois.

7.2.2.2 Nécessité d'accorder de l'importance au vocabulaire

A force de mettre en avant l'approche par compétence, nous avons le sentiment que l'élément le plus important du langage humain – les mots, a tendance à être négligé en DLC depuis un certain temps. R. Galisson (1991) avait souligné deux périodes distinctes concernant l'enseignement du lexique, celle des « vaches grasses » où notamment la méthode traditionnelle privilégiait un vocabulaire très riche, et celle des « vaches maigres » marqué par un « dégraissage lexical » aussi brutal que spectaculaire avec le fameux *français fondamental*. Cependant « rien d'essentiel ne peut être fait sans eux, aussi bien aux niveaux de l'information que de la communication ; du culturel que du cultivé » (R. Galisson, 1991 :3).

R. Porquier et B. Py ont bien expliqué leur primauté dans *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*, que nous citons volontiers dans les lignes ci-dessous :

Les mots jouissent d'une autonomie relativement grande sur tous les plans : sémantique, pragmatique, syntaxique, morphologique, et graphique [...] ; un mot

permet d'effectuer tant bien que mal de nombreux actes de langage ; même sans recours à l'écrit, il est relativement simple pour un locuteur natif d'identifier des mots à l'intérieur d'une séquence discursive quelconque ; [...] On peut se représenter un énoncé qui ne soit pas soumis à des règles syntaxiques. En revanche, il est plus difficile (à moins d'être linguistes) d'imaginer une expression linguistique dépourvue de lexique : une structure syntaxique se concrétise toujours au moyen de mots, alors qu'un mot peut être énoncé sans structure syntaxique ; lorsque l'on commence l'apprentissage d'une nouvelle langue, il est relativement facile de produire certains messages uniquement avec des mots, c'est-à-dire sans moyens syntaxiques spécifiques. En revanche, une telle activité est à peu près impossible sans l'aide de quelques mots. (R. Porquier et B. Py, 2004 :39).

En effet, grâce à une grande autonomie des mots, les énoncés oraux ou écrits peuvent devenir intelligibles grâce à leur identification par l'apprenant. A cet égard, il nous paraît justifiable que l'importance soit accordée à l'enseignement/apprentissage du vocabulaire. Le problème n'est pas tant de l'enseigner sous cette forme, mais de lui accorder de l'importance en offrant une gamme de vocabulaire la plus riche possible dans la limite du temps de l'enseignement. Et c'est précisément dans cet esprit que l'enseignement du vocabulaire est organisé en cette première phase de l'enseignement/apprentissage du français en Chine. Il nous paraît évident que plus le répertoire lexical d'un apprenant est important, plus il est en mesure de mieux comprendre et de s'exprimer, et plus il est à l'aise dans une situation de communication. Dans notre enquête qualitative, la plupart des étudiants accordent une grande importance au vocabulaire, voire parfois plus qu'à la grammaire du fait de son rôle fondamental dans le mécanisme de la langue.

La façon d'enseigner le vocabulaire en Chine nous semble couvrir les trois aspects linguistiques des mots (P. Bogaards, 1994) de façon complète : l'aspect sémantique est assuré par la traduction en chinois, l'aspect grammatical est enseigné avec la présentation de leur fonction grammaticale dans la liste du vocabulaire et avec les exercices structuraux, et l'aspect pragmatique est couvert par l'emploi des mêmes mots présentés dans le texte de la leçon à apprendre, c'est-à-dire le vocabulaire en contexte. Même si le réemploi des mots ne se réalise pas dans de réelles situations de communication, la bonne compréhension lexicale est assurée par l'emploi des mots avec des exercices structuraux, des exercices de version et de thème et la compréhension du texte.

Cette méthode d'enseignement très « traditionnelle » ne manque pourtant pas d'efficacité et nous trouvons des arguments dans les travaux de la recherche des traces mémorielles de l'humain. En effet, « chaque emploi significatif d'un item lexical active une trace mentale déjà en place ou crée une nouvelle trace. Qu'il soit conscient ou non et qu'il se produise dans un contexte productif ou réceptif, cet emploi entraîne une certaine acquisition, soit par la création de nouvelles traces ou de nouveaux liens entre des traces, soit par le renforcement de traces ou de liens déjà existants » (P. Bogaards, 1994 :144).

D'un point de vue psycholinguistique, nous savons que chaque type d'apprenant peut privilégier une forme de mémorisation des mots, qui peut être plus ou moins visuelle, ou auditive, ou expressive ou même actionnelle. Certes, l'enseignant n'a pas le moyen de personnaliser son enseignement, mais il nous semble que toutes ces possibilités sont offertes collectivement avec les cours dispensés : en cours de « français élémentaire », l'enseignant fait répéter les mots après l'enregistrement, leur mémorisation est donc renforcée à la fois par le visuel et l'audio, les exercices structuraux contribuent en plus à faire comprendre leur usage. Ensuite les cours de compréhension orale et d'expression orale viennent une fois de plus renforcer leur mémorisation par l'audition et la parole. Outre ces procédés traditionnels, l'enseignant chinois fait aussi appel à l'association des idées en présentant ensemble les mots nouveaux en synonyme/antonyme ou de la même famille selon la lexicologie.

Outre ce point qui relève des facteurs internes de l'appropriation des langues étrangères de l'apprenant, nous ne saurions oublier un facteur externe qu'est la culture éducative en Chine. En effet, la mémorisation par répétition et récitation est une pratique courante dans la tradition éducative en Chine comme nous l'avons maintes fois évoquée. Les étudiants sont familiarisés avec cette méthode depuis qu'ils sont scolarisés, elle leur paraît tellement naturelle que ne pas y faire appel risque de les perturber au début de leur apprentissage.

7.2.2.3 Nécessité de la centration sur la grammaire explicite

En abordant ce sujet, nous entrons tout de suite dans la polémique bien connue qu'est la nécessité d'enseigner la grammaire en classe de langue ; pour ceux qui approuvent la nécessité, la question se pose également sur la concurrence entre la grammaire explicite et la grammaire implicite (H. Besse et R. Porquier, 1984 ; H. Besse, 1994 ; J.-P. Cuq, 1996 ; J.-C. Beacco, 2010).

A ce titre, sans y apporter une réponse généralisée, nous sommes persuadées que dans le cas de la Chine, l'enseignement de la grammaire du français au niveau débutant est nécessaire, et, l'un des moyens les plus efficaces reste toujours celui de la grammaire explicite. Nous avançons quatre raisons pour l'expliquer.

Premièrement, il convient de distinguer la grammaire linguistique et la grammaire didactique dans leur visée entièrement différente. La première, relevant du courant linguistique, a pour objectif d'analyser les phénomènes linguistiques pour les comprendre, elle n'a pas pour vocation première l'implication des réflexions grammaticales dans l'enseignement/apprentissage des langues ; tandis que la seconde, par nature, s'intéresse à la grammaire en particulier en tant qu'objet d'enseignement. La première visée d'enseigner la grammaire en classe n'est pas de faire acquérir des connaissances linguistiques comme un savoir savant, mais une base de connaissance qui permet d'accéder à un savoir-faire. De plus, cette base de savoir est condensée pour répondre à la spécificité de la classe de langue. En effet, « une des spécificités constitutives de la classe de langue est, tout à la fois, de doser, de sélectionner et de densifier les données proposées au travail des apprenants. Avec un temps d'exposition et de pratique généralement limité, il s'agit en quelque sorte d'enrichir le matériau et les traitements auxquels il donne lieu en classe » (D. Coste, 2002 :7). Enseigner la grammaire en classe et, l'enseigner de façon explicite, correspond mieux, à notre sens, à ce principe d'économie et du besoin de la densification des connaissances à enseigner pour que les apprenants assimilent au mieux les normes de la langue cible.

Deuxièmement, il convient d'être clair sur les objectifs de la formation en langue. Dans le cadre institutionnel de l'éducation généraliste, il nous semble qu'entre autre objectif qu'est celui de préparer les apprenants aux futures communications en langue, l'objectif premier dans la formation en langue reste toujours linguistique, formatif et culturel ; la formation initiale diffère à ce titre des formations continues ou professionnelles qui répondent aux besoins divers : simple intérêt personnel, touristique, immigration, échanges internationaux et circulations professionnelles. Ce point de vue a été défendu par H. Besse il y a plus de vingt ans lors d'une enquête auprès des enseignants : « Il nous semble que les didacticiens et les enseignants de français L2 sont devenus plus sensibles au fait que l'enseignement des règles grammaticales d'une L2 permet de « sensibiliser les élèves aux différences linguistiques et culturelles », ou « à travers elles, de leur faire mieux prendre conscience de la langue qu'ils apprennent et de celle(s) qu'ils savent déjà » » (H. Besse, 1994 :66).

Dans le cas de l'enseignement/apprentissage du FLE en tant que spécialité en Chine, l'objectif n'est pas de former des apprenants qui s'expriment en français de façon approximative (juste se débrouiller dans la communication quotidienne), mais des spécialistes de français en mesure d'utiliser leur compétence pour répondre aux besoins sociaux-économiques de l'Etat : traducteur et interprète, échanges franco-chinois dans divers domaines, futurs enseignants. Dans cette optique, ces étudiants doivent être amenés à maîtriser le français pour que leur production corresponde aux normes grammaticales à l'oral et à l'écrit. Dans cet objectif, l'enseignement de la grammaire explicite est un moyen pertinent, à notre sens, en phase élémentaire de leur apprentissage, car « se passer totalement de formalisation grammaticale [...] se heurte à des constatations fortes d'insuffisance de résultats, notamment à l'écrit » (J.P. Cuq, 1996 :103).

Troisièmement, en termes des besoins langagiers de l'apprenant. Ils ont été mis en avant depuis maintenant plus d'un demi-siècle en DLC. Or, nous avons le sentiment que leur réel besoin de connaître explicitement la grammaire n'a pas été suffisamment pris en compte. Nous avons déjà donné dans le chapitre 5 un exemple des apprenants francophones de japonais perturbés par les non-explications grammaticales qu'ils considèrent comme une perte de temps dans la compréhension de la langue cible (cf. chapitre 5 p189). Cet exemple souligne, entre autres, l'importance de tenir compte des contextes et des situations concrets d'enseignement/apprentissage dans les interventions pédagogiques pour qu'elles soient le plus efficaces possibles.

En ce qui concerne les besoins des étudiants chinois, notre enquête qualitative nous a montré que, tout en restant conscients de l'importance de l'oral et de la communication, ils ont exprimé leur réel besoin de comprendre la grammaire française avec des explications métalinguistiques dès le début de leur apprentissage. Pour eux, la grammaire française est le point le plus difficile de l'apprentissage. Pouvoir communiquer en français indique seulement un niveau basique du français, tandis que le parler « correctement » (sous-entendu selon les normes du français) implique un niveau supérieur et nécessite à ce titre une bonne maîtrise de la grammaire. Ainsi, nous pouvons dire que l'enseignement de la grammaire explicite, pratiqué à l'UNN et de façon générale en Chine, répond au réel besoin des étudiants.

Enfin, par rapport à la grammaire explicite, la grammaire implicite ne manque pas d'intérêt d'un point de vue acquisitionnel et cognitif. Néanmoins, il existe à ce niveau un écart entre la théorie et la pratique. A notre sens, la méthode déductive est une méthode économique

et adaptée à la classe de langue, car la pratique langagière selon les règles grammaticales peut se faire ultérieurement pour consolider l'acquis, tandis que la méthode inductive requiert beaucoup plus d'échantillons pertinents pour pouvoir en déduire les bonnes règles. Dans cette condition, le besoin de s'exposer à des ressources importantes de la langue cible est un luxe qu'une classe de langue n'est pas en mesure de s'offrir. De plus, la méthode implicite exige une démarche juste et claire de l'enseignant, si celle-ci est mal organisée, le but pédagogique ne sera alors pas atteint. En effet, « qu'un paradigme ne comporte pas assez d'éléments pour montrer une variation, qu'une transformation soit faite avec maladresse ou pas assez suivie d'exemples, que l'enseignant manque de logique dans un découpage morpho-syntaxique, et l'élève ne pouvait induire la règle qu'il était censé découvrir et intérioriser » (citation de M. M. Rivenc-Chiclet dans H. Besse et R. Porquier, 1984 :86). On y voit qu'une démarche pose le problème d'efficacité pédagogique que la grammaire explicite n'a pas. Par ailleurs, la grammaire implicite suppose une formation supplémentaire de l'enseignant qui n'est pas toujours envisageable sur le plan pratique.

7.2.3 PE centrée sur la méthode

Après avoir discuté du rôle positif de la grammaire explicite dans l'enseignement/apprentissage du FLE au niveau élémentaire, nous allons nous focaliser sur l'autre aspect de la méthode « grammaire-traduction » pratiquée, qu'est la traduction. Dans une classe de langue, la traduction est plutôt un outil pédagogique visant à faciliter l'apprentissage de la langue cible, elle est donc en rapport étroit avec l'utilisation de la langue maternelle.

7.2.3.1 La place de la langue maternelle en classe de langue

La place de la langue maternelle dans l'enseignement/apprentissage des langues a toujours été un sujet controversé en DLC. Faire appel ou non à la langue maternelle constitue un des critères permettant de différencier les orientations méthodologiques. Tout au long de l'histoire des méthodologies d'enseignement des langues étrangères, nous assistons à des oscillations entre l'utilisation massive de la langue maternelle (la méthode traditionnelle étant à son apogée) et le refus d'y recourir (les méthodologies qui ont succédé à la méthode traditionnelle jusqu'à l'approche communicative). L'approche communicative la tolère lorsqu'il s'agit d'y faire appel pour éviter les blocages dans la communication et l'apprentissage. D'un point de vue de recherche cognitive, les premières générations de la RAL attribuent à la langue maternelle le rôle de transfert et d'interférence dans le système d'interlangue de

l'apprenant, tandis que les chercheurs qui s'intéressent aux stratégies d'apprentissage pensent que le recours à la langue maternelle fait partie des stratégies mobilisées par l'apprenant dans son processus d'appropriation. Plus récemment, le CECR s'appuie sur les expériences antérieures de l'acquisition et de l'apprentissage des langues (biographie langagière, langue maternelle comprise) pour mettre en avant la langue maternelle qu'il considère comme un tremplin pour développer la compétence plurilingue.

En ce qui concerne le cas de l'UNN, la question qui nous interpelle consiste à savoir, considérant les situations d'enseignement/apprentissage, si l'utilisation de la langue maternelle en classe constitue un moyen pédagogique nécessaire voire indispensable.

Premièrement, le niveau de langue étrangère des étudiants est le premier facteur à considérer dans l'utilisation de la langue maternelle en classe. « Plusieurs travaux [...] montrent que la fréquence d'emploi de la langue première, tant de la part des élèves que de l'enseignant, est généralement plus importante en début d'apprentissage » (V. Castellotti, 2001 : 55). En effet, quand les apprenants ont encore un faible niveau de compétence en langue cible, ils ont tendance à se réfugier à la moindre difficulté dans leur propre langue, ce qui les sécurise ; de plus, la pauvreté du répertoire de leur langue cible ne leur permet pas encore de comprendre ni de s'exprimer dans la langue étrangère qu'ils apprennent. Dans ce cas, aider à construire un répertoire le plus vite possible devrait être la première tâche en classe, et le recours à la langue maternelle est un moyen efficace pour atteindre cet objectif. Notre enquête qualitative nous montre également que la plupart des étudiants font appel à la langue maternelle dans leur processus d'apprentissage, surtout au début de leur apprentissage (utilisation fréquente du dictionnaire, traduction mentale en chinois des mots français), par conséquent, il leur est difficile d'envisager les cours donnés en français dès le début de leur apprentissage.

Deuxièmement, l'utilisation de la langue maternelle est une nécessité dans les explications métalinguistiques du français, la grammaire étant le fil conducteur de la PE dans l'enseignement/apprentissage du FLE en Chine. Au niveau élémentaire de l'apprentissage, surtout à son début, une connaissance métalinguistique expliquée en français, et traduite en langue maternelle, semble l'emporter sur la nécessité du contact permanent avec la langue cible en classe. Il est difficilement imaginable de parler de la grammaire d'une langue étrangère avec cette langue que les étudiants ne maîtrisent pas encore.

Finalement, l'utilisation de la langue maternelle est étroitement liée au cadre institutionnel et au contexte hétéroglotte de l'enseignement/apprentissage des langues. Etant donné que l'enseignant et les étudiants partagent la même langue maternelle, les échanges se font plus naturellement dans cette langue à cause de la nature artificielle de la classe de langue et par souci d'une bonne compréhension des consignes de l'enseignant par les étudiants. Par ailleurs, tous les enseignants non natifs ne se sentent pas forcément à l'aise pour s'exprimer exclusivement en langue étrangère en classe.

Tous ces éléments rassemblés nous laissent penser qu'on peut difficilement faire l'impasse de la langue maternelle en classe en Chine. En revanche, son impact positif ou négatif sur le processus acquisitionnel de l'apprenant n'a pas encore été prouvé scientifiquement pour au moins une raison, c'est que son rôle peut être difficilement isolé parmi tous les paramètres susceptibles d'influencer l'appropriation des langues en classe. Néanmoins, nous pensons que faire appel à la langue maternelle pour enseigner et apprendre serait un élément facilitateur qui sécurise et motive aussi bien les enseignants non-natifs que les apprenants en classe de langue, notamment en phase élémentaire de l'enseignement/ apprentissage du français.

7.2.3.1 Le rôle de la traduction en classe de langue

La traduction en langue maternelle fait partie des procédés couramment utilisés en classe de français en Chine. Elle se concrétise dans la traduction du vocabulaire, du texte et du métalangage de la grammaire française et notamment dans les exercices de version et de thème dès les premières séances de l'enseignement/apprentissage du français.

Ces usages en classe sont déjà partiellement expliqués dans les pages précédentes, il reste à présent les exercices de version et de thème à considérer.

La traduction par le biais de version et de thème est utilisée en classe de langue comme un outil visant à développer la compétence linguistique de l'apprenant, elle n'est pas une fin en soi. Cette méthode a été largement utilisée dans la tradition européenne qui a fait naître la terminologie de méthode « grammaire-traduction », elle est aussi prônée plus tard dans les années 1950 et 1960 (méthode russe) par l'analyse contrastive qui encourage une comparaison consciente entre la langue maternelle et la langue cible.

De la même façon que pour l'usage de la langue maternelle pour expliquer le lexique, la grammaire et le texte, nous ignorons encore l'impact exact d'un tel type d'exercices sur

l'appropriation des langues de l'apprenant. Cependant, nous pouvons rappeler quelques fonctions que les exercices de thème et de version jouent dans le développement de la compétence linguistique de l'apprenant par la nature de leur procédé.

Toute traduction passe par ces trois étapes : déchiffrement du texte de départ (compréhension ou assimilation, processus selon lequel le traducteur appréhende le texte source), production du texte d'arrivée (reformulation, conversion-rédaction) et, enfin, contrôle du texte d'arrivée (vérification ou restitution) (C. Tatilon, 1986). Par ces trois phases, les exercices peuvent déboucher sur la réception (compréhension écrite) de la langue cible de l'apprenant dans le cas de la version et la production (production écrite) pour le thème. La vérification serait également l'occasion pour l'apprenant de mettre en œuvre ses connaissances métalinguistiques et de prendre conscience des similitudes et des différences entre la langue maternelle et la langue cible. Par un seul type d'exercices, l'apprenant est amené à travailler à la fois sur le lexique, la sémantique, la syntaxe et la grammaire, donc sur une compétence plus complexe que d'autres exercices comme les exercices structuraux ou grammaticaux parviennent à atteindre.

Pour ceux qui choisissent ces voies, nous n'y voyons aucun inconvénient si ce genre d'exercices permet à l'apprenant d'atteindre son but lorsque l'objectif vise à développer sa compétence linguistique. Plus encore, nous pensons que c'est un moyen de faire pratiquer la langue étrangère en milieu hétéroglotte où les apprenants manquent d'opportunité de l'utiliser. Dans ce sens, il y a tout lieu de penser que les exercices de thème et de version jouent un rôle positif dans l'apprentissage du français des étudiants.

7.2.4 PE centrée sur l'évaluation

Comme nous l'avons évoqué dans le chapitre précédent, l'évaluation formative est mise en place à l'UNN en 1^{ère} année afin de repérer des points forts et faibles dans l'enseignement/apprentissage par rapport aux objectifs visés. L'évaluation de la 2^{ème} année est le TFS4, évaluation à la fois sommative et qualificative.

7.2.4.1 L'évaluation formative de la 1^{ère} année

Etant donné que l'ensemble du programme d'enseignement est calqué sur une progression bien structurée, la conception des tests est également basée sur des objectifs clairement identifiables suivant les différentes étapes d'enseignement/apprentissage. Une telle

démarche peut permettre à l'enseignant de diagnostiquer son enseignement et d'être réactif dans le réajustement pédagogique afin d'assurer la progression des étudiants selon les objectifs fixés. Son effet bénéfique sur l'apprentissage s'avère évident.

7.2.4.2 L'évaluation sommative de la 2^{ème} année

Le TFS4 a été conçu en pleine cohérence avec l'ensemble des dispositifs pédagogiques mis en place pour le 1^{er} cycle du cursus. Si nous nous penchons sur les items du test, nous pouvons nous apercevoir qu'ils sont organisés conformément à l'objectif visé : calqué sur le programme national, il consiste principalement à développer la compétence linguistique des étudiants au niveau élémentaire.

Voici ci-dessous un tableau qui présente la structure du TFS4 :

Tableau 27

Récapitulatif du TFS4

Parties	Nature d'épreuve	Objectif d'évaluation	Note
Compréhension orale	<ul style="list-style-type: none"> ● Dictée ; ● Compréhension de petits dialogues ; ● Compréhension d'un long message ou d'une interview. 	Evaluer la compétence de la compréhension orale ainsi les compétences linguistiques.	20%
Lexique	<ul style="list-style-type: none"> ● Choisir le synonyme du mot ou du groupe de mots proposés ; ● Lire un texte et choisir le mot ou le groupe de mots qui conviennent. 	Evaluer la connaissance lexicale (synonymes, identification du vocabulaire, etc.).	15%
Structure grammaticale	<ul style="list-style-type: none"> ● Exercices à trous ; ● Mettre les verbes au temps et au mode qui conviennent. 	Evaluer la connaissance grammaticale : préposition, conjonctions, pronoms, temps et modes.	30%
Compréhension écrite	<ul style="list-style-type: none"> ● Lire 4 textes sur les sujets politiques, économiques, culturels ou scientifiques puis répondre aux questions 	Evaluer la compétence de la compréhension écrite.	20%
Expression écrite	<ul style="list-style-type: none"> ● Rédiger un article d'une longueur de 150 mots environ sur un sujet donné ou en utilisant des mots donnés 	Evaluer l'expression écrite	15%

(Source : Dong Yaoyao, 2012 :85)

Le test se compose de 5 parties, l'ensemble visant à tester les compétences linguistiques (compréhension orale, compréhension écrite et expression écrite) avec une mise en avant des compétences lexicales et grammaticales.

La dictée (compétence linguistique mixte) et la compréhension orale représentent 20%, la compréhension écrite 20% et l'expression écrite 15%, tandis que la compétence lexicale et la compétence grammaticale représentent presque la moitié du poids du test avec 45%. À part l'expression écrite, les autres items sont présentés sous forme de QCM.

Si nous prenons l'exemple du TFS4 de 2015 (cf. Annexe 7 p397-413), nous pouvons voir que le texte de la dictée relève du savoir culturel (La boîte de Pandore) ; la compréhension orale comprend deux sections, les sujets de la 1^{ère} section sont liés aux dialogues courts dans des situations de communication avec les contenus fonctionnels : salon de coiffure, faire des courses, aller au cinéma, voyage en avion, réunion entre amis, téléphoner, chercher un logement, consulter un médecin, vacances ; la seconde section est faite d'un dialogue plus long autour de la lecture des livres, donc sur le savoir culturel. La compétence lexicale et la compétence grammaticale sont conçues pour évaluer le niveau requis des étudiants selon le programme national, avec en grammaire le traditionnel « casse-tête » de « mettre les verbes au temps et au mode qui conviennent » pour les sinophones. Les textes de la compréhension écrite sont d'ordre culturel : la 1^{ère} guerre mondiale, Cnous (Centre National des Œuvres Universitaires et Scolaires), la loi Lang et phénomène social (Couchsurfing). L'expression écrite de cette année est la rédaction selon les dessins fournis, d'après lesquels nous pouvons interpréter à priori un contenu proche de fêter l'anniversaire de sa maman, sujet à la fois universel et de culture chinoise (bol de nouilles, signe représentatif de l'anniversaire fêté à la chinoise). Ce point nous rappelle également qu'apprendre une langue étrangère ne consiste pas à uniquement apprendre ladite langue et la culture qu'elle véhicule, on peut apprendre aussi à décrire en langue étrangère sa propre culture ; ce point s'avère important pour les étudiants spécialisés en français car une partie d'entre eux seront amenés à jouer le rôle intermédiaire entre la Chine et la France dans leur future carrière.

De cette brève présentation, nous pouvons voir que le TFS4 est conçu en particulier autour des savoirs et des savoir-faire linguistiques et culturels, avec une faible dose de compétence communicative, ce qui est bien conforme à l'objectif de la formation élémentaire en français en tant que spécialité en milieu universitaire chinois.

Nous avons déjà vu l'effet indésirable de la mise en œuvre du TFS4 notamment lié au bachotage. Mais il faut reconnaître que ses côtés positifs l'emportent : d'une part, le test permet aux organisateurs d'assurer la bonne application du programme à l'échelle nationale, de repérer des insuffisances pédagogiques et de réagir en conséquence, et, d'autre part, il constitue une motivation importante aussi bien pour l'enseignant que pour les étudiants. La première conséquence directe du TFS4 est qu'il permet aux étudiants d'acquérir une base linguistique relativement solide au 1^{er} cycle de leur apprentissage.

7.3 Une PE problématique pour la PA des étudiants de niveaux intermédiaire et avancé

Nous allons adopter la même démarche pour questionner l'enseignement/apprentissage du FLE de niveaux intermédiaire et avancé à l'UNN.

Si l'enseignement du français de niveau élémentaire est une machine bien rodée, celui de niveau avancé s'avère problématique. L'analyse polycentrique des cours dispensés nous indique que les méthodes et procédés pratiqués au niveau élémentaire n'ont pas changé de fond au niveau supérieur, cependant la même PA n'est pas au rendez-vous. Qu'est-ce qui fait que les mêmes modes dans le même contexte d'enseignement/apprentissage fonctionnent correctement au niveau élémentaire mais manifestent des difficultés aux niveaux intermédiaire et avancé ?

Certes, le ralentissement de la progression pourrait sembler tout naturel si l'on s'en tient à l'effet du plateau de l'apprentissage bien connu en psychologie de l'éducation que nous avons abordé dans le chapitre 3 (cf. chapitre 3 p129). Cette période se situe en général entre le B1 et le B2 si nous prenons comme référence les échelles des six niveaux du CECR³⁸. En effet, Le niveau B2 semble être une toute nouvelle phase dont la qualité diffère nettement des phases précédentes, il « marque une coupure importante avec ce qui précède » (CECR, 2001 :33) selon les spécialistes des langues.

Cette désignation du CECR semble correspondre exactement au cas des étudiants de l'UNN qui apparemment ont du mal à franchir ce plateau pour stagner au niveau B1. Néanmoins, l'enquête quantitative des étudiants qui sont partis en France en programme

³⁸ Appelée « plateau intermédiaire » dans le CECR (2001).

d'échange en 3^{ème} année nous ont bien montré qu'ils ont pu franchir ce plateau pour atteindre en moyenne le niveau B2 à la fin de la 3^{ème} année pendant que leurs camarades restés en Chine stagnent toujours au niveau B1. Il ressort de ce constat une hypothèse : quand les conditions sont réunies pour faire avancer le niveau des étudiants, il est possible de franchir le plateau ; dit autrement, si cette période de plateau est inévitable dans l'apprentissage d'une langue étrangère, elle peut être considérablement réduite quand les facteurs internes et externes de l'enseignement/apprentissage sont favorables aux progrès de l'apprenant.

Dans cette section, nous allons d'abord essayer de comprendre pourquoi les mêmes pratiques d'enseignement traditionnelles fonctionnent au niveau élémentaire mais s'avère moins efficace aux niveau intermédiaire et avancé de sorte que les étudiants stagnent sur le plateau, et nous réservons au chapitre suivant les réflexions liées à la création des conditions didactiques favorables aux progrès desdits étudiants.

7.3.1 La question du temps aménagé

Le premier élément le plus apparent qui ne favorise pas la progression des étudiants n'est pas d'ordre pédagogique, mais plutôt institutionnel, il concerne le temps aménagé dans l'enseignement du français au second cycle.

Nous avons noté à travers la présentation des cours dispensés au second cycle à l'UNN une diminution nette des volumes des cours de français, soit au total 774h au 2^{ème} cycle Vs. 1008h au 1^{er} cycle. Une telle situation semble être assez générale en Chine, nous pouvons l'observer à partir de la remarque faite par le Conseil pédagogique national de l'enseignement/apprentissage du FLE dans le supérieur et l'ACPF à propos de l'insuffisance des résultats du TFS8 (cf. 7.1.1.2 du même chapitre).

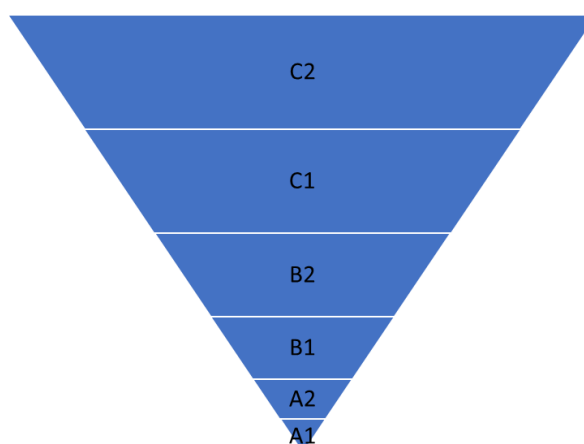
Scientifiquement, il est difficile de doser les heures de formation nécessaires pour atteindre un certain niveau de langue à cause d'une trop grande diversité des conditions, situations, méthodes et procédés d'enseignement/apprentissage des langues. Le CECR a attiré notre attention sur la non-linéarité du temps nécessaire pour passer d'un niveau à un autre :

L'expérience que l'on a des échelles existantes tend à prouver que les apprenants prendront plus de deux fois le temps nécessaire pour atteindre le Niveau seuil qu'ils ne l'avaient fait pour atteindre le Waystage, et probablement aussi plus de deux fois le temps qu'il leur a fallu pour le Niveau seuil avant d'atteindre le Vantage – et ce

même si ces niveaux paraissent équidistants sur l'échelle. La cause en est l'indispensable élargissement de la gamme des activités, des aptitudes et des discours. Cet état de fait se reflète dans la présentation fréquente d'une échelle de niveaux sous la forme d'un diagramme qui ressemble à un cornet de glace, un cône en trois dimensions qui s'élargit vers le haut. Il faut user d'une extrême prudence lorsqu'on utilise une échelle de niveaux, quelle qu'elle soit, pour calculer le temps moyen de « face à face » nécessaire pour atteindre des objectifs donnés » (CECR, 2001 :20).

Ce sur quoi nous sommes d'accord, c'est que contrairement à l'opinion qui tend à accorder plus d'importance au temps destiné à l'apprentissage de la base langagière, le temps à consacrer devrait croître au fur et à mesure qu'on avance dans l'appropriation de la langue cible. L'investissement dans le temps et dans la quantité des connaissances devrait se présenter comme une pyramide à l'envers.

Nécessité d'investissements du temps et de l'apprentissage sur les six niveaux des échelles du CECR³⁹



Mais force est de constater que c'est le contraire qui se passe en Chine. Madame Zhang Qun, responsable du département de français de l'UNN, a témoigné qu'une baisse de temps dans l'enseignement du français est subordonnée aux directives de l'Université, mais a ajouté qu'une telle mesure pourrait permettre aux étudiants de mieux consacrer leur temps extrascolaire à l'auto-apprentissage du français (cf. annexe 6 p382, p386). Or il nous semble que nos étudiants, ayant suivi pas à pas l'enseignant depuis toujours, pourraient se trouver démunis face à cette

³⁹ Schéma inspiré d'une discussion avec M. Yannick Lefranc en 2016.

nouvelle orientation, car leur autonomie d'apprentissage n'a jamais été sollicitée ni développée et qu'aucun suivi pédagogique n'a été prévu pour les aider à devenir autonomes au second cycle du cursus. La preuve : les étudiants de 3^{ème} année qui sont restés en Chine ont l'air entièrement désorientés et constataient un manque de progrès.

Si le manque de temps en formation est une condition substantielle, un dysfonctionnement plus propre à la pédagogie pourrait être la cause profonde de la stagnation des progrès des étudiants du second cycle.

7.3.2 Hiatus entre les programmes pédagogiques et les pratiques de l'enseignant

Une fois qu'une bonne base linguistique est supposée créée au niveau élémentaire, les étudiants doivent évoluer vers un niveau supérieur du français. Les orientations sont fixées par les programmes pédagogiques qui ont pour fonction d'encadrer et de diriger l'enseignant dans ses pratiques pédagogiques. Or, après avoir jeté un regard sur le programme pédagogique national et le plan pédagogique universitaire, nous pouvons remarquer quelques points discutables.

Tout d'abord, les objectifs généraux du programme national du français intermédiaire et avancé sont décrits dans les termes suivants :

Prenant le point d'arrivée du programme national du français élémentaire comme celui de départ, d'un côté, nous insistons sur un niveau plus élevé sur les cinq compétences que sont écouter, parler, lire, écrire et traduire, notamment sur la compétence d'utiliser la langue dans sa globalité, de l'autre, il faut mettre l'accent sur l'élargissement des connaissances linguistiques et socio-culturelles et l'acquisition de l'autonomie de travail de sorte que les étudiants soient en mesure de travailler dans la traduction, l'enseignement ou d'autres domaines où le français est utilisé comme un outil⁴⁰ (Wang Wenrong, 1997 :4).

De cette description, nous pouvons observer que la compétence linguistique reste toujours la priorité de la formation ; de plus, une précision y a été apportée plus loin :

⁴⁰ Notre traduction.

L'enseignement en phase intermédiaire et avancée doit continuer à s'appuyer sur l'entraînement du savoir-faire de base linguistique. [...] La transmission des connaissances et des savoir-faire linguistiques sont deux chaînons importants de l'enseignement du français intermédiaire et avancé (ibid. :5).

Les points différents dans les objectifs par rapport au niveau élémentaire sont les suivants : Le savoir-faire de la traduction vient s'ajouter aux quatre autres compétences (écouter, parler, lire et écrire) ; L'introduction de la compétence à utiliser la langue est évoquée dans sa globalité, mais nulle précision n'a été faite quant à son interprétation ; Les éléments socio-culturels sont mentionnés, mais restent au niveau de leurs connaissances ; L'autonomie de travail renvoie plutôt à l'aptitude professionnelle faisant allusion à la formation du métier de traducteur et d'enseignant en particulier.

Ensuite, une description plus détaillée sur les compétences à acquérir à chaque année d'apprentissage (3^{ème} année et 4^{ème} année) est calquée sur les cinq compétences à acquérir et axée sur quatre points que sont le savoir linguistique, le savoir-faire linguistique, les connaissances socio-culturelles et l'autonomie dans les activités professionnelles.

Par ailleurs, un module de la configuration des cours obligatoires et optionnels est proposé, relevant de la même logique. On trouve dans les cours obligatoires le « français avancé », la « rédaction », la « traduction » et l'« interprétariat », la « lecture des œuvres littéraires » et la « lecture de la presse française ». Dans les cours optionnels, les cours portent sur l'histoire de la littérature française, l'histoire de la France, la linguistique élémentaire, la lexicologie, la stylistique, la grammaire française et le français appliqué (commerce, tourisme, sciences, droit etc.).

Sur les modalités d'évaluation, il est précisé que « l'évaluation doit se baser essentiellement sur le savoir-faire linguistique, avec comme auxiliaire celle du savoir linguistique et des connaissances socio-culturelles » (*ibid.* :11).

Enfin, tout le programme se termine par une longue liste du vocabulaire censé être maîtrisé par les étudiants du second cycle.

De cette brève description, nous pouvons constater qu'un amalgame de connaissances linguistiques, littéraires, culturelles, de savoir-faire linguistique et de compétence professionnelle à acquérir sont décrits, sans être rationalisés, ni clairement distingués, comme

nous pouvons le lire également sous la plume de Fu Rong : « Le second cycle, dit de perfectionnement, consiste à approfondir l'étude du français dans sa description linguistique, sa stylistique, la lecture de la presse écrite, la littérature classique et contemporaine française, la civilisation et la culture françaises et francophones, la traduction et l'interprétariat » (Fu Rong, 2005 :34).

Prenant comme modèle le programme national, le plan pédagogique universitaire suit la même tendance. Les objectifs du cours principal de « français avancé » y sont décrits ainsi : « Consolider le français élémentaire et la grammaire française acquis par les étudiants pendant leurs deux premières années d'apprentissage, présenter les règles grammaticales de façon plus complète et détaillée, enseigner les connaissances stylistiques, les genres littéraires et les textes de différents styles incluant la culture française⁴¹ » (Plan pédagogique universitaire, 2016). Parmi les explications détaillant les compétences linguistiques à atteindre, nous lisons également une première introduction sur la compétence de traduction et la compétence de communication interculturelle. Mais à la dernière compétence, aucune précision n'a été apportée.

Tout compte fait, ces programmes, national et universitaire, nous permettent d'extraire les remarques suivantes :

- La compétence linguistique est toujours la première visée de la formation du second cycle ;
- Les éléments socio-culturels sont présentés plutôt comme un savoir ;
- Les connaissances littéraires semblent être mises en avant ;
- La compétence linguistique et la compétence professionnelle sont présentées sur le même plateau ;
- La spécificité des compétences requises pour les niveaux intermédiaire et avancé n'est pas précisée.

Globalement, il s'agit d'une version qui manque de cohérence, de clarté et de précision et qui ne tient pas pleinement compte de la spécificité des compétences requises des niveaux

⁴¹ Notre traduction.

intermédiaire et avancé. Quand il manque d'objectifs clairs et précis dans une directive censée diriger la pratique, il se passe en général deux choses : soit les programmes ne sont plus du tout suivis, chaque enseignant organise les cours en s'appuyant sur son vécu et ses expériences ; soit on continue dans la même voie qui fonctionnait avant sans se poser la question de sa pertinence. C'est précisément dans le deuxième cas que tombe l'enseignement du français à l'UNN. C'est ainsi que se crée le hiatus entre les programmes pédagogiques et les pratiques des enseignants.

Ce hiatus entre les programmes et les pratiques débouche sur un appauvrissement de la progression polycentrique au second cycle comme nous avons pu le constater dans la description des cours à l'UNN. En effet, aux niveaux intermédiaire et avancé, une fois que la grammaire n'est plus le fil conducteur de la progression, il ne reste plus à la méthode traditionnelle qu'une coque vide du genre :

- Plus de centration sur la matière à enseigner dans le cours principal de français par manque d'objectifs clairs et de cohérence pour diriger la sélection des contenus : l'enseignant choisit tant bien que mal les textes à expliquer dans le manuel, et les explications restent plus souvent au niveau du lexique et de la compréhension linguistique des textes ;
- Plus de centration sur la méthode car la traditionnelle « grammaire-traduction » a perdu la moitié de ses moyens qu'est la grammaire : les explications grammaticales sont devenues ponctuelles et ne sont plus intégrées dans un ensemble complet du système langagier, elles sont plus souvent réduites en analyses syntaxiques quand la syntaxe des phrases gêne la compréhension de ces dernières, tandis que la traduction semble être maintenue avec les exercices de thème et de version toujours demandés aux étudiants ;
- Plus de centration sur l'évaluation. En effet, une évaluation se conçoit par rapport aux objectifs pédagogiques ; quand ces derniers restent dans le flou, il va de soi qu'on ne peut ni concevoir d'évaluation pertinente ni prendre l'évaluation comme outil pédagogique pour orienter la PE.

La progression est ainsi seulement centrée sur l'enseignant, mais malheureusement, ce dernier se trouve lui-même démuné de moyens : ne sachant plus exactement où il doit orienter les étudiants, il se contente de continuer sa vieille méthode en expliquant les textes dans le

manuel moyennant le plus souvent la traduction en chinois. Il ne cherche pas à varier les méthodes pédagogiques avec des ressources numériques ni à inciter volontairement les étudiants à réfléchir de façon autonome.

Face à cette situation, les étudiants qui attendent toujours beaucoup de l'enseignant sont inévitablement désorientés. Comme nous l'avons vu dans les entretiens avec les étudiants de 3^{ème} année restés en Chine, chacun cherche son moyen de s'en sortir, et c'est celui qui a le moins d'autonomie qui sera le plus pénalisé.

7.3.3 Problème lié à la matière à enseigner

Les trois cours obligatoires au second cycle à l'UNN sont le « français avancé », la « traduction » et la « rédaction ». Parmi ces cours, seule la « traduction » pourrait prétendre une centration sur la matière à enseigner. Néanmoins, tous manifestent des problèmes à résoudre.

7.3.3.1 Les manuels de français aux niveaux intermédiaire et avancé

Nous avons vu à quel point les enseignants chinois sont dépendants de leur manuel. L'utilisation des manuels est même recommandée à l'échelle nationale. Dans la « Norme de la discipline du FLE en enseignement supérieur » publiée en annexe du *Rapport sur le développement de l'enseignement supérieur spécialisé du français en Chine* (2011), nous pouvons lire quelques lignes comme « La sélection des matériels pédagogiques doit respecter le programme pédagogique et les normes de la discipline, ceux destinés aux cours élémentaires et aux cours spécialisés (traduction par exemple) doivent être de préférence les manuels édités officiellement⁴² » (Cao Deming et Wang Wenxin, 2011 : 215). En effet, même si « les didacticiens ont souvent estimé que les manuels nuisent à l'efficacité de l'enseignement » (H. Besse, 1994 : 105), il faut tout de même reconnaître qu'ils fournissent une référence sur laquelle les enseignants peuvent s'appuyer pour éviter un écart trop important dans l'enseignement à cause de l'hétérogénéité de leur niveau, de leur style et de leur personnalité, surtout dans le contexte chinois compte tenu de l'immensité du pays.

Si le manuel est dans une certaine mesure nécessaire, la qualité des manuels s'avère dans ce cas être d'une grande importance. Or la réalité chinoise d'aujourd'hui est que malgré un enrichissement accru d'année en année de livres, manuels et supports francophones divers

⁴² Notre traduction.

et variés, il manque cruellement de manuels destinés à l'enseignement du français intermédiaire et avancé, notamment pour le cours principal de « français avancé ». Il suffit de jeter un coup d'œil sur le marché des manuels pour nous rendre compte que le tour sera vite fait ; en voici quelques exemples :

Il n'y a pas lieu ici de faire une analyse détaillée des manuels, mais nous pouvons les grouper en trois catégories et en ressortir quelques traits :

- Les manuels destinés au cours de « français avancé ». Par exemple « Le manuel du français » volumes V et VI de Shu Jingzhe, 1991, Edition de l'Education des Langues étrangères de Shanghai ; « Le français » volumes V, VI, VII et VIII conçu par l'Université de Nanjing, 1999, Edition Yiwèn de Shanghai ; « Cours universitaires de français de 3^{ème} – 4^{ème} année » (4 volumes) élaboré par l'Université de Beijing, 1998, Edition Presse du Commerce. Ils se composent en général des leçons dont certains textes relevant de la littérature classique française (ex : extrait de « La terre » d'Emile Zola de 1887). Ces derniers étant proposés dès la 3^{ème} année, ils affichent un trop grand écart avec le contenu élémentaire de la 2^{ème} année, ainsi leur utilisation démotive complètement les étudiants les jugeant indigestes. Non seulement ils sont trop difficiles pour les étudiants, mais, c'est également un véritable défi pour l'enseignant car, comprendre certains textes requiert un niveau linguistique et littéraire que même beaucoup de natifs ne possèdent pas. Une liste de vocabulaire est présente après le texte, mais elle est considérablement réduite par rapport aux manuels du français élémentaire. Quelques points de grammaire sont présentés, mais on n'y voit pas un ensemble cohérent. Des points rhétoriques sont présents accompagnés d'exercices. Outre ces points difficiles, nous pouvons constater également que ces manuels ont été conçus il y a plusieurs décennies, les textes non littéraires recueillis n'étant plus à jour ;
- Les manuels qui mettent l'accent sur la civilisation et la culture françaises. Par exemple : « Langue et civilisation françaises » de Tong Peizhi, 2005, Edition de l'Enseignement/Recherche des Langues étrangères). Les leçons sont organisées par thème qui présentent la culture française en tant que savoirs savants. Ces manuels ressemblent plus à un recueil des textes culturels qu'un manuel de langues : à part une liste de vocabulaire relevée du texte, il n'y a que des questions sur les textes et pas d'autres exercices ;

- Les manuels de grammaire de niveau intermédiaire et avancé. Par exemple : « Le manuel de la grammaire du français pour les étudiants du second cycle » de Li Shufen, 2010, Edition de l'Université de Beijing). On n'y voit pas de nette différence entre cette grammaire et une quelconque grammaire de niveau élémentaire ;
- Les manuels consacrés à l'audio-oral, au vocabulaire et à la compréhension écrite. Par exemple : « Cours avancé de compréhension et d'expression orales » de Yang Yanru, 2008, Edition de l'Education des Langues étrangères de Shanghai ; « Vocabulaire du français niveau avancé » de CAO Deming, 2003, Edition Yiwen de Shanghai et CLE international ; « Lecture et compréhension pour le TFS8 » de Bai Lihong, 2010, Edition de l'Université de Tianjin. Ils sont accompagnés de beaucoup d'exercices et souvent utilisés en complément du cours principal ;
- Les manuels de traduction. Ils sont relativement nombreux, nous pouvons en citer deux : « Cours de traduction du français en chinois » de Xu Jun, 2007, Edition de l'Education des Langues étrangères de Shanghai ; « De la traduction du chinois en français » de Luo Shunjiang et Ma Yanhua, 2006, Edition de l'Université de Beijing. Ils sont conçus pour former la compétence professionnelle du métier de traducteur avec l'appui sur les théories de traductologie.

Globalement, ces manuels nous laissent la même impression que le programme pédagogique. C'est parfaitement compréhensible : comment pouvons-nous avoir les manuels qui s'avèrent complets et cohérents si les objectifs mêmes de leur conception restent dans le flou ?

7.3.3.2 Cours de traduction et de rédaction

Les nouveaux principaux cours introduits à partir de la 3^{ème} année sont, comme nous l'avons vu, la traduction en tant que cours obligatoire et l'interprétariat comme cours optionnel à l'UNN.

La traduction n'est pas un exercice inconnu par les étudiants, la méthode de traduction utilisée dès le début de l'apprentissage en est la preuve. Malgré tout, une mauvaise performance dans la traduction au TFS8 a été pointée comme nous l'avons vu précédemment. Une telle insuffisance nous paraît à présent plus claire dans la mesure où l'ensemble du système pédagogique de niveaux intermédiaire et avancé en Chine manque de clarté. Mais une raison

plus fondamentale est susceptible d'expliquer le dysfonctionnement de la mise en œuvre de ce cours dès la 3^{ème} année.

Comme nous l'avons déjà expliqué, ce cours est organisé selon la progression centrée sur la matière à enseigner. La traductologie étant considérée comme un domaine de recherche à part entière, il existe des manuels conçus pour son enseignement selon les théories du domaine. Ainsi ils disposent d'un ensemble cohérent et organisé.

Cependant, il convient de distinguer ce qu'on peut appeler la « traduction pédagogique » de la « pédagogie de la traduction », distinction bien connue en traductologie. En effet, la première est définie comme « l'utilisation des exercices scolaires de traduction visant à faire acquérir une langue étrangère » comme le cas des exercices de thème et de version du 1^{er} cycle, et la seconde comme « la formation de traducteurs professionnels s'adressant à des candidats qui sont censés au départ avoir une bonne connaissance des langues » (J. Delisle, 1992 :21). La seconde est fondamentalement différente de la première car, « elle doit faire l'économie des considérations grammaticales et de la description élémentaire des langues » (*ibid.*).

D'où la question : quel est l'objectif des cours de traduction dispensés au second cycle ? A lire la description du programme national pour le second cycle, « l'ambiguïté » revient une fois encore dans les choix opérés :

Le présent cours est un cours de pratique qui, en s'appuyant sur des exercices de traduction entre le chinois et le français complétés par des commentaires et des explications théoriques adéquates de l'enseignant, vise à améliorer la compétence des étudiants quant à la compréhension et à l'emploi des deux langues concernées, et à les aider à maîtriser les techniques de base de la traduction⁴³ (Wang Wenrong, 1997).

Cette description a fait l'amalgame des deux types de compétence : la compétence purement linguistique et la compétence de traduction en tant que métier. Nous avons vu que former la compétence professionnelle de traduction suppose une compétence linguistique préalablement avancée. Or le niveau des étudiants qui ont fini les études de 1^{er} cycle est loin de l'atteindre.

⁴³ Notre traduction.

Nous comprenons que former des traducteurs et interprètes professionnels fait partie des objectifs de la formation des étudiants spécialistes de français et que la mise en place des cours de traduction est nécessaire pour répondre aux besoins de la société. Néanmoins, la mise en œuvre précoce de ces cours ne permet d'atteindre ni l'objectif linguistique ni la visée professionnelle car on se trouve dans une situation paradoxale : au moment où les étudiants ont le plus besoin de la consolidation de leur acquis, on leur apprend à travailler sur une autre compétence ; comme les étudiants ne disposent pas de compétence linguistique suffisante, ils ne peuvent pas bien maîtriser la technique de la traduction qui elle, repose sur une bonne maîtrise de la compétence linguistique. Et en même temps, cette dispersion empêche les étudiants de se concentrer sur la formation en compétence linguistique.

La même remarque va au cours d'interprétariat qui est un cours optionnel à l'UNN mais suivi par tous les étudiants de français de l'Université car c'est souvent un cours obligatoire dans la plupart des universités chinoises.

A part ces deux cours « pratiques », le cours de rédaction du second cycle de l'UNN semble avoir le même problème : au lieu de cibler la rédaction comme une compétence de production à développer, le cours vise plus la forme que le fond, même si nous ne nions pas la nécessité d'apprendre la forme (cf. chapitre 6 p238-239).

Globalement, les cours aménagés au second cycle manquent de cohérence entre eux, l'ensemble de la formation du second cycle s'avère ainsi fragmentaire et inefficace.

7.4 Une PE inadaptée à la spécificité de l'enseignement/apprentissage du FLE de niveaux intermédiaire et avancé

Si les programmes pédagogiques et les pratiques d'enseignement/apprentissage restent flous pour le second cycle, ce n'est pas une situation propre à l'UNN. Comme nous l'avons plusieurs fois évoqué, il s'agit d'une inconscience collective sur les problèmes spécifiques liés au niveau avancé. Toute la littérature de la didactique du FLE a semblé choisir volontairement ou involontairement d'ignorer l'enseignement/apprentissage des langues de niveau avancé. Puisque personne n'en parle et que nous estimons qu'il existe de réels problèmes dans l'enseignement/ apprentissage du FLE de ce niveau, du moins en Chine, il nous semble nécessaire d'y mener une véritable investigation dans le but de faire mieux progresser les étudiants.

Pour commencer, il serait de bon sens de comprendre quelles sont les compétences spécifiques à acquérir pour atteindre les niveaux intermédiaire et avancé pour identifier les faiblesses des étudiants chinois par rapport à ces spécificités requises afin de trouver des solutions adéquates. Pour bien cibler le problème, nous avons décidé de choisir le CECR comme référence pour les bonnes raisons qu'il est le fruit d'un effort commun des spécialistes des langues pendant plus de dix ans et qu'il nous permet de nous tenir à jour de l'évolution de la DLC.

7.4.1 La compétence linguistique de niveaux intermédiaire et avancé selon le CECR

Le CECR désigne ainsi les six niveaux des échelles (CECR, 2001 :29-30) :

A1 (Breakthrough) : Niveau introductif ou découverte

A2 (Waystage) : Niveau intermédiaire ou de survie

B1 (Threshold) : Niveau seuil

B2 (Vantage) : Niveau avancé ou utilisateur indépendant

C1 (Effective Operational Proficiency) : Niveau autonome

C2 (Mastery) : Maîtrise.

Nous avons déjà explicité les correspondances entre ces niveaux et les niveaux élémentaire, intermédiaire et avancé que nous désignons dans l'introduction générale, à savoir : les A1 et A2 correspondent au niveau élémentaire, les B1 et B2 au niveau intermédiaire et les C1 et C2 au niveau avancé. Ainsi, nous nous focaliserons dans notre étude sur les descriptifs du niveau B2 et du niveau C1 pour comprendre les spécificités des compétences en ce que nous appelons « phase intermédiaire et avancée ». Ils vont être présentés en comparaison avec le B1 pour mieux rendre compte de leur spécificité.

Comme nous l'avons vu précédemment, l'énergie en phase élémentaire est canalisée surtout dans le développement de la compétence linguistique des étudiants. Comme il manque d'objectifs clairs en phase intermédiaire et avancée, la reconduite de la méthode traditionnelle au second cycle du cursus ne pourra faire développer aux étudiants d'autres compétences que la compétence linguistique. Dans ce cas, nous pensons nous focaliser dans un premier temps sur la compréhension des spécificités linguistiques de niveaux intermédiaire et avancé pour être en phase avec une PE problématique diagnostiquée. Nous proposerons une lecture plus complète des compétences de niveaux intermédiaire et avancé au chapitre suivant où nous ferons des « propositions didactiques » visant à développer les compétences plus larges des étudiants chinois.

La compétence linguistique sera présentée selon les quatre compétences traditionnelles : écouter, parler, lire, écrire, conformément aux descriptifs du CECR.

7.4.1.1 Ecouter

Ci-dessous la description de la compétence relative à la compréhension générale de l'oral :

C1	Peut suivre une intervention d'une certaine longueur sur des sujets abstraits ou complexes même hors de son domaine mais peut avoir besoin de faire confirmer quelques détails, notamment si l'accent n'est pas familier. Peut reconnaître une gamme étendue d'expressions idiomatiques et de tournures courantes en relevant les changements de registre. Peut suivre une intervention d'une certaine longueur même si elle n'est pas clairement structurée et même si les relations entre les idées sont seulement implicites et non explicitement indiquées.
B2	Peut comprendre une langue orale standard en direct ou à la radio sur des sujets familiers et non familiers se rencontrant normalement dans la vie personnelle, sociale, universitaire ou professionnelle. Seul un très fort bruit de fond, une structure inadaptée du discours ou l'utilisation d'expressions idiomatiques peuvent influencer la capacité à comprendre. Peut comprendre les idées principales d'interventions complexes du point de vue du fond et de la forme, sur un sujet concret ou abstrait et dans une langue standard, y compris des discussions techniques dans son domaine de spécialisation. Peut suivre une intervention d'une certaine longueur et une argumentation complexe à condition que le sujet soit assez familier et que le plan général de l'exposé soit indiqué par des marqueurs explicites.
B1	Peut comprendre une information factuelle directe sur des sujets de la vie quotidienne ou relatifs au travail en reconnaissant les messages généraux et les points de détail, à condition que l'articulation soit claire et l'accent courant. Peut comprendre les points principaux d'une intervention sur des sujets familiers rencontrés régulièrement au travail, à l'école, pendant les loisirs, y compris des récits courts.

(Source : CECR, 2001 :55)

De cette description, il ressort un changement net au niveau de la complexité du sujet à comprendre entre le B2 et le B1 : on passe des sujets courants et familiers du B1 aux sujets concrets ou abstraits, familiers ou non familiers du B2 ; Les interventions complexes et l'argumentation complexe doivent être comprises au B2, ce qui n'est pas demandé au B1. Au niveau C1, non seulement la longueur de l'intervention est plus importante, mais, en plus, il est demandé de comprendre des expressions idiomatiques, les différents niveaux des registres et des idées implicites.

7.4.1.2 Lire

Voici ci-dessous la description de la compétence relative à la compréhension générale de l'écrit :

C1	Peut comprendre dans le détail des textes longs et complexes, qu'ils se rapportent ou non à son domaine, à condition de pouvoir relire les parties difficiles.
B2	Peut lire avec un grand degré d'autonomie en adaptant le mode et la rapidité de lecture à différents textes et objectifs et en utilisant les références convenables de manière sélective. Possède un vocabulaire de lecture large et actif mais pourra avoir des difficultés avec des expressions peu fréquentes.
B1	Peut lire des textes factuels directs sur des sujets relatifs à son domaine et à ses intérêts avec un niveau satisfaisant de compréhension.

(Source : CECR, 2001 :57)

Au niveau B2, il est demandé un grand degré d'autonomie dans la lecture et la possession d'une gamme large du lexique. Les textes longs et complexes doivent être compris dans le détail pour le niveau C1, qu'ils soient de son domaine ou non. Contrairement au niveau B1 où les contenus des supports de lecture sont limités à son domaine et à ses intérêts, l'apprenant est censé pouvoir lire des textes de tout genre avec l'utilisation d'un outil comme le dictionnaire tolérée au B2 mais non au C1.

7.4.1.3 Parler

Concernant la production générale orale, elle est décrite ainsi :

C1	Peut faire une présentation ou une description d'un sujet complexe en intégrant des arguments secondaires et en développant des points particuliers pour parvenir à une conclusion appropriée.
B2	Peut méthodiquement développer une présentation ou une description soulignant les points importants et les détails pertinents. Peut faire une description et une présentation détaillées sur une gamme étendue de sujets relatifs à son domaine d'intérêt en développant et justifiant les idées par des points secondaires et des exemples pertinents.
B1	Peut assez aisément mener à bien une description directe et non compliquée de sujets variés dans son domaine en la présentant comme une succession linéaire de points.

(Source : CECR, 2001 :49)

Si l'on se contente d'une description linéaire et directe au niveau B1, une stratégie de présentation et de description est requise à partir du niveau B2 : l'apprenant doit être en mesure d'entrer dans les détails de sa description et de justifier ses idées, ensuite de savoir développer ses idées en utilisant consciemment une méthode, pour enfin pouvoir structurer sa présentation des sujets complexes au C1.

7.4.1.4 Ecrire

Quant à la production écrite générale, elle est décrite comme ci-dessous :

C1	Peut écrire des textes bien structurés sur des sujets complexes, en soulignant les points pertinents les plus saillants et en confirmant un point de vue de manière élaborée par l'intégration d'arguments secondaires, de justifications et d'exemples pertinents pour parvenir à une conclusion appropriée.
B2	Peut écrire des textes clairs et détaillés sur une gamme étendue de sujets relatifs à son domaine d'intérêt en faisant la synthèse et l'évaluation d'informations et d'arguments empruntés à des sources diverses.
B1	Peut écrire des textes articulés simplement sur une gamme de sujets variés dans son domaine en liant une série d'éléments discrets en une séquence linéaire.

(Source : CECR, 2001 :51).

Si au niveau B1 l'apprenant peut écrire simplement, au B2 il est censé savoir écrire clairement et pouvoir entrer dans les détails en sachant faire la synthèse ainsi qu'utiliser des sources variées de façon à évaluer des informations et des arguments. Au C1, il doit être en mesure de structurer son texte traitant des sujets complexes en même temps qu'il développe son point de vue.

Après un tour rapide des descriptions sur les quatre compétences linguistiques aux niveaux B1, B2 et C1, nous pouvons observer une grande coupure entre le B1 et les niveaux B2 et C1. En effet, au niveau B1, les sujets censés être maîtrisés restent de la vie courante ou dans le domaine de son intérêt ; il est demandé à l'apprenant de recevoir ou de produire de manière directe, linéaire et simple, sans engagement de stratégie spécifique. Tandis qu'à partir du niveau B2, nous assistons à un changement radical au niveau de la qualité d'exigence, le mot « complexe » étant la clé des éléments à maîtriser. Sur le plan horizontal, la maîtrise d'une gamme beaucoup plus riche et importante de sujets complexes de son domaine ou hors de son domaine est requise, ce qui implique la possession d'un vocabulaire riche et varié, aussi bien pour les sujets concrets qu'abstraites. Sur le plan vertical, l'apprenant ne doit plus se contenter de se débrouiller tant bien que mal, mais recevoir ou produire de manière claire avec plus de précisions, de détails et de profondeur ; son efficacité de l'argumentation est mise en avant, il doit avoir un point de vue et savoir le défendre avec des arguments complexes et appropriés. Au niveau C1, l'apprenant doit maîtriser des sujets complexes qu'il reçoit ou produit tout en adoptant une structure bien fondée.

Ainsi, nous pouvons en ressortir synthétiquement les spécificités de la compétence linguistique à acquérir pour les niveaux intermédiaire et avancé (B2 et C1) : un savoir et un savoir-faire linguistiques dans toute leur ampleur (vocabulaire, grammaire et sémantique) sont requis à l'apprenant : au niveau de la forme, il va jusqu'à la maîtrise des phrases les plus complexes ; quant au niveau du fond, il est censé comprendre les implicites, les idiomatiques et différents registres de la langue cible et savoir les utiliser dans des circonstances adaptées.

Sur cette base, une compétence discursive demande à être développée, c'est-à-dire la capacité « d'ordonner les phrases en séquences afin de produire des ensembles cohérents » (*ibid.* : 96). Et le tout doit être utilisé dans l'automatique et la fluidité au niveau avancé.

7.4.2 Les points faibles des étudiants du second cycle

Par rapport aux compétences spécifiques à acquérir pour les niveaux intermédiaire et avancé, nous essaierons à présent d'identifier les points faibles des étudiants chinois du second cycle qui, entre autres, nous permettront de comprendre sous un autre angle l'inadaptation de la PE administrée en Chine aux besoins de progression des étudiants en cette phase d'enseignement/apprentissage du FLE.

7.4.2.1 Selon le TFS8

Comme nous l'avons évoqué précédemment au début de ce chapitre, au compte-rendu d'une analyse des résultats TFS4 et TFS8, le Conseil pédagogique national de l'enseignement/apprentissage du FLE dans le supérieur et l'ACPF avaient signalé quelques problèmes liés aux candidats qui ont passé le TFS8 en 2009. Ils sont de l'ordre de deux :

- Les étudiants ont des difficultés dans la réalisation des items de traduction (thème et version) et de composition.
- La base grammaticale censée être acquise pendant le 1^{er} cycle est en partie perdue.

Un manque de performance dans la traduction et la rédaction pourrait être imputé aux éléments étroitement liés, même si apparemment ce sont deux items de différente nature : il soulève la faiblesse des étudiants dans la production écrite, plus précisément, il traduit l'insuffisance des étudiants dans la maîtrise d'« une large gamme » de sujets qui touchent les domaines divers et variés, dans la capacité de formuler clairement et correctement des phrases complexes et dans la compétence discursive.

Notre propre expérience de correctrice des tests TFS8 nous aura permis de voir également que la base grammaticale partiellement perdue par les candidats se retrouve non seulement dans les items du vocabulaire et de la grammaire, mais également dans la traduction et la composition dans la mesure où on y voit fréquemment des erreurs morpho-syntaxiques, parfois même basiques.

Globalement, nous nous apercevons que le problème de la production paraît plus sérieux que celui de la réception. Dans leurs expressions écrites, l'utilisation du vocabulaire est restreinte, les expressions utilisées sont souvent tournées « à la chinoise » traduisant une grande interférence avec la langue maternelle, des erreurs grammaticales de base y sont fréquentes, les idées sont exprimées de façon simpliste et souvent sans détails, il y a peu d'argumentation avec distinction des points importants et secondaires, et l'ensemble de la composition n'est pas bien structuré.

7.4.2.2 Selon le TEF

Le pourcentage de bonnes réponses par types d'épreuves dans les tests blancs TEF que nous avons fait passer aux étudiants de 3^{ème} et de 4^{ème} année nous ont montré qu'il y a effectivement une stagnation de progression en lexique et grammaire au niveau de 3^{ème} année par rapport à la 2^{ème} année (53% Vs. 53%), tandis que la performance en réception (compréhension écrite 66% Vs. 46% et compréhension orale 59% Vs. 43%) continue à progresser. En 4^{ème} année en revanche, nous avons enregistré une baisse de niveau en compréhension écrite (58% Vs. 66%), le maintien au même niveau en compréhension orale (60% Vs. 59%) et une légère amélioration en lexique et grammaire (59% Vs. 53%).

Nous ne pouvons malheureusement pas observer la performance en production des étudiants par le TEF puisque la partie production n'a pas été incluse dans les tests que nous avons menés pour des raisons que nous avons déjà données (cf. chapitre 4 p144-146). Néanmoins, les résultats sur la partie réception nous montrent que les étudiants n'ont apparemment pas de problèmes majeurs même si la performance à ce niveau n'est pas encore à la hauteur de notre souhait du fait que les niveaux moyens sont toujours restés au B1 à la fin de la 4^{ème} année.

7.4.2.3 Selon les représentations des étudiants

Nous avons eu deux versions différentes à ce niveau : ceux qui sont restés en Chine ont soulevé plus de problème à l'oral, ce sentiment est cohérent avec l'apprentissage d'une langue étrangère en milieu hétéroglotte : ils ont plus d'occasions de lire et d'écrire le français que de l'entendre et de le parler car les ressources visuelles y sont plus faciles d'accès. Ceci étant, un problème plus marqué à l'oral ne signifie pas que tout va bien à l'écrit, certains d'entre eux ont signalé que leur expression écrite est trop « à la chinoise », cette remarque soulève quand même

des problèmes dans la production écrite. Tandis que ceux qui sont allés en France ont manifesté la tendance inverse : plus de progrès en compréhension orale, expression orale et compréhension écrite. Néanmoins, une régression en expression écrite a été signalée par manque d'exercices.

A part ces différences, il existe un point en commun : la plupart d'entre eux ont ressenti une baisse de niveau en grammaire.

Ainsi, vus sous les trois angles différents ci-dessus, les principaux points de faiblesse soulevés peuvent être résumés comme suit pour l'ensemble des étudiants du second cycle :

- Une baisse de niveau en lexique et en grammaire à cause d'une perte partielle de la base qui n'a pas été acquise définitivement au 1^{er} cycle ;
- Les points faibles à l'oral sont saillants pour les étudiants en milieu hétéroglotte ;
- La compétence en production est globalement plus faible qu'en réception ;
- La gamme des connaissances des sujets variés en français n'est pas suffisamment large ;
- Il manque de capacité à formuler clairement et correctement dans le français standard les phrases complexes ;
- La compétence discursive est insuffisante. Cette insuffisance est marquée par un manque de capacité à gérer les sujets complexes, à entrer dans les détails, à argumenter et à structurer.

Ces points relèvent pour la plupart très justement de la spécificité des compétences en français à acquérir en phase intermédiaire et avancée. Ils nous aident à mieux comprendre pourquoi nos étudiants chinois ont du mal à franchir le plateau en se situant au niveau B1.

Une telle stagnation devrait être en grande partie imputable à l'enseignement du FLE au second cycle en Chine. En effet, le caractère fragmentaire des cours organisés et une progression centrée sur l'enseignant qui continue à donner les cours en expliquant le vocabulaire et le texte marquent une grande insuffisance dans le développement de la compétence complexe du français de niveaux intermédiaire et avancé. Une telle PE est

totalemment inadaptée aux besoins des compétences spécifiques à acquérir pour cette phase d'enseignement/apprentissage du FLE.

Conclusion partielle

Dans ce chapitre, nous avons cherché à savoir quels sont les impacts des interventions et dispositifs pédagogiques aménagés à l'UNN sur l'appropriation du français des étudiants chinois.

Les éléments que nous avons réunis nous ont indiqué une fois de plus qu'avec une *didactique contextualisée*, les étudiants arrivent à progresser de façon relativement satisfaisante au 1^{er} cycle de leur apprentissage tandis qu'au second cycle, leur niveau stagne voire régresse. Cette constatation nous a amenée à interroger la mise en œuvre didactique du FLE en Chine.

Nous avons ainsi pu repérer trois facteurs essentiels qui pourraient expliquer la nécessité d'une *didactique contextualisée* dans l'enseignement/apprentissage du français de niveau élémentaire.

En premier lieu, respecter la culture éducative et les habitudes traditionnelles d'enseignement/apprentissage des langues s'avère crucial au début de l'apprentissage des étudiants grands débutants dans la mesure où cette démarche rassurante joue un rôle psychologique important qui pourrait favoriser l'appropriation du français réputé pour être difficile pour les sinophones.

En second lieu, l'objectif fixé par le programme national destiné au 1^{er} cycle servirait avant tout à développer la compétence linguistique des étudiants. Même si théoriquement il serait idéal de développer toutes les compétences en même temps, cet objectif a le mérite d'être clair et pragmatique pour l'enseignement des langues en milieu hétéroglotte. Comme D. Bailly l'avait signalé en ces termes :

Pour un enseignant de langue étrangère qui officie dans une classe située hors d'une immersion dans le pays où se parle la langue étudiée, les tournures de la discoursivité sont malheureusement un luxe souvent inatteignable, par rapport aux urgences de base portant sur la morpho-syntaxe et le lexique élémentaire à mobiliser dans des savoir-faire morpho-syntaxe et le lexique élémentaire à mobiliser dans des savoir-faire langagiers d'ordre pratique (D. Bailly, 2001 :126).

En effet, les contraintes de l'enseignement des langues en milieu institutionnel et en milieu hétéroglotte imposent un choix privilégiant l'urgence et l'économie.

Enfin, après avoir fait le tour de l'analyse polycentrique de la PE au 1^{er} cycle, nous avons pu constater que les dispositifs mis en place et les pratiques d'enseignement forment un ensemble de forte cohésion pour atteindre les objectifs visés : du programme national à la sélection des contenus à enseigner, en passant par le plan pédagogique universitaire, les procédés pédagogiques, le manuel utilisé et l'évaluation. Même si la méthode « grammaire-traduction » semble être unanimement rejetée en Occident depuis longtemps, nos questionnements sur l'enseignement de la grammaire explicite et l'utilisation de la langue maternelle en classe nous ont montré qu'en fin de compte, ils constituent des moyens relativement efficaces pour faire acquérir aux étudiants une base linguistique assez solide. Nous pouvons ainsi dire que les quatre centrations déployées en phase élémentaire sont favorables aux progrès des étudiants, à savoir la PE centrée sur l'enseignant, sur la matière à enseigner, sur la méthode et sur l'évaluation.

Cependant, cette *didactique contextualisée* s'avère complètement inopérante dans l'enseignement/apprentissage au second cycle du cursus. La particularité de la mise en œuvre d'une *didactique contextualisée* en Chine est qu'elle repose sur le rôle suprême de l'enseignant, les étudiants restent passifs et manquent de capacité d'auto-apprentissage. Cette caractéristique est anodine voire favorable dans une certaine mesure à l'apprentissage de niveau élémentaire mais ne correspond nullement à la spécificité des compétences à développer pour les niveaux intermédiaire et avancé.

En effet, selon les compétences linguistiques à acquérir décrites dans le CECR, celles de niveau supérieur au B2 marquent un changement qualitatif important par rapport aux niveaux inférieurs : les apprenants doivent disposer des compétences bien plus complexes tant au niveau horizontal (gamme de savoirs linguistiques large dans tous les domaines, maîtrise des phrases complexes) qu'au niveau vertical (compréhension de l'implicite, maîtrise des registres différents, compétence discursive), il s'agit ici des aspects de complexité et de précision ; ils doivent en plus pouvoir utiliser la langue cible avec aisance et fluidité. Dans ce cas, la compétence de la production est mise en exergue. Il est évident qu'une telle spécificité ne peut être satisfaite si les étudiants continuent à rester passifs en se contentant de reprendre les connaissances transmises par l'enseignant.

Non seulement cette spécificité des compétences de niveaux intermédiaire et avancé n'est pas clairement visée dans le programme national destiné au second cycle, mais en plus, nous observons un caractère fragmentaire et non cohérent de l'ensemble du système didactique du second cycle du genre : manque de volumes horaires, ambiguïté dans les objectifs pédagogiques, hiatus entre les programmes pédagogiques et les pratiques des enseignants et manque de manuels adéquats.

De telles insuffisances se sont répercutées dans les points faibles des étudiants du second cycle : perte partielle de la base grammaticale acquise au 1^{er} cycle, non-maîtrise de la gamme linguistique large, manque de compétence dans la production des phrases complexes et dans l'expression des idées complexes, insuffisance de la compétence discursive.

Globalement, les éléments apportés dans ce chapitre ont contribué à avancer des arguments complémentaires pour répondre à la problématique de notre étude. L'analyse polycentrique confirme, sous un autre angle que celui de l'enquête qualitative, que la mise en place d'une *didactique contextualisée* est adaptée aux besoins de progression au niveau élémentaire des étudiants chinois, elle joue donc un rôle important dans leur PA. Tandis que son rôle devient moins significatif dans l'enseignement/apprentissage au second cycle car sa principale caractéristique traditionnelle ne correspond plus à la spécificité des compétences requises aux niveaux intermédiaire et avancé. Dans cette circonstance, une *didactique contextualisée* devrait être opérée en contextes chinois en phase élémentaire de l'enseignement/apprentissage du français, tandis qu'en phase intermédiaire et avancée, une PE plus adaptée aux besoins spécifiques des compétences langagières à acquérir devrait être envisagée afin d'assurer une meilleure progression chez les étudiants chinois. Dans cette optique, nous proposerons dans le chapitre suivant des solutions didactiques pour remédier aux problèmes soulevés sur la base des analyses fournies dans ce chapitre.

Chapitre 8. Pour un renouveau de la PE favorable à la PA en milieu universitaire chinois

Introduction

Tous les éléments réunis jusqu'ici tendent à montrer que dans les contextes chinois, la mise en œuvre d'une *didactique contextualisée* est opérationnelle en phase élémentaire mais quelque peu efficace en phase intermédiaire et avancée de l'apprentissage du français des étudiants.

Pour optimiser l'enseignement du FLE en milieu universitaire chinois, l'essentiel de notre effort dans ce chapitre va donc porter à réfléchir sur des propositions didactiques pour un renouveau de la PE favorable à la PA.

Ce questionnement nous incite à nous focaliser sur l'enseignement/apprentissage du FLE en phase intermédiaire et avancée car c'est en particulier à ce niveau que le problème se pose.

En cherchant des éléments susceptibles de nous fournir des indices intéressants, notre regard est tourné vers le suivi individuel de notre enquête qualitative. En effet, cette enquête a mis en contraste les étudiants de 3^{ème} année qui apprennent le français en milieu hétéroglotte et en milieu homoglotte. Contrairement aux premiers, le cas des seconds nous révèle qu'une fois la base élémentaire bâtie, les étudiants ont plus de chance de franchir le plateau pour progresser vers le niveau avancé quand ils sont dans un contexte didactique où l'enseignement centré sur l'apprenant encourage l'initiative et la production des étudiants. Associant ces observations à nos analyses des impacts de la PE sur la PA dans le cas concret de l'UNN, nous aboutirons à la formulation des hypothèses didactiques que nous présenterons en premier dans ce chapitre.

Cette formulation sera ensuite enrichie en s'intégrant dans la réflexion théorique de la contextualisation didactique avec une nouvelle démarche de contextualisation-décontextualisation-recontextualisation. Cette démarche pourra être également considérée comme un renouvellement conceptuel d'une *didactique contextualisée* que nous nous efforcerons d'explicitier.

En suivant cette démarche, nous proposerons enfin un mode opératoire visant à penser un renouveau de la PE favorable à la PA dans les contextes chinois, sur le plan pratique. Nous dirigerons nos lecteurs vers trois étapes distinctes de la démarche proposée en concrétisant les interventions pédagogiques à mettre en place avec l'approche polycentrique. Le mode opératoire sera proposé avec une première étape de contextualisation au 1^{er} cycle d'enseignement, suivie d'une seconde de décontextualisation pour préparer une nouvelle organisation de la PE au second cycle d'enseignement, et enfin, une dernière de recontextualisation pour une PE et un curriculum favorables aux progrès des étudiants en tenant compte des compétences spécifiques à acquérir aux niveaux intermédiaire et avancé.

8.1 Vers une élaboration des hypothèses didactiques

Avant tout, nous souhaiterions faire un petit rappel des prémisses qui nous ont conduite à la formulation des hypothèses propositionnelles.

Nos réflexions conjuguées des résultats des enquêtes ont confirmé l'hypothèse initiale de notre constat empirique : les étudiants chinois progressent constamment au niveau élémentaire de l'apprentissage mais stagnent voire régressent aux niveaux intermédiaire et avancé. Ce constat nous a poussée à interroger l'articulation entre une *didactique contextualisée* et les progrès des étudiants. Après avoir analysé les représentations des étudiants et les PE mises en place au département de français de l'UNN avec l'approche polycentrique, nous avons vu qu'une démarche *didactique contextualisée* est efficace dans l'enseignement/apprentissage de niveau élémentaire mais non pertinente dans celui de niveaux intermédiaire et avancé.

Dans cette étude, un point a attiré notre attention : tous les étudiants ont manifesté la même tendance de progression sauf ceux de 3^{ème} année qui ont participé au programme d'échange pour suivre six mois de cours en France. En fait, ces derniers ont enregistré une progression satisfaisante aux résultats des tests blancs TEF (niveau B2 en moyenne) tandis que leurs camarades restés en Chine ont eu un écart de progression assez important (niveau B1 en moyenne). Si nous mettons de côté la question de l'immersion dans l'environnement linguistique (et encore, nous avons vu dans notre enquête que les étudiants en France n'ont pas eu autant d'occasions de pratiquer leur français en dehors de la classe comme ils le souhaitent), l'analyse des représentations des étudiants nous laisse penser que les contextes didactiques dans lesquels ils ont étudié le français ont dû exercer quelques influences positives dans leur progression.

Tous ces éléments réunis nous font aboutir à des hypothèses qui peuvent être formulées de manière suivante :

- En phase élémentaire de l'enseignement/apprentissage du français, une *didactique contextualisée* avec une prise en considération des cultures éducatives locales et des pratiques d'enseignement/apprentissage habituelles est nécessaire pour assurer une progression relativement constante de l'apprenant ; Dans le cas de la Chine, développer une *didactique contextualisée* signifie appliquer obstinément la méthode traditionnelle intégrée dans un système didactique cohérent ;
- Ces pratiques traditionnelles aident les étudiants à créer une base solide des savoirs et des savoir-faire linguistiques ; même si la compétence sociolinguistique et la compétence pragmatique sont reléguées au second plan pendant cette période, la maîtrise d'une bonne base linguistique tiendra les étudiants prêts à développer les compétences plus complètes à l'étape suivante de l'apprentissage. Par ailleurs, cette base permet aux étudiants de rester ouverts à l'éventuel besoin de changement didactique et pédagogique pour continuer à progresser ;
- En phase intermédiaire et avancée, il convient d'adopter une démarche qui répond aux besoins spécifiques de l'enseignement/apprentissage de niveaux intermédiaire et avancé. En pratiquant un enseignement flexible mais cohérent avec une progression polycentrique réadaptée aux nouvelles situations et aux nouveaux besoins de l'enseignement/apprentissage du français, il serait possible pour les étudiants de franchir plus rapidement la phase du plateau de stagnation pour continuer à progresser vers le niveau avancé.

En effet, toutes les études menées précédemment nous indiquent que pratiquer la méthode traditionnelle favoriserait les progrès des étudiants au niveau élémentaire car le système éducatif fondé dans le respect des cultures éducatives traditionnelles et des habitudes d'enseignement/apprentissage locales constitue un ensemble rationnel et cohérent favorable à la PA des étudiants. Ainsi, développer une *didactique contextualisée* trouve tout son intérêt dans cette première phase d'enseignement/apprentissage du FLE en Chine.

En revanche, quand une *didactique contextualisée* ne répond plus aux besoins de progression de l'apprenant, il faut sortir du contexte local pour envisager une PE adaptable aux

nouveaux enjeux et besoins spécifiques après les avoir clairement définis en s'inspirant des courants de recherche didactiques et des expériences réussies dans d'autres contextes.

Nos enquêtes quantitative et qualitative ont montré qu'une *didactique contextualisée* au niveau élémentaire de l'enseignement/apprentissage du FLE n'empêchera pas l'introduction d'une nouvelle PE aux niveaux intermédiaire et avancé ; au contraire, les résultats positifs obtenus grâce à la mise en œuvre d'une *didactique contextualisée* sont retransmis dans le nouvel apprentissage du FLE de niveaux intermédiaire et avancé pour faciliter l'acceptation des nouvelles démarches d'enseignement par les étudiants. A l'époque actuelle de l'information et de la globalisation, les jeunes générations chinoises montrent un esprit plus disposé aux changements qu'on pourrait le croire malgré le poids important de la tradition.

8.2 Contextualisation-décontextualisation-recontextualisation, un nouveau conceptuel d'une didactique contextualisée

Les concepts théoriques nous aident à aborder le terrain sur des bases scientifiquement fondées, et les observations sur le terrain contribuent à leur tour à nourrir et à renouveler les réflexions conceptuelles.

C'est précisément en suivant cette trame que notre étude se déroule. Ainsi, les propositions didactiques que nous avons avancées dans les pages précédentes à l'issue des enquêtes et des investigations sur le terrain trouvent leur écho dans la repensée de la notion de *contextualisation*.

A ce titre, nous souhaitons reprendre notre critique de la limite de certaines tendances dans l'usage de la notion de *contextualisation didactique* du chapitre 1 de notre thèse.

De notre revue de la notion de *contexte* et de ses dérivés, nous avons retenu l'importance accordée par l'opinion générale aux cultures éducatives qui déterminent les pratiques d'enseignement/apprentissage des langues. Le fait que beaucoup de travaux ont eu pour souci de les identifier traduit une vision commune : l'écart important entre la culture d'enseignement et la culture d'apprentissage causerait des difficultés en classe et entraverait le bon fonctionnement de l'enseignement/apprentissage des langues, d'où l'intérêt de les bien décrire pour les connaître et les réduire.

Parallèlement, certains travaux qui mettent en avant les réalités locales pour expliquer le dysfonctionnement de la méthode universaliste dans les contextes locaux laissent entendre implicitement qu'il suffit de mettre en œuvre une *didactique contextualisée* pour mener à bien l'enseignement/apprentissage des langues.

Bref, ces travaux et opinions portent à croire qu'une prise en compte des cultures éducatives, des habitudes et des pratiques traditionnelles du pays ou de la région, est de nature à ouvrir des portes susceptibles de déterminer les actions didactiques. Or notre étude nous montre qu'une prise en compte des traditions et des cultures éducatives serait nécessaire, plutôt en phase élémentaire de l'enseignement/apprentissage des langues, tandis que les conditions imposées au départ pourraient être brisées lorsque l'apprenant aura déjà acquis une base élémentaire relativement solide de la langue cible, elles devraient même être brisées quand elles ne sont plus en mesure de satisfaire les besoins de progression de l'apprenant. Dans ce cas, l'écart entre la culture d'enseignement et la culture d'apprentissage ne constitue plus un obstacle en classe. Autrement dit, une prise en compte des réalités locales, des cultures éducatives et des habitudes traditionnelles n'est pas une condition *sine qua non* pour le bon fonctionnement de l'enseignement/apprentissage des langues. Quand l'apprenant aura acquis une bonne base élémentaire de la langue cible, il pourra s'ouvrir à d'autres conditions d'enseignement reposant sur d'autres dispositifs plus en harmonie avec ses premiers apports.

Dans cette optique, nous proposons une reformulation des propositions didactiques en intégrant la démarche de contextualisation-décontextualisation-recontextualisation comme ci-dessous :

- Première étape de contextualisation : en phase élémentaire de l'enseignement/apprentissage des langues, une démarche dotée d'un système didactique cohérent avec une prise en considération des cultures éducatives locales et des pratiques d'enseignement/apprentissage habituelles est une condition nécessaire pour assurer une progression relativement constante de l'apprenant ;
- Deuxième étape de décontextualisation : dans le cas où une *didactique contextualisée* ne pourrait plus satisfaire aux besoins de progression de l'apprenant, il convient de sortir d'abord du contexte local pour envisager une PE théoriquement adaptable aux nouveaux enjeux imposés par les besoins spécifiques de l'enseignement/apprentissage de niveaux intermédiaire et avancé. Une telle

démarche est envisageable car un acquis satisfaisant d'une base élémentaire de la langue cible pourrait aider l'apprenant à rester ouvert face à un éventuel besoin de changement didactique et pédagogique pour continuer à progresser.

- Troisième étape de recontextualisation : réadapter la PE envisagée aux réalités locales pour rendre possible sa mise en œuvre et élaborer des mesures concrètes afin d'aider l'apprenant à franchir la phase plateau pour continuer à progresser vers le niveau avancé.

Ces hypothèses apportent un nouveau regard à la notion de *contextualisation didactique* sur trois points. Le premier consiste à mettre à jour une certaine articulation entre une *didactique contextualisée* et la progression de l'apprenant, thématique peu étudiée dans la littérature du domaine jusqu'ici : une *didactique contextualisée* est favorable à l'apprentissage pour que l'apprenant acquière une base élémentaire de la langue cible, mais elle s'avère moins favorable à la progression de l'apprenant aux niveaux intermédiaire et avancé. Ce premier point conduit à un second qui relativise les rôles de la *didactique contextualisée* considérée par l'opinion commune comme une « évidence » lors de la mise en place de la PE. En effet, respecter la culture éducative est utile au niveau élémentaire de l'enseignement/apprentissage des langues mais non nécessaire quand les dispositifs et pratiques d'enseignement locaux ne répondent plus aux besoins de progression de l'apprenant. A partir de ce principe, nous arrivons au troisième point qui consiste en un prolongement dans la réflexion sur l'articulation d'une *didactique contextualisée* et de la progression en langues des apprenants : lorsque la *didactique contextualisée* ne correspond plus aux nouveaux enjeux, il convient de mettre en place d'autres PE s'inspirant des actions didactiques venues de différents horizons, c'est-à-dire procéder à la décontextualisation et ensuite à la recontextualisation pour une nouvelle PE applicable dans les contextes locaux.

Certes, comme nous l'avons mentionné à plusieurs reprises, la progression en langue de l'apprenant pourrait être impactée par de multiples facteurs aussi bien internes qu'externes à lui-même, nous ne pouvons imputer l'itinéraire de l'apprentissage aux seuls contextes didactiques. Mais il nous semble que quand on s'intéresse à l'enseignement/apprentissage des langues en milieu institutionnel, l'antagonisme enseignement/apprentissage est une question centrale à prendre au sérieux, car il implique la question éternelle de la finalité de l'enseignement dont la DLC ne peut faire l'impasse : comment organiser l'enseignement afin d'optimiser l'apprentissage ? Il y a là forcément une articulation qu'aucun d'entre nous ne

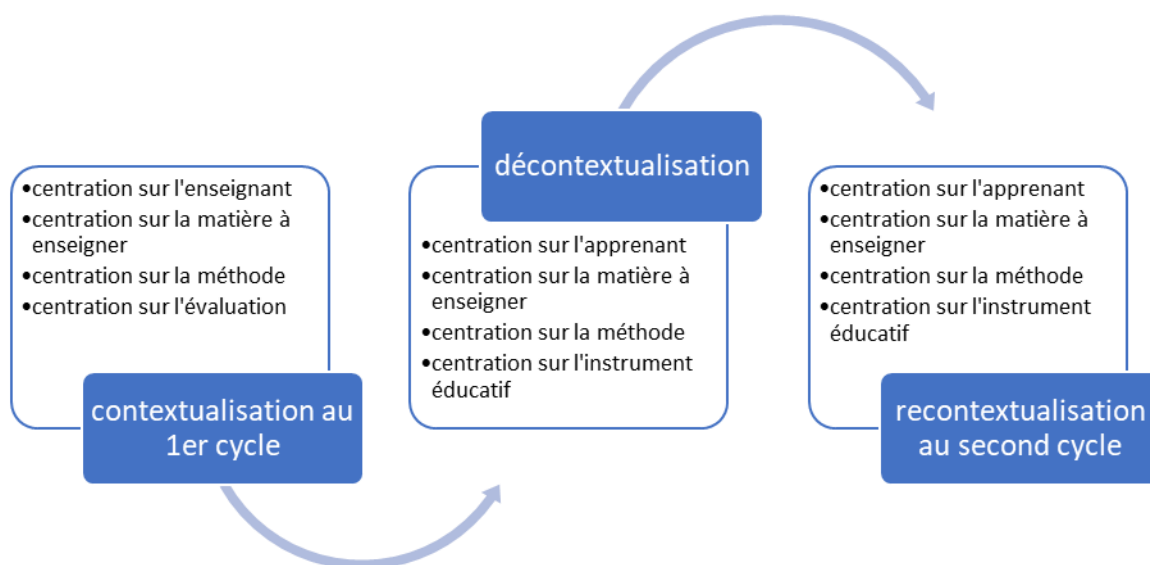
saurait nier. Dans ce cas, notre étude de la corrélation entre une *didactique contextualisée* et la progression en langue de l'apprenant trouve tout son sens.

8.3 Mode opératoire des propositions didactiques liées aux contextes chinois

Les propositions hypothétiques une fois avancées, il sera ensuite possible de décrire la démarche de contextualisation-décontextualisation-recontextualisation avec l'analyse polycentrique pour proposer des PE plus adaptées à chaque phase d'enseignement/apprentissage du français en tant que spécialité en milieu universitaire chinois. Ce croisement pourra donner un mode opératoire comme présenté dans le schéma suivant :

Mise en œuvre d'une *didactique contextualisée* du FLE en Chine

Mode opératoire



Globalement, le schéma s'interprète de manière suivante :

Au 1^{er} cycle de l'enseignement/apprentissage du FLE, la PE s'organise avec une prise en compte des contextes locaux. Comme nous l'avons vu précédemment, il s'agit de la PE centrée simultanément sur l'enseignant, sur la matière à enseigner (grammaire), sur la méthode

(grammaire-traduction dans la version chinoise) et sur l'évaluation (formative et sommative). Une telle démarche aide les étudiants à créer une base élémentaire solide du français.

En revanche, ces pratiques traditionnelles ne correspondant plus aux besoins de progression des étudiants au second cycle, il convient de procéder d'abord à la décontextualisation, c'est-à-dire sortir du contexte chinois pour envisager théoriquement de quelle manière il faut organiser la PE pour faire développer les compétences requises pour les niveaux intermédiaire et avancé. La spécificité des compétences à acquérir en cette phase d'enseignement/apprentissage demande que la PE ne soit plus centrée sur l'enseignant, mais sur l'apprenant car celui-ci doit faire preuve de son initiative pour davantage développer la capacité de production et l'usage complexe du français. A ce stade, la matière à enseigner ne tournera plus autour de la grammaire mais des thématiques qui touchent les domaines les plus complets possibles, aussi bien concrets qu'abstraites. La méthode sera administrée de façon à favoriser la production de l'apprenant et à développer son autonomie d'apprentissage. Et enfin, avec l'essor technologique de notre époque, une PE centrée sur l'instrument éducatif nous semble envisageable grâce aux supports numériques de tout genre, tant qu'elle est cohérente avec l'ensemble du système didactique mis en place.

Enfin, nous procéderons à la recontextualisation, non pas pour retomber dans la considération de la culture éducative, mais pour vérifier l'applicabilité des idées avancées dans la décontextualisation selon les conditions didactiques du terrain en concrétisant les interventions didactiques et pédagogiques. Ainsi, il nous semble tout à fait pertinent de faire appel à la pédagogie du projet pour mettre à jour ses contributions qui datent de si longtemps en pédagogie (W. H. Kilpatrick, 1918⁴⁴ cité dans A. Tricot, 2017) afin de susciter l'initiative de l'apprenant et développer son autonomie d'apprentissage, l'ensemble des interventions se déroulant progressivement. Quant à la matière à enseigner, il convient d'organiser les contenus thématiques de façon rationnelle et progressive de telle sorte que les fonctionnalités de chaque cours puissent conduire à un ensemble cohérent. En ce qui concerne la méthode, elle pourra être variable, à condition de répondre aux exigences des compétences à acquérir, mais nous en proposerons une que nous nommons « méthode induite par la production » inspirée de l'hypothèse de « *comprehensible output* » de M. Swain (1985) pour développer la compétence de la production, points faibles identifiés des étudiants chinois du second cycle. Pour la PE

⁴⁴ *The project method: The use of the purposeful act in the educative process* (n°3). Teachers college, Columbia university, 1918.

centrée sur l'instrument éducatif, l'exploitation des diverses ressources numériques est déjà une pratique courante dans l'enseignement/apprentissage des langues. Mais si nous nous en tenons à une véritable centration sur les supports de nouvelles technologies, les interventions innovantes ne pourront se réaliser qu'en s'adaptant à de réelles conditions et situations d'enseignement.

Nous reprendrons successivement les trois volets de la démarche contextualisée pour expliquer en détail les PE qui nous semblent adaptées aux besoins de progression des étudiants en milieu universitaire chinois selon le tableau ci-dessous :

Tableau 28

Tableau explicatif du mode opératoire

Progression polycentrique	Contextualisation au 1^{er} cycle du cursus	Décontextualisation	Recontextualisation au second cycle du cursus
Centration sur l'enseignant	Maître catalyseur Cours structurés et ordonnés		
Centration sur l'apprenant		Enseignant comme médiateur entre le savoir et l'apprenant qui pense et agit par lui-même et apprend à apprendre	Interventions progressives de l'enseignant avec l'objectif final de développer l'autonomie de l'apprenant sous forme de la pédagogie du projet centrée sur l'apprentissage des langues
Centration sur la matière à enseigner	Grammaire comme fil conducteur (phonologie, lexique, morpho-syntaxe, sémantique)	Taxinomie des contenus à enseigner afin de répondre aux objectifs visés	Organisations rationnelles des contenus à enseigner suivant les cours dispensés dont les fonctions respectives forment un ensemble cohérent et complet
Centration sur la méthode	Grammaire-traduction	Démarche cohérente et orientée avec des procédés et des supports riches et variés	Démarche volontaire avec la « méthode induite par la production » sur l'hypothèse de « <i>comprehensible output</i> » de Swain
Centration sur l'instrument éducatif		Exploitation des moyens de nouvelles technologies en cohérence avec le système didactique mise en place	Possibilités d'interventions innovantes s'adaptant aux conditions d'enseignement/ apprentissage
Centration sur l'évaluation	Evaluation formative et sommative en cohérence avec les objectifs pédagogiques		

8.3.1 Contextualisation au premier cycle du cursus

Nous avons vu dans le chapitre précédent que l'enseignement du FLE dispensé au 1^{er} cycle est bien adapté aux contextes chinois, il relève d'un système structuré et cohérent et donc tient la route dans son ensemble. Les étudiants ayant acquis une base linguistique élémentaire relativement structurée transmettent ces résultats positifs dans l'apprentissage de l'étape suivante, ce qui explique la flèche de la contextualisation vers la décontextualisation.

Néanmoins, malgré un fonctionnement encourageant de l'enseignement/apprentissage au 1^{er} cycle, certains points qui laissent à désirer conduisent également à la transmission d'une pression au second cycle.

Premièrement, malgré une progression apparente des étudiants, se pose la question du réel acquis dans les efforts de départ de l'enseignement/apprentissage de la grammaire. En effet, si une perte de la base grammaticale est marquée au second cycle, nous avons de bonnes raisons de croire que les connaissances linguistiques au niveau élémentaire ne sont pas définitivement acquises. Du moins, nous sommes en droit de supposer qu'un enseignement/apprentissage mené sous tension constante pendant deux ans (programme riche et temps limité) a réussi à faire emmagasiner tant de savoirs grammaticaux par les étudiants, mais, qu'un tel acquis reste provisoire et demande à être consolidé, car il risque d'être perdu s'il n'y a pas de retours en arrière réguliers.

Deuxièmement, comme nous l'avons déjà évoqué, la compétence communicative a été prise en compte dans l'enseignement/apprentissage du 1^{er} cycle, mais n'occupe qu'une place secondaire. Si nous relisons les contenus des cours dispensés à l'UNN, nous pouvons voir que seules une partie de compétence sociolinguistique et une faible dose de compétence pragmatique y sont présentes. Si les trois composantes de « la compétence à communiquer langagièrement » ne pouvaient se développer parallèlement en phase élémentaire de l'enseignement/apprentissage des langues comme c'est le cas en Chine (l'objectif étant de se focaliser sur la compétence linguistique au niveau élémentaire), il nous semble évident qu'à un certain niveau, ce besoin devient impératif pour assurer une progression optimale des apprenants. Ainsi, le manque d'équilibre dans le développement de ces trois compétences ajoute la pression à l'enseignement/apprentissage de niveaux intermédiaire et avancé.

Dans ces conditions, il est certain qu'on a intérêt à tenir compte de ces facteurs dans l'élaboration de la PE au second cycle. Ce qui signifie qu'on doit non seulement s'occuper de

la spécificité liée à l'enseignement/apprentissage de niveaux intermédiaire et avancé, mais, en plus, des problèmes issus de l'enseignement du 1^{er} cycle. Bref, les enjeux sont considérables pour l'enseignement du FLE pendant cette phase.

8.3.2 Décontextualisation pour préparer l'enseignement du second cycle du cursus

La décontextualisation de notre étude consiste à sortir du contexte chinois pour envisager une PE adaptée à la spécificité de l'enseignement/apprentissage du FLE de niveaux intermédiaire et avancé afin de favoriser la progression des apprenants.

Pour en arriver là, il convient d'abord de connaître les compétences spécifiques à acquérir aux niveaux intermédiaire et avancé (B2 et C1) pour ensuite réfléchir dans quel sens doivent s'orienter les mesures didactiques.

Dans le chapitre précédent, nous avons en particulier analysé les spécificités liées à la compétence linguistique pour être en phase avec les caractéristiques de l'enseignement/apprentissage du FLE en Chine. Il nous semble nécessaire à présent, pour cette phase de décontextualisation, de nous tenir au courant des compétences dans leurs aspects les plus complets possibles, car telles sont les compétences que les apprenants sont censés maîtriser théoriquement après la phase élémentaire. Dans cette optique, nous nous proposons d'entrer dans les détails descriptifs de la « compétence à communiquer langagièrement » afin de faire ressortir les spécificités des compétences à acquérir pour les niveaux intermédiaire et avancé.

8.3.2.1 Spécificités liées à la « compétence à communiquer langagièrement »

Nous allons présenter les descripteurs composés de trois volets, à savoir : la compétence linguistique, la compétence sociolinguistique et la compétence pragmatique. Nous comparerons toujours les compétences du B2 et du C1 à celles du B1 pour mieux faire ressortir les caractéristiques des premières.

Compétence linguistique

Vu sous l'angle de la communication, la compétence linguistique est décrite selon la capacité d'un apprenant à utiliser des ressources linguistiques dans des situations de communication, ce qui est différent d'une description de la compétence linguistique centrée sur

les savoirs et les savoir-faire linguistiques comme nous l'avons déjà vu au chapitre précédent. Elle est présentée de manière suivante pour les niveaux B1, B2 et C1 :

C1	Peut choisir la formulation appropriée dans un large répertoire de discours pour exprimer sans restriction ce qu'il/elle veut dire.
B2	Peut s'exprimer clairement et sans donner l'impression d'avoir à restreindre ce qu'il/elle souhaite dire. Possède une gamme assez étendue de langue pour pouvoir faire des descriptions claires, exprimer son point de vue et développer une argumentation sans chercher ses mots de manière évidente et en utilisant des phrases complexes.
B1	Possède une gamme assez étendue de langue pour décrire des situations imprévisibles, expliquer le point principal d'un problème ou d'une idée avec assez de précision et exprimer sa pensée sur des sujets abstraits ou culturels tels que la musique ou le cinéma. Possède suffisamment de moyens linguistiques pour s'en sortir avec quelques hésitations et quelques périphrases sur des sujets tels que la famille, les loisirs et centres d'intérêt, le travail, les voyages et l'actualité mais le vocabulaire limité conduit à des répétitions et même parfois à des difficultés de formulation.

(Source : CECR, 2001 :87)

D'après les descriptions ci-dessus, nous pouvons voir qu'au niveau B1, il est demandé à l'apprenant de pouvoir se débrouiller avec suffisamment de moyens linguistiques et de s'exprimer avec assez de précision ; tandis qu'à partir du niveau B2, l'apprenant doit s'exprimer clairement avec une gamme assez étendue de vocabulaire. Il nous semble que la plus grande différence qui marque l'écart entre le B1 et le B2 réside dans le fait que ce dernier porte sur le développement de l'argumentation et l'utilisation des phrases complexes, et, pour arriver aux niveaux B2 et C1, c'est le degré d'automatisme et d'aisance dans la manière de s'exprimer avec l'accent mis sur la compétence discursive. Il s'agit là d'un changement qualitatif important quand on passe du niveau B1 aux niveaux supérieurs.

Compétence sociolinguistique

« La compétence sociolinguistique porte sur la connaissance et les habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale » (*ibid.* :93). Elle est analysée selon cinq niveaux : marqueurs des relations sociales, règles de politesse, expressions de la sagesse populaire, différences de registres et dialecte et accent. Mais seuls les deux premiers niveaux ont pu être étalonnés, ils sont groupés selon la forme ci-dessous :

C1	Peut reconnaître un large éventail d'expressions idiomatiques et dialectales et apprécier les changements de registres ; peut devoir toutefois confirmer tel ou tel détail, en particulier si l'accent n'est pas familier. Peut suivre des films utilisant largement l'argot et des expressions idiomatiques. Peut utiliser la langue avec efficacité et souplesse dans des relations sociales, y compris pour un usage affectif, allusif ou pour plaisanter.
B2	Peut s'exprimer avec assurance, clairement et poliment dans un registre formel ou informel approprié à la situation et aux personnes en cause. Peut poursuivre une relation suivie avec des locuteurs natifs sans les amuser ou les irriter sans le vouloir ou les mettre en situation de se comporter autrement qu'avec un locuteur natif. Peut s'exprimer convenablement en situation et éviter de grossières erreurs de formulation.
B1	Peut s'exprimer et répondre à un large éventail de fonctions langagières en utilisant leurs expressions les plus courantes dans un registre neutre. Est conscient des règles de politesse importantes et se conduit de manière appropriée. Est conscient des différences les plus significatives entre les coutumes, les usages, les attitudes, les valeurs et les croyances qui prévalent dans la communauté concernée et celles de sa propre communauté et en recherche les indices.

(Source : CECR, 2001 :95)

Au niveau B1, il est demandé à l'apprenant de maîtriser les règles socio-culturelles standard avec un registre de langue neutre. A partir du B2, la compétence sociolinguistique est surtout marquée par une sensibilisation aux différents registres dans l'usage de la langue ; à ce stade, l'apprenant est censé maîtriser une grande partie des règles socio-culturelles qui lui permettent de ne pas commettre d'erreurs importantes de communication. Au niveau C1, l'apprenant doit posséder un large éventail d'expressions de l'argot et de la langue familière jusqu'à la langue la plus formelle, avec la capacité de différencier finement les registres de la langue ; il doit savoir utiliser la langue avec efficacité et souplesse dans les relations sociales.

Compétence pragmatique

« La compétence pragmatique recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de fonctions langagières, d'actes de parole) en s'appuyant sur des scénarios ou des scripts d'échanges interactionnels. Elle renvoie également à la maîtrise du discours, à sa cohésion et à sa cohérence, au repérage des types et genres textuels, des effets d'ironie, de parodie » (*ibid.* :18). Elle se compose de la compétence discursive, c'est-à-dire la capacité d'ordonner les phrases en séquences pour produire des ensembles cohérents, de la compétence fonctionnelle, soit réaliser des fonctions communicatives notamment en interaction entre les locuteurs, et de la compétence de conception schématique qui consiste à utiliser les schémas tels que les modèles d'échanges verbaux dans des situations interactionnelles et transactionnelles.

Il n'existe pas de descriptifs généraux sur cette compétence compte tenu de la nature différente de ses sous-catégories.

Une illustration de certains aspects de la compétence discursive est présentée de la manière suivante :

Souplesse :

C1	Comme B2 +
B2	Peut adapter ce qu'il/elle dit et la façon de le dire à la situation et au destinataire et adapter le niveau d'expression formelle convenant aux circonstances. Peut s'adapter aux changements de sujet, de style et de ton rencontrés normalement dans une conversation. Peut varier la formulation de ce qu'il/elle souhaite dire.
B1	Peut adapter son expression pour faire face à des situations moins courantes, voire difficiles. Peut exploiter avec souplesse une gamme étendue de langue simple afin d'exprimer l'essentiel de ce qu'il/elle veut dire.

(Source : CECR, 2001 :97)

Tours de parole :

C1	Peut choisir une expression convenable dans un ensemble disponible de fonctions discursives pour introduire son discours en attirant l'attention de l'audience ou pour gagner du temps et garder l'attention de l'audience pendant qu'il/elle réfléchit.
B2	Peut intervenir dans une discussion de manière adéquate en utilisant la langue qui convient. Peut lancer, poursuivre et clore un discours convenablement en respectant efficacement les tours de parole. Peut lancer un discours, intervenir à son tour au bon moment et terminer la conversation quand il le faut bien que maladroitement quelquefois. Peut utiliser des expressions toutes faites (par exemple « C'est une question difficile ») pour gagner du temps et garder la parole pendant qu'il/elle réfléchit à ce qu'il/elle va dire.
B1	Peut intervenir dans une discussion sur un sujet familier en utilisant l'expression qui convient pour attirer l'attention. Peut lancer, poursuivre et clore une conversation simple en face à face sur des sujets familiers ou personnels.

(Source : CECR, 2001 :97)

Développement thématique :

C1	Peut faire des descriptions et des récits compliqués, avec des thèmes secondaires et certains plus développés et arriver à une conclusion adéquate.
B2	Peut faire une description ou un récit clair en développant et argumentant les points importants à l'aide de détails et d'exemples significatifs.
B1	Peut avec une relative aisance raconter ou décrire quelque chose de simple et de linéaire.

(Source : CECR, 2001 :97)

Cohérence et cohésion :

C1	Peut produire un texte clair, fluide et bien structuré, démontrant un usage contrôlé de moyens linguistiques de structuration et d'articulation.
B2	Peut utiliser avec efficacité une grande variété de mots de liaison pour marquer clairement les relations entre les idées. Peut utiliser un nombre limité d'articulateurs pour relier ses énoncés bien qu'il puisse y avoir quelques « sauts » dans une longue intervention.
B1	Peut relier une série d'éléments courts, simples et distincts en un discours qui s'enchaîne.

(Source : CECR, 2001 : 98)

Au niveau B1, l'apprenant est censé utiliser la langue de façon simple et linéaire en l'adaptant à des situations convenables. Aux niveaux intermédiaire et avancé (B2 et C1), on demande à l'apprenant de savoir adapter ses expressions et ses manières de s'exprimer aux circonstances, intervenir convenablement dans des discussions, gérer les tours de parole efficacement en sachant lancer, poursuivre et clôturer un discours, l'ensemble des actes est géré avec un savoir-faire dans l'utilisation des articulations permettant d'assurer la cohérence et la cohésion de ses productions.

Les deux dimensions qualitatives (aisance et précision) de la compétence fonctionnelle sont décrites comme dans le schéma ci-dessous :

Aisance à l'oral :

C1	Peut s'exprimer avec aisance et spontanéité presque sans effort; seul un sujet conceptuellement difficile est susceptible de gêner le flot naturel et fluide du discours.
B2	Peut communiquer avec spontanéité, montrant souvent une remarquable aisance et une facilité d'expression même dans des énoncés complexes assez longs. Peut parler relativement longtemps avec un débit assez régulier bien qu'il/elle puisse hésiter en cherchant tournures et expressions, l'on remarque peu de longues pauses. Peut communiquer avec un degré d'aisance et de spontanéité qui rend tout à fait possible une interaction régulière avec des locuteurs natifs sans imposer d'effort de part ni d'autre.
B1	Peut s'exprimer avec une certaine aisance. Malgré quelques problèmes de formulation ayant pour conséquence pauses et impasses, est capable de continuer effectivement à parler sans aide. Peut discourir de manière compréhensible même si les pauses pour chercher ses mots et ses phrases et pour faire ses corrections sont très évidentes, particulièrement dans les séquences plus longues de production libre.

(Source : CECR, 2001 :100)

Précision :

C1	Peut qualifier avec précision des opinions et des affirmations en termes de certitude/doute, par exemple, ou de confiance/méfiance, similitude, etc.
B2	Peut transmettre une information détaillée de façon fiable.
B1	Peut expliquer les points principaux d'une idée ou d'un problème avec une précision suffisante. Peut transmettre une information simple et d'intérêt immédiat, en mettant en évidence quel point lui semble le plus important. Peut exprimer l'essentiel de ce qu'il/elle souhaite de façon compréhensible.

(Source : CECR, 2001 :101)

Au niveau B1, les degrés de précision et d'aisance dans ses productions d'échanges sont relativisés, tandis que « Spontanéité, aisance, précision et détail » semblent être les mots clés pour le niveau B2 et le niveau C1. C'est-à-dire qu'à ces stades, l'apprenant devrait être en mesure de fournir des informations précises, détaillées et suffisamment longues en fonction de ses intentions de communiquer dans des situations appropriées, et de s'exprimer de façon spontanée, aisée et fluide.

Pour résumer, de toutes ces descriptions dans les pages précédentes, il ressort toujours une différence nette au niveau des compétences requises entre le niveau B1 et les niveaux intermédiaire et avancé (B2 et C1).

Pour le B1, on demande à l'apprenant de pouvoir se débrouiller avec une large gamme de langue mais plutôt simple et linéaire en l'adaptant à des situations de communication appropriées. Les règles socio-culturelles de base devraient pouvoir lui permettre d'effectuer des échanges avec un registre neutre. Il doit pouvoir réaliser assez convenablement des actes de communication, mais il ne sait pas encore utiliser la langue avec une grande précision et un degré d'aisance élevé.

Tandis que pour le B2 et le C1, les exigences changent nettement de cap. L'apprenant doit posséder une large gamme de langue, savoir produire des phrases longues et complexes et les organiser avec une compétence discursive marquée, c'est-à-dire argumenter et structurer la langue utilisée de façon cohérente, claire, précise et détaillée. Il doit être capable, non seulement d'utiliser le français standard mais, en plus, de maîtriser différents registres de la langue en sachant les adapter conformément aux règles socio-culturelles dans des situations de communication appropriées. Dans les communications interactionnelles et transactionnelles, il est censé savoir intervenir convenablement et gérer les tours de parole avec efficacité. Enfin, au niveau avancé, ses productions doivent être menées avec aisance, automatisme et fluidité.

C'est pour répondre à ces critères que nous allons envisager une PE favorable aux progrès des apprenants de niveaux intermédiaire et avancé.

Comme l'indique le schéma du mode opératoire, la progression centrée sur l'enseignant et sur l'évaluation ne devrait pas être optée compte tenu de la spécificité des compétences requises pour le niveau B2 et le niveau C1. En effet, quand la progression est centrée sur l'enseignant, l'apprenant ne fait que recevoir des informations venues de ce dernier, il peut difficilement développer sa capacité de production, sa compétence sociolinguistique et surtout sa compétence pragmatique quand il reste passif et ne prend pas part à la communication interactionnelle. Quant à l'évaluation, vu la complexité des activités langagières aux niveaux intermédiaire et avancé et la limite des modes d'évaluation notamment en milieu exolingue, il serait difficile d'envisager une évaluation suffisamment pertinente pour guider l'enseignement ; par ailleurs, nous ne sommes pas sûre de l'existence à ce jour d'évaluations susceptibles de rendre compte en quelques tests de toute la compétence à communiquer langagièrément.

Les centrations sur l'enseignant et sur l'évaluation une fois exclues, nous nous proposons de reprendre les quatre autres centrations pour mieux comprendre de quelle manière elles peuvent contribuer au développement des compétences de l'apprenant de niveaux intermédiaire et avancé.

8.3.2.2 Une PE centrée sur l'apprenant

Nous pouvons facilement comprendre que dans une situation de communication, la réception et la production se passent concomitamment. Ce qui demande chez l'apprenant un développement équilibré dans ces deux types d'activités. La phase élémentaire de l'enseignement/apprentissage ayant largement contribué aux activités de réception, pour développer la capacité de production de l'apprenant, il faut que ce dernier prenne l'initiative en mobilisant ses ressources langagières et en faisant appel à ses propres stratégies. Autrement dit, l'apprenant est un locuteur actif dans les échanges communicationnels. S'il reste passif, il pourra difficilement y avoir de communication réussie. De plus, c'est l'apprenant lui-même qui est acteur de son apprentissage.

C'est ainsi que la PE centrée sur l'apprenant nous paraît essentielle dans la progression polycentrique, l'enseignant n'est plus un maître qui impose le savoir, mais un médiateur entre l'apprenant et le savoir. Nous insistons notamment sur deux points qui nous semblent pertinents

pour envisager la centration sur l'apprenant en mesure de favoriser ses progrès aux niveaux intermédiaire et avancé.

Tout d'abord, il s'agit de mener des activités d'enseignement dans l'objectif d'aider l'apprenant à prendre l'habitude de penser et d'agir par lui-même. En effet, selon le constructivisme préconisé par J. Piaget, dans le processus d'acquisition des connaissances, les compétences ne résultent pas d'une simple copie de l'organisation du monde extérieur et ne sont pas uniquement déterminées passivement par les contraintes externes. Le développement est ainsi constitué des réactions de l'apprenant pour répondre aux sollicitations de l'environnement. Ainsi, l'activité organisatrice du sujet et l'action ont un rôle prépondérant dans l'élaboration des processus cognitifs (J. P. Cuq, 2003). A cet égard, la centration sur l'apprenant consiste à susciter sa réaction active et l'initiative de réfléchir et de produire en classe de langue. Ceci implique l'abandon de la monopolisation de la classe par l'enseignant qui fait de l'apprenant un sujet passif en tant que simple récepteur des informations venues de l'extérieur. En classe de langue, cette approche pourrait être concrétisée par les interactions fréquentes entre l'enseignant et les apprenants sous forme de questions-réponses, d'exposés des apprenants, de discussions en groupe, de débats, de jeux de rôle, bref de toutes les activités susceptibles d'inciter les apprenants à devenir actifs dans leur apprentissage.

Ensuite, la centration sur l'apprenant consiste à développer son aptitude « d'apprendre à apprendre ». Sensibiliser l'apprenant à la langue, à la culture et à la communication pour lui faire comprendre les « principes selon lesquels les langues sont organisées et utilisées, de telle sorte qu'une nouvelle expérience puisse s'intégrer à un cadre organisé et soit accueillie comme un enrichissement » (CECR, 2001 :85) ; Susciter chez l'apprenant une prise de conscience de l'aspect métacognitif, de ses forces et de ses faiblesses, de son type d'apprenants, de la capacité d'identifier ses propres besoins et de développer une stratégie d'apprentissage qui lui convienne le mieux jusqu'à acquérir une autonomie dans son apprentissage.

Un des moyens efficaces pour arriver à cette fin serait de développer une pédagogie du projet. En effet, la pédagogie du projet est une approche pédagogique qui consiste à faire apprendre les élèves sous forme de la réalisation de projets. « Elle s'oppose au monde du strict enseignement qui propose des contenus dont les élèves perçoivent mal la signification et l'utilité immédiate. Ces contenus à apprendre ne sont plus atomisés, hiérarchisés, mais reliés entre eux par le problème à résoudre » (I. Bordallo-Labal et J.-P. Ginestet, 1993 :7). Pour réaliser un projet, l'apprenant apprend à déterminer les objectifs à atteindre puis à utiliser les ressources

disponibles et les méthodes de travail adéquates pour achever une mission et enfin à les évaluer. C'est donc dans les actions menées par l'apprenant pour réaliser un projet qu'il comprend mieux le fonctionnement de l'apprentissage et qu'il développe ainsi son initiative, sa créativité et sa capacité d'auto-apprentissage.

Une telle pédagogie du projet est nécessaire sans pour autant être envisagée en permanence car elle doit être subordonnée à la méthode d'enseignement qui détermine les procédés pédagogiques. Elle sera mise en place en cohérence avec les autres centrations.

8.3.2.3 Une PE centrée sur la matière à enseigner

Par progression centrée sur la matière à enseigner, nous entendons l'organisation d'une taxinomie des contenus à enseigner afin de répondre aux objectifs visés.

Nous pensons qu'un programme rationnel organisé autour des objectifs clairement définis n'est pas seulement nécessaire au niveau élémentaire de l'enseignement/apprentissage des langues. Il n'est nullement contradictoire avec la centration sur l'apprenant dans la mesure où susciter l'initiative de l'apprenant dans son propre apprentissage n'exclut pas son exposition à des contenus d'enseignement structurés et clairement identifiés. Au contraire, l'apprenant pourra s'en inspirer pour établir sa propre stratégie d'apprentissage. Puisque les résultats de la recherche acquisitionnelle ne sont pas encore transposables dans la DLC malgré leurs progrès croissants depuis quelques décennies, quand bien même ils pouvaient être appliqués en DLC, la spécificité de la DLC rend impossible la seule prise en compte du processus cognitif de l'apprenant et, on doit toujours s'appuyer sur l'enseignement pour favoriser l'apprentissage ; ce principe dialogique, de l'enseignement et de l'apprentissage, demeure complémentaire, malgré leur caractère « contradictoire et antagoniste » (S. Borg, 2001 :148). Ainsi, pour une meilleure progression de l'apprenant, il nous faut « (re) tourner vers l'enseignement » et il vaut mieux « exposer l'apprenant à une richesse de données afin que ce dernier se construise lui-même son micro-système » (*ibid.* :149). Nous plaidons ainsi pour une centration sur la matière, non nécessairement linéaire ou spirale, mais sélectionnée selon les objectifs clairement définis et organisés de façon structurée et cohérente.

Le danger est qu'aux niveaux intermédiaire et avancé, la tentative d'organiser les contenus de façon rationnelle est souvent abandonnée sous prétexte d'une trop grande complexité des actes langagiers. Or nous avons vu, à travers les descriptions de la compétence

à communiquer langagièrement, que les objectifs d'apprentissage de niveaux intermédiaire et avancé peuvent être clairement identifiés dans la plupart de leurs aspects : au niveau de la compétence linguistique, une large gamme de savoirs et de savoir-faire linguistiques complexes dans les domaines très variés est requise ; au niveau de la compétence sociolinguistique, la maîtrise des usages socioculturels de la langue et des registres divers est privilégiée; au niveau de la compétence pragmatique, la compétence discursive, la capacité de gérer les interactions communicatives et l'aisance dans les productions sont mises en avant. Dans ce cas, la sélection des contenus à enseigner ne se fera plus en fonction de la grammaire, mais, soit des thématiques (culture, littérature, politique, économie, sciences...pour n'en citer que quelques exemples), soit du notionnel-fonctionnel, soit des registres des langues en respectant la particularité de chaque cours prévu dans un ensemble de programme pédagogique cohérent. Dans chaque module envisagé, il serait préférable, dans la mesure du possible, de procéder à une progression du simple au complexe et du général au particulier pour que les étudiants prennent le temps de s'habituer à l'organisation.

Il va de soi qu'une centration sur la matière à enseigner doit s'adapter à la méthode utilisée qui est le moteur des actions pédagogiques.

8.3.2.4 Une PE centrée sur la méthode

Nous ne désignons pas ici la méthode comme les méthodologies constituées mais comme l'adoption d'une démarche cohérente et orientée s'inspirant des procédés et des supports riches et variés.

La méthode utilisée en classe est centrale dans l'enseignement/apprentissage des langues dans la mesure où ses procédés et techniques impactent directement les façons d'agir et d'apprendre des étudiants en classe. Une méthode adéquate pourra les aider à prendre l'initiative, à réfléchir et à rester actifs dans leur processus d'apprentissage.

Compte tenu de la spécificité des niveaux intermédiaire et avancé, l'utilisation d'une méthode convenable doit s'appuyer sur l'approche communicative et l'approche actionnelle avec des supports et des activités en classe riches et variés, l'accent étant mis sur le développement de la production, l'exposition maximale à des ressources langagières de l'apprenant et les interactions communicatives. Pour avoir accès à des supports riches et variés, il convient de s'ouvrir à tous les manuels ou supports écrits ou audio-visuels contextualisés ou

universalistes pour en extraire les éléments utiles au développement des compétences des apprenants de niveaux intermédiaire et avancé. Une telle exploitation peut être complétée par de nouvelles technologies qui restent un atout pour l'enseignement/apprentissage des langues en milieu hétéroglotte.

8.3.2.5 Une PE centrée sur l'instrument éducatif

Une centration sur l'instrument éducatif relève à notre époque de l'exploitation des supports numériques. En effet, le développement de l'enseignement des langues s'est toujours accompagné de l'innovation technologique. A l'heure actuelle où les supports numériques fournissent de multiples possibilités d'utilisation dans l'enseignement/apprentissage des langues, il ne serait pas raisonnable de passer à côté. Une PE centrée sur l'instrument éducatif est intéressante en phase intermédiaire et avancée de l'apprentissage dans la mesure où les apprenants disposent déjà d'une base linguistique, ce qui leur donne plus de possibilités de recevoir et de produire en mobilisant des ressources linguistiques qu'ils ont déjà acquises.

Comme nous l'avons vu dans la « compétence à communiquer langagièrement » aux niveaux intermédiaire et avancé, développer la compétence linguistique, en particulier la compétence sociolinguistique et la compétence pragmatique, demande de riches savoirs et savoir-faire dans différentes circonstances de communication. Il nous semble qu'en milieu hétéroglotte, il est presque inespéré de compter uniquement sur les manuels pédagogiques pour le faire. Une des conditions principales pour favoriser la progression des apprenants serait de les exposer massivement aux documents authentiques, en particulier ceux sous forme sonore et audio-visuelle qui leur fournissent des éléments d'usage linguistique dans des situations de communication diverses. A ce titre, les nouvelles technologies fournissent autant d'informations écrites qu'audio-visuelles authentiques. En effet, avec Internet, nous avons accès à la presse, à la télévision et à la radio françaises susceptibles de fournir toutes les actualités du monde en temps réel. On y trouve également des films français qui donnent une large gamme de langues et de riches contextes socio-culturels intéressants à exploiter. L'enseignant peut les exploiter pour obtenir des ressources, préparer les cours, communiquer et interagir en ligne. Les apprenants peuvent tenir des blogs en français, enregistrer leur production orale, filmer des courts-métrages et les mettre en ligne. Par ailleurs, les réseaux sociaux laissent aux apprenants des occasions d'entrer en contacts avec des natifs même s'ils restent virtuels.

Ce que nous venons de citer ne sont que des exemples parmi tant d'autres de ce que les nouvelles technologies sont susceptibles de fournir à l'enseignement/apprentissage des langues. Ainsi, nous pensons que les nouvelles technologies constituent des outils complémentaires dans l'organisation d'une nouvelle PE adaptée aux niveaux intermédiaire et avancé : avec Internet, multimédia et smartphone, les apprenants pourront avoir accès à toutes les ressources pour exercer des activités de réception, de production voire d'interactions, sous l'accompagnement de l'enseignant pour atteindre les objectifs pédagogiques prédéfinis.

Néanmoins, pour que l'exploitation des outils et des ressources numériques soit des actions pédagogiques réfléchies voire rationalisées, il serait idéal de concevoir une progression centrée sur les nouvelles technologies en faisant appel aux moyens les plus adaptés aux objectifs didactiques et pédagogiques visés. Une telle centration pourrait être envisageable théoriquement quand elle forme un ensemble didactique cohérent avec les autres centrations mises en place parallèlement.

8.3.3 Recontextualisation au second cycle du cursus

La décontextualisation de la progression polycentrique nous a indiqué les grandes lignes à suivre pour adapter la PE à la spécificité des compétences requises aux niveaux intermédiaire et avancé du FLE. Il faudrait ensuite la recontextualiser, c'est-à-dire la remettre en contextes locaux pour rendre possible sa mise en œuvre car, une bonne application didactique tient avant tout, de la politique éducative, des contraintes institutionnelles et des ressources pédagogiques disponibles du pays ou de la région.

La démarche à suivre dans le cadre de la décontextualisation nous indique sa nature nettement différente de l'approche traditionnelle qui a orienté les pratiques d'enseignement/apprentissage de niveau élémentaire. Il importe donc en premier lieu de se demander si le contexte local actuel fournit un environnement propice à l'application d'une PE esquissée dans la décontextualisation.

8.3.3.1 Les contextes chinois propices au renouveau didactique des langues

Nous avons déjà donné quelques indices, sous plusieurs angles dans le chapitre 2, pour indiquer que certaines conditions se préparent pour que l'éducation chinoise soit en phase avec des pratiques d'enseignement de langues autres que la traditionnelle.

Au niveau des étudiants, notre enquête par questionnaire montre qu'ils sont de plus en plus sensibles et ouverts aux aspects moins traditionnels de l'enseignement des langues, qu'ils sont conscients du rôle important de la communication et sont disposés dans une certaine mesure à s'adapter à un enseignement plus interactionnel.

Côté universitaire, nous assistons à une sensibilité croissante à la recherche en DLC ayant conduit aux actions concrètes pour que le monde chinois du domaine se tienne à jour de l'évolution récente du monde en la matière. Parallèlement, nous observons un nombre grandissant des doctorants chinois qui font la recherche sur la didactique du FLE en France ; Un renouvellement du corps enseignant de français en Chine sera ainsi assuré avec des chercheurs-praticiens ayant une solide formation didactique pour apporter de nouvelles idées. En même temps, la diversification dans les objectifs d'apprentissage du français va de pair avec les nouveaux besoins sociaux qui s'étendent au-delà des métiers d'enseignants et de traducteurs qui requièrent plus la compétence linguistique.

Enfin, tous ces changements en cours se trouvent renforcés par la politique actuelle du pays qui a marqué une volonté jamais aussi pressante et ferme depuis la fondation de la Nouvelle Chine de se hisser au rang des premières puissances mondiales dans tous les domaines, éducation comprise. En même temps, impulsée par son essor économique depuis presque quarante ans, malgré ses traditions millénaires, la Chine témoigne d'une profonde mutation sociétale à cadence accélérée. Comme nous l'avons indiqué dans l'évolution de la recherche en didactique du FLE en Chine, les travaux récents sont marqués par une plus grande ouverture vers l'extérieur et une volonté de réforme s'y fait fortement sentir.

C'est dans ce contexte que le Ministère de l'Education chinois vient de promulguer une nouvelle directive qui touche toutes les disciplines de l'enseignement supérieur pour standardiser l'enseignement supérieur de niveau *Benke* (licence) dans toute la Chine afin de garantir la qualité d'enseignement supérieur. En ce qui concerne l'enseignement des langues vivantes, elle est apparue sous le nom de « Norme nationale de l'enseignement des langues étrangères de spécialité dans le supérieur » (Désormais la Norme nationale). Nous pouvons la considérer comme l'équivalent d'un curriculum national pour l'enseignement des langues vivantes.

La Norme nationale a déterminé plusieurs nouvelles orientations dans la formation des étudiants, nous en avons notamment retenu trois : la première insiste sur la capacité de la pensée

critique (*critical thinking*) ou du jugement réflexif intentionnel (*purposeful reflective judgment*) (Wen Qiufang et Sun Min, 2015 :6), la seconde concerne l'autonomie de l'apprentissage et la troisième s'appuie sur la compétence interculturelle.

La pensée critique peut être interprétée sous trois aspects : le premier concerne le jugement fondé sur des réflexions rationnelles, le second est relatif à la capacité d'analyses, d'argumentation et de jugement, et la troisième vise la capacité métacognitive. Cette orientation s'éloigne de la pensée traditionnelle millénaire chinoise fondée principalement sur l'empirique pour s'approcher de la pensée rationnelle et cartésienne prônée par la civilisation occidentale. En effet, la pensée critique incite les apprenants à une meilleure connaissance de l'apprentissage, à ne plus le considérer comme la répétition et la mémorisation des savoirs transmis par l'enseignant mais comme « un processus de découverte, de questionnement et de reformulation des hypothèses qui évoluent constamment » (*ibid.*).

Dans l'autonomie de l'apprentissage, il importe de former les capacités de planifier son apprentissage, de s'auto-contrôler, de s'auto-évaluer, d'améliorer sa méthode de travail en faisant appel aux stratégies d'apprentissages efficaces et d'utiliser les nouvelles technologies pour l'auto-apprentissage.

Quant à la compétence interculturelle, y sont mis en avant le respect de la diversité culturelle, la prise de conscience en empathie et en esprit critique interculturel, la maîtrise des théories élémentaires de l'interculturel et des méthodologies de recherche en la matière, la connaissance sur les points communs et les différences entre la culture chinoise et les autres cultures, la capacité d'interpréter différents phénomènes interculturels, la communication interculturelle de manière efficace et appropriée ainsi que le rôle de médiation dans la communication interculturelle avec d'autres individus.

De ces trois points, nous pouvons voir une certaine influence du CECR dans la conception de la Norme nationale, ceci traduit entre autres la volonté de la Chine d'être en phase avec les résultats récents de la recherche en DLC à l'échelle mondiale. Bref, en prônant ces compétences, il apparaît évident que l'enseignement centré sur l'apprenant est encouragé même si l'idée n'est pas exprimée dans le même terme. Dans un article de la Norme nationale destiné à la pédagogie, il est précisé que la méthode utilisée doit accorder l'importance à la réflexion, aux discussions et aux participations des étudiants en classe. La Norme nationale

annonce ainsi un changement de cap dans l'éducation linguistique de la Chine et lance un véritable défi aux cultures éducatives traditionnelles.

Conformément à la Norme nationale, une Norme pour l'enseignement du français de spécialité est esquissée. Il en ressort, les capacités à utiliser le français et à critiquer les œuvres littéraires, la compétence interculturelle, la capacité de pensée critique, une certaine compétence de traduction, l'autonomie d'apprentissage et une certaine capacité de recherche scientifique. La Norme se voulant non prescriptive mais référentielle comme cadre de référence, il est recommandé d'adopter des méthodes d'enseignement flexibles et adaptées aux objectifs pédagogiques et d'utiliser convenablement les nouvelles technologies éducatives. Elle privilégie également une évaluation qualitative « centrée sur la communication langagière et socioculturelle de l'apprenant » (Fu Rong, 2015 :226).

Tout compte fait, ces changements ont tendance à affirmer le propos de Ch. Puren tenu il y a trente ans : « le véritable moteur du changement méthodologique n'est pas l'évolution interne de la discipline didactique, mais bien l'apparition de nouveaux besoins sociaux (Ch. Puren, 1988 : 392). A cet égard, nous pouvons observer que les nouveaux besoins sont d'ores et déjà présents en Chine et que l'environnement général est propice pour un renouveau didactique du FLE en Chine. Dans cette circonstance, nos propositions sur l'enseignement du FLE de niveaux intermédiaire et avancé y trouvent tout leur intérêt.

8.3.3.2 Construction des entités progressives favorable aux progrès des étudiants

Jusqu'ici, nous nous sommes servie de l'analyse polycentrique pour concevoir l'organisation de la PE. Elle nous permet d'aborder la question dans un cadre englobant des paramètres didactiques, nous pouvons parler à ce titre d'une vision horizontale pour élaborer la PE. Mais pour que notre mode opératoire de recontextualisation couvre l'ensemble du système didactique du FLE en milieu universitaire chinois de façon complète et précise, nous pouvons envisager la PE parallèlement avec une autre méthode qui émane d'une vision verticale, c'est-à-dire suivre le fil du procédé de l'élaboration de la PE du niveau inférieur au niveau supérieur, l'ensemble du système établi pouvant se grouper sous le nom des « entités progressives » (S. Borg, 2001 :151). Pour les expliquer, nous continuons à emprunter les terminologies proposées par S. Borg à ce sujet.

C'est-à-dire que pour démarrer l'élaboration d'une PE, nous pouvons partir de la plus petite entité qui se trouve tout en bas de l'échelle qu'est la « sélection », il s'agit de la sélection de la matière à enseigner, toute PE passe en effet par cette première étape. Une fois que les contenus sont sélectionnés, l'étape suivante consiste à les agencer en un ordre, appelée la « gradation », qui peut être linéaire, non-linéaire ou mixte. De cette étape s'ensuit le « syllabus » qui pourrait s'interpréter comme une notion proche du programme en français, qui intègre un ensemble cohérent d'organisation pédagogique. Suivant la logique du syllabus, nous pouvons y distinguer trois démarches différentes : le syllabus-produit (l'organisation de la PE autour de la matière à enseigner, qui peut être la grammaire, le notionnel-fonctionnel ou les thématiques), le syllabus-procès (refus de la PE autour de la matière à enseigner, ou l'accent mis sur les tâches communicatives), et le syllabus multidimensionnel de H. H. Stern qui comprend cinq modules : la langue, le communicatif/expérientiel, la culture, la formation langagière générale et l'évaluation (on peut intégrer les cinq modules dans l'élaboration de la PE ou en prendre une partie). Après cette étape, intervient une étape tout aussi importante mais facilement négligée, il s'agit de la dimension temporelle du remembrement de la PE nommée la « programmation ». Elle concerne la répartition du temps de l'enseignement. Sa détermination dépend de la nature de l'établissement de la formation, et en milieu universitaire, sa définition dépend des directives institutionnelles et des programmes de formation. Après la programmation, nous rejoignons le « curriculum » qui désigne « un ensemble de réflexions et d'orientations visant à établir un parcours d'enseignement-apprentissage en termes de projets et de finalités éducatives déterminés » (S. Borg, 2001 :134). C'est l'étape qui se trouve en haut de l'échelle et qui préside l'ensemble des entités précédentes en intégrant tous les paramètres internes et externes à la DLC.

Partant de ces entités progressives, on peut construire un ensemble cohérent de la PE en optant pour des choix dans chaque entité en fonction des contextes d'enseignement/apprentissage. Avant de procéder à l'analyse polycentrique, nous nous proposons d'établir quelques principes de base pour construire les entités progressives adaptées à l'enseignement/apprentissage du FLE en milieu universitaire chinois en vue de favoriser les progrès des étudiants de niveaux intermédiaire et avancé.

La sélection des contenus à enseigner est la plus petite entité de la progression. Sans entrer tout de suite dans les détails qui seront exposés dans les pages suivantes, nous précisons d'abord un principe à poser : elle doit se faire finement en fonction des cours dispensés, des

objectifs de chaque cours et de la progression des étudiants tout au long des quatre derniers semestres de leur cursus, en prenant en considération les spécificités de l'enseignement/apprentissage de niveaux intermédiaire et avancé et les faiblesses identifiées des étudiants.

Ensuite, la gradation sera conçue dans la souplesse en fonction des cours dispensés. Elle peut être linéaire, spirale, ou non-linéaire. L'agencement pourra se faire autour du notionnel-fonctionnel par la hiérarchie des urgences mais pas seulement, il faudrait également aller vers les aspects socio-culturels plus complexes comme la compréhension des films, ou des supports oraux ou écrits des thèmes concrets ou abstraits, qui touchent les domaines les plus variés possibles. A ce stade avancé, la gradation pourra être agencée également autour des domaines thématiques (littérature, culture, politique, économie, société, environnement, éducation etc.).

Quant aux syllabus, nous pensons qu'il doit être élaboré en tenant compte à la fois du curriculum national et de la spécificité des compétences à acquérir par les étudiants du second cycle. Ainsi, ils seront flexibles et dynamiques en combinant quatre types de syllabus, à savoir : le syllabus produit, c'est-à-dire autour de la matière à enseigner en fonction des objectifs des cours dispensés ; le syllabus langue, de niveaux intermédiaire et avancé avec des phrases complexes, des vocabulaires riches et variés et les réalisations langagières dans des situations de communication ; le syllabus culture aussi bien au niveau des savoirs savants culturels et littéraires qu'au niveau des savoir-faire interculturels, et le syllabus formation langagière générale pour une prise de conscience des étudiants de la langue, de la culture et de leur propre stratégie d'apprentissage.

La programmation, quant à elle, est plus compliquée. La répartition du temps des cours de français au second cycle a été annoncée comme problématique puisque les volumes horaires se sont trouvés assez considérablement réduits en 3^{ème} année et encore plus en 4^{ème} année, et c'est un cas général en Chine. Cette réduction va à l'encontre des règles naturelles de l'appropriation des langues, car plus l'apprenant avance dans l'apprentissage, plus il faut du temps pour consolider les acquis et acquérir en même temps de nouvelles connaissances. Nous pouvons comprendre que la programmation subit les contraintes du besoin de la formation générale des étudiants pour lequel chaque université a sa propre directive. Même si nous ne pouvons rien y faire pour l'heure, il nous semble important de signaler ce point. A partir de là, il est toujours possible d'envisager des alternatives pour compenser cette contrainte en faisant travailler plus les étudiants en dehors de la classe, non pas en les laissant travailler sans

connaître de méthodes, mais en leur donnant des moyens nécessaires pour développer leur autonomie d'apprentissage.

Enfin, en ce qui concerne le curriculum national, la réforme qui vient de s'achever semble être en grande conformité avec les besoins de l'enseignement du français de niveaux intermédiaire et avancé. Il nous faut néanmoins encore du temps pour juger de ses effets. Même si nous sommes consciente du temps que cela va prendre pour l'application de la Norme nationale dans toute la Chine, cette réforme traduit le réajustement de la politique éducative pour qu'elle s'adapte aux besoins de l'évolution sociétale du pays. Et parmi tant de réformes de l'éducation des langues vivantes que la Nouvelle Chine a connues, c'est la seule qui marque un net changement de cap. Tout comme l'a indiqué Fu Rong :

C'est la première fois dans notre histoire de la didactique du FLE en Chine que le savoir-faire socioculturel et le savoir-apprendre ont été introduits comme composantes des compétences visées à développer chez l'apprenant et à évaluer avec des descripteurs explicites et qualitatifs. Cette initiative est donc revêtue d'une double importance à court et long terme pour approfondir la réforme de l'E/A du FLE en milieu institutionnel chinois de langue en général et pour amener nos étudiants de français à une autonomie plus opérante, dans la gestion de leur apprentissage tout au long de la vie du français langue-culture étrangère (Fu Rong, 2015 :227).

En effet, la compétence interculturelle et l'autonomie d'apprentissage sont deux nouvelles orientations qui n'ont jamais été mises en exergue dans la politique de l'éducation linguistique de la Chine avant la sortie de la Norme nationale. Cette situation lance un double défi aux enseignants des langues vivantes : l'un consiste à maîtriser la théorie des notions en question, l'autre demande d'élaborer des interventions pédagogiques adéquates pour mettre en pratique la théorie en tenant compte des contraintes imposées par les conditions d'enseignement/ apprentissage.

Prenons l'exemple de la compétence interculturelle. La réalité est que souvent les enseignants ont une compréhension de la notion limitée à la connaissance des rites, des protocoles, des us et coutumes, des modes de vie et des règles de politesse de la culture cible. Prenant comme référence l'idée avancée dans la Norme nationale et les critiques des travaux

didactiques consacrés à ce sujet, nous pouvons avancer quelques propositions pour adopter une approche interculturelle dans l'enseignement/apprentissage des langues.

D'entrée de jeu, nous défendons la nécessité de la connaissance culturelle comme savoir. La connaissance culturelle pour la communication interculturelle est à l'image de la grammaire pour l'usage de la langue. La découverte de l'histoire et du système socio-culturel de la culture cible permet à l'apprenant d'appréhender les points communs et les différences entre sa propre culture et la culture cible, cette démarche rendant l'apprenant conscient de sa propre identité culturelle. Il s'agit de la première étape pour former la compétence interculturelle car « la connaissance, la conscience et la compréhension des relations, (ressemblances et différences distinctives) entre « le monde d'où l'on vient » et « le monde de la communauté cible » sont à l'origine d'une prise de conscience interculturelle » (CECR, 2001 :83).

Toutefois, cette connaissance est insuffisante pour construire la compétence interculturelle, même dangereuse si elle tombe dans le piège du culturalisme. Elle ne peut être opérationnelle dans la communication interculturelle car « une démarche descriptive, objectivée [...] reste extérieure aux individus » (M. Abdallah-Preteuille, 1996 :28). Pour développer la compétence interculturelle, il faut susciter aussi bien chez l'enseignant que chez l'apprenant la prise de conscience de l'interculturel sur plusieurs plans.

Premièrement, une prise de conscience du danger du culturalisme. C'est-à-dire former la volonté et la capacité de « prendre ses distances par rapport aux attitudes conventionnelles relatives aux différences culturelles » (CECR, 2001 :84). En d'autres termes, sensibiliser l'apprenant à relativiser les stéréotypes sociaux dont il a hérité et en même temps « son point de vue et son système de valeurs culturels » (*ibid.*), de sorte qu'il acquière la capacité à interpréter différents phénomènes interculturels. Cette sensibilisation permet aussi de « dépasser les différences culturelles » en redonnant « de l'importance à l'identité individuelle par rapport à l'identité collective » (Ch. Puren, 1997 :4).

Deuxièmement, une prise de conscience de la nature de l'interculturel. C'est-à-dire que l'interculturel même n'est pas un contenu à enseigner, mais « un processus dynamique d'échanges entre différentes cultures, [...] une démarche qui vise la construction de passerelles, de liens entre les cultures » (R.-M. Chaves, L. Favier et S. Pélissier, 2012 :12). Il s'agit donc d'un processus de communication qui se réajuste en permanence basé sur la manipulation des éléments culturels par les interlocuteurs.

Cette optique débouche enfin sur une prise de conscience de la nécessité d'intégrer la culture non seulement dans la langue, mais aussi dans la communication. Développer la compétence interculturelle, c'est accroître ses capacités à établir une relation entre sa culture d'origine et la culture cible en traitant l'information communicative, à utiliser des stratégies variées dans les contacts avec l'Autre, à développer son empathie pour gérer les malentendus et les conflits culturels efficacement et à savoir jouer le rôle de médiation entre différentes cultures.

Compte tenu de tous les éléments indiqués ci-dessus, nous pensons que le rôle de la classe de langue dans le développement de la compétence interculturelle de l'apprenant réside dans sa sensibilisation à ces divers aspects interculturels, mais une véritable compétence s'acquiert plutôt dans la pratique. Dans notre enquête qualitative, nous avons collecté un cas où l'étudiante est partie en voyage avec une camarade française. Elle nous a avoué avoir connu beaucoup de conflits culturels pendant le voyage, mais qu'elles ont fini par résoudre. Ce n'est qu'après qu'elle a pris conscience de ce réel vécu interculturel, et cette expérience s'est avérée très enrichissante pour elle (cf. annexe 5 p189). Dans l'ensemble, les expériences interculturelles des étudiants enquêtés indiquent qu'une sensibilisation à l'interculturel en classe de langue est tout aussi importante que le réel vécu interculturel dans la pratique pour développer la compétence interculturelle de l'apprenant.

De la même manière que l'approche interculturelle, développer l'autonomie de l'apprentissage requiert aussi un investissement important de la part de l'enseignant. Il peut se concrétiser par un enseignement centré sur l'apprenant que nous aborderons dans les lignes *infra*.

8.3.3.3 Une PE centrée sur l'apprenant

L'enseignement centré sur l'apprenant comme idée est connu dans les universités chinoises, mais peu d'enseignants savent comment s'y prendre réellement pour que les cours soient vraiment profitables aux étudiants. Il y en a qui réduisent la notion à la simple idée de laisser les étudiants faire des présentations orales en classe. Voici deux extraits du témoignage de Mme Tian, vice-doyen de la Faculté des Langues étrangères de l'UNN (cf. annexe 6 p356):

Si on ne tient pas compte des besoins réels des étudiants et qu'on centre entièrement son cours sur leurs interventions, ils risquent de ne pas être satisfaits, de ne pas avoir l'impression de progresser.

Bien sûr, parce que les étudiants n'ont pas le sentiment d'avoir acquis de nouvelles connaissances. En demandant à des étudiants d'apprendre entre eux, que peuvent-ils bien apprendre ? Le professeur doit inciter ses étudiants à creuser les questions qui posent problème. Il n'y a que comme cela que les étudiants pourront être placés au centre du cours. En fait, très souvent, ils n'atteignent pas le niveau espéré par le professeur. D'un autre côté les étudiants qui ont quelques facilités se sentent parfois un peu frustrés. Pourquoi est-ce que pendant la présentation des étudiants, les autres ne regardent et n'écoutent pas ? Parce que cela n'a pas d'intérêt !

Ainsi il nous semble vraiment nécessaire de réfléchir sur la question de comment passer de la centration sur l'enseignant à celle sur l'apprenant dans les contextes chinois.

En premier lieu, il nous semble important de gérer convenablement la transition d'une centration sur l'enseignant du 1^{er} cycle à la centration sur l'apprenant au second cycle. Cette passation pourra réussir que si elle se fait progressivement.

Pour ce faire, une ou deux séances de sensibilisation sur la langue, la culture et les stratégies de l'apprentissage des langues s'avèrent nécessaires au début de chaque cycle. La sensibilisation pourrait s'appuyer sur les stratégies cognitives et métacognitives de l'apprenant, c'est-à-dire connaître ses propres connaissances et son fonctionnement cognitif (comment il mémorise, quel type d'apprenant il est, comment il apprend et comprend), en prendre conscience en tenant un journal de bord par exemple. L'enseignant devient ainsi un médiateur entre l'apprenant et son savoir en engageant l'apprenant dans un processus de construction du sens.

Pour le second cycle, il faut insister en plus sur les spécificités des compétences à acquérir pour les niveaux intermédiaire et avancé en incitant les étudiants à développer leur autonomie d'apprentissage. Le 1^{er} semestre de la 3^{ème} année est crucial dans la sensibilisation à la nécessité d'apprendre à apprendre, car l'adoption positive de cette démarche détermine sa réussite pendant tout le second cycle. Il convient de commencer par mobiliser les étudiants avec

des activités qui demandent moins de compétence linguistique pour progressivement atteindre le niveau requis.

Parmi les activités que l'enseignant peut faire faire en classe, un principe doit être établi quelle que soit la méthode utilisée ou type de cours dispensés : tenir la classe animée, susciter la réflexion des étudiants en posant des questions, faire jouer les jeux de rôle, organiser le travail en groupe et les débats, bref, tous les moyens susceptibles de rendre les étudiants plus actifs en classe et susciter la communication entre eux. Toutefois, de telles activités sont nécessaires mais non suffisantes pour les rendre autonomes dans leur apprentissage. Pour qu'ils acquièrent le savoir-apprendre, il serait utile de lancer des tâches complètes comportant des objectifs et nécessitant la mise en place des moyens pour les réaliser. Dans cette optique, apprendre à apprendre aux étudiants sous forme de pédagogie du projet serait un moyen pertinent à notre sens.

Partant du principe que c'est en agissant que l'apprenant se construit, la pédagogie du projet « est caractérisée par le choix d'un projet mobilisateur qui s'appuie sur les besoins, l'intérêt, l'initiative d'un élève ou d'un groupe d'élèves » (M. Altet, 1997 :30). En l'adoptant, on passe d'une relation de type maître-élève à un réseau non hiérarchisé de co-acteurs de l'enseignement/apprentissage ; dans la réalisation d'un projet, l'apprenant est l'acteur, et l'enseignant aide à cadrer son activité.

Comme nous l'avons mentionné dans la démarche de décontextualisation, il ne s'agit pas de cumuler les actions pédagogiques mais d'envisager l'ensemble de centrations de façon harmonieuse, avec la méthode d'enseignement comme moteur des actions. Dans le cas de la Chine, le meilleur moyen de rendre efficace la pédagogie du projet serait de faire réaliser des projets par les étudiants en utilisant leur temps après la classe dans l'objectif de développer leur capacité d'auto-apprentissage des langues, c'est ce que nous appelons « pédagogie du projet centrée sur l'apprentissage des langues ».

Si nous prenons les principales étapes de la « pédagogie du projet centrée sur l'apprentissage des langues », elles pourraient comprendre les cinq phases suivantes : l'apprenant identifie d'abord ses points faibles dans son apprentissage des langues, ensuite il détermine les objectifs et le temps de son apprentissage ; une fois les objectifs établis, il sélectionne les contenus à travailler, puis il détermine la méthode, les procédés et techniques d'apprentissage en fonction des propres stratégies qui lui conviennent ou qui lui semblent

efficaces, et enfin après l'apprentissage, il s'auto-évalue et se fait évaluer par l'enseignant. L'enseignant n'y est pas l'acteur principal mais joue un rôle important de régulateur, d'informateur et d'évaluateur, son encadrement aidant l'apprenant à mieux avancer en cas de doute.

Cette pédagogie du projet nous semble particulièrement adaptée pour faire réviser la grammaire du français dont la base a été acquise au 1^{er} cycle mais partiellement perdue au second par manque de consolidation. Dès le début du second cycle, l'enseignant appelle à reprendre toute la grammaire apprise au 1^{er} cycle et à identifier les points faibles propres à chaque apprenant ; ensuite chaque étudiant établit les objectifs et le temps à consacrer pendant le 1^{er} semestre en fonction de son propre rythme d'apprentissage ; l'enseignant pourra recommander de se mettre en groupe à ceux qui ont les mêmes objectifs pour encourager le travail en commun; pour chaque point de faiblesse identifié, l'apprenant sélectionne les contenus à réviser, et détermine les procédés et la méthode de l'apprentissage ; après la révision et les exercices que l'étudiant aura effectués, il procède à l'auto-évaluation, et à la fin du projet l'enseignant évalue ensemble les étudiants en mettant en commun les contenus que chacun aura choisis. La plupart de ces actions peuvent se réaliser en dehors de la classe, les objectifs, la répartition du temps, les contenus à sélectionner, les procédés et la méthode de l'apprentissage peuvent se présenter sous forme de devoirs à soumettre à l'enseignant, le retour de ce dernier pourra se faire par échanges de mails ou en classe où un peu de temps sera aménagé pour ce projet.

Les avantages de cette pédagogie du projet sont multiples : les étudiants deviennent les acteurs de leur propre apprentissage en adoptant une attitude positive, la base grammaticale se trouvera consolidée, le manque de volumes horaires d'enseignement au second cycle est partiellement compensé, les étudiants prennent mieux conscience de l'apprentissage des langues et apprennent les méthodes concrètes de l'auto-apprentissage, et enfin, nous rejoignons le point que nous avons souligné au chapitre 6 concernant l'antagonisme collectivité/individualité des apprenants (cf. chapitre 6 p221-222) : elle constitue un moyen de concilier la nature collective d'une classe de langue et le respect de l'hétérogénéité des apprenants en tant qu'individu indépendant.

Une pédagogie du projet, si ce n'est pour centrer sur l'aspect linguistique, pourra également s'appliquer pour réaliser des tâches. La perspective actionnelle consistant à accomplir des tâches est privilégiée par le CECR dans la mesure où « elle 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, 2001 : 15). Elle prend tout son sens pour une progression centrée sur l'apprenant, car c'est ce dernier qui est acteur dans la réalisation des tâches. En adoptant l'approche actionnelle, l'enseignant aide les apprenants à développer leurs compétences générales et leur compétence à communiquer langagièrement.

Nous pensons qu'une pédagogie du projet pour les tâches actionnelles serait envisageable en Chine, mais il faut être conscient des limites que cette approche représente en milieu exolingue :

- Même si les visées de l'approche actionnelle pourraient être très variées, en ce qui concerne la formation des étudiants chinois spécialisés en français, le principal objectif serait tout de même de développer leur compétence de communication langagière. Or, nous savons qu'en milieu exolingue, face à un public de culture très homogène qui partage la même langue maternelle, il est difficile aux étudiants de discuter des tâches en langue étrangère malgré la consigne de l'enseignant. La production finale pourrait être présentée en français, mais pendant toute la préparation, les étudiants ne s'entraînent pas sur le français, ce qui handicape l'objectif.
- La condition idéale pour réaliser les tâches serait qu'elles se déroulent dans les situations socio-culturelles du pays où l'on parle la langue cible puisqu'il s'agit de développer la compétence actionnelle en tant qu'acteur social mais en intégrant les dimensions linguistiques et socio-culturelles. Or de telles missions s'avèrent difficilement réalisables en milieu exolingue. Dans le cas de la Chine, comme les actions se déroulent dans le contexte culturel chinois, il est difficile d'intégrer les éléments culturels liés à la langue cible lors de la réalisation des tâches.

A cet égard, nous pensons que l'avantage de mettre en place des tâches à réaliser en Chine réside plus dans la formation des compétences générales des étudiants et non celle des compétences langagières, ce qui reste une action pédagogique positive car la culture traditionnelle chinoise fait que les étudiants sont relativement coupés de la vie sociale et leurs études consistent principalement à retenir les connaissances par cœur.

8.3.3.4 Une PE centrée sur la matière à enseigner

Une PE centrée sur la matière à enseigner suppose que les contenus soient organisés de façon cohérente, structurée et adaptée aux objectifs visés en fonction des cours dispensés. Chaque cours doit être conçu pour remplir des fonctions spécifiques et s'articuler avec d'autres cours pour former un ensemble cohérent et complet.

Les cours dispensés au second cycle à l'UNN sont essentiellement de quatre types : cours principal de « français avancé » qui vise à développer les compétences dans leur ensemble ; cours centrés sur une des cinq compétences traditionnelles (écouter, parler, lire, écrire, traduire) : « rédaction », « traduction français <-> chinois », « interprétariat français <-> chinois », « audiovisuel-oral avancé » ; cours de connaissances : « français commercial », « lecture des œuvres littéraires », « lecture de la presse française » ; et enfin, cours socio-culturel de communication : « français pratique », « culture française et communication ». Nous suivrons ces quatre types de cours pour proposer non pas les détails des contenus mais les principes à établir pour sélectionner et ordonner les contenus à enseigner.

Le cours principal de « français avancé » est sans aucun doute le plus important dans la mesure où l'on est censé théoriquement y développer, autant que possible, toutes les compétences des étudiants de façon équilibrée. Mais une telle ambition devrait s'articuler avec réalisme : toutes les compétences ne peuvent s'enseigner en même temps dans une simple classe en milieu exolingue, notamment pour la partie sociolinguistique et pragmatique. Il faut donc faire un choix selon les critères non plus linguistiques mais thématiques car conformément aux compétences requises pour les niveaux intermédiaire et avancé, les étudiants doivent maîtriser une large gamme de sujets de différents domaines avec des phrases complexes.

Pour atteindre cet objectif, il nous semble nécessaire d'inventorier les thématiques qui touchent les domaines les plus variés possibles de la société : culture, littérature, société, économie, arts, politique et géopolitique, écologie, sport, sciences, international, diplomatie et histoire pour ne citer que ces exemples. Tout en faisant le plus grand tour possible des thèmes pendant le second cycle, l'enseignant sélectionnera les matériels et supports divers et variés (écrit, audio, visuel, vidéo) avec une progression linguistique du simple au compliqué pour chaque thème ; ces matériels peuvent provenir des manuels élaborés en Chine ou en France ou des ressources disponibles sur Internet avec une mise en garde de la fiabilité des contenus, l'ensemble des documents devant être à jour pour la plupart des thèmes.

Ce qu'il convient de souligner, c'est qu'il est préférable, du moins pour le cours de français avancé, de ne plus fractionner l'enseignement par écrit ou par oral, mais de faire travailler sur des actes de paroles, des discours et des textes longs avec l'entraînement sur les quatre compétences simultanément (écouter, parler, lire et écrire) pour chaque thème sélectionné.

Si le cours de « français avancé » vise à faire acquérir des phrases complexes en développant la compétence discursive, le cours d'« audiovisuel-oral », quant à lui, devrait s'orienter vers la compétence communicative. Il serait donc cohérent de l'organiser selon les contenus notionnels-fonctionnels en prenant comme référence l'inventaire du *niveau-seuil*, avec un maximum de documents authentiques pour compléter le manuel prescrit.

Ce cours pourrait être complété par les cours à vocation socio-culturelle : le « français pratique » sera chargé de sensibiliser les étudiants aux registres du français et leur utilisation dans des circonstances adéquates. Les contenus pourraient être sélectionnés selon différents thèmes avec, suivant les circonstances, l'utilisation du verlan et de l'argot jusqu'à celle du registre le plus soutenu autour d'un même thème. Le cours de « culture française et communication » visera à développer la compétence sociolinguistique et communicative avec l'accent mis dans un premier temps sur les marqueurs des relations sociales, les règles de politesse et les expressions de la sagesse populaire pour se différencier du cours de français pratique, et dans un second temps sur la sensibilisation à l'interculturel pour développer la compétence interculturelle des étudiants.

Pour les cours de « traduction » et d'« interprétariat », il serait préférable de les organiser comme des cours de compétence linguistique en 3^{ème} année et en tant que cours de savoir-faire du métier de traducteur en 4^{ème} année. C'est-à-dire qu'en 3^{ème} année, la traduction (thème ou version) est un moyen pour développer les compétences linguistiques et ce n'est qu'en 4^{ème} année que l'enseignant forme les compétences professionnelles du métier de traducteur ou d'interprète. En réalité, même en 4^{ème} année, une formation en traducteur ou interprète de métier est prématurée, mais il s'agit d'un compromis pour répondre à l'impératif du besoin de l'Etat.

Le dernier type de cours est celui groupé dans l'enseignement des connaissances, leur point commun ne les empêchant pas d'avoir quelques traits distincts. En effet, même si la « littérature française » est un cours de savoir, tandis que la « lecture de la presse française » a

des contenus qui couvrent tous les domaines avec son propre langage, et le « français commercial » est à la fois un cours de savoirs et de savoir-faire. A part le cours de « lecture de la presse française » où l'on peut organiser les contenus selon les types de rubriques de la presse, les deux autres cours ne peuvent pas prétendre d'exhaustivité dans la mesure où la lecture des œuvres littéraires est un cours annuel et le commerce un cours semestriel ; il importe donc à l'enseignant d'établir des objectifs et d'organiser les contenus adéquats.

8.3.3.5 Une PE centrée sur la méthode

Comme nous l'avons vu, la progression centrée sur la méthode est par principe une démarche volontaire avec des procédés flexibles et variés visant à mobiliser l'apprenant dans son apprentissage pour favoriser son appropriation. Dans une vision de recontextualisation, les procédés devraient s'adapter aux cours dispensés et viser les points faibles des étudiants. Concrètement, ils pourraient permettre d'acquérir une large gamme de connaissances linguistiques au niveau du vocabulaire (forme et fond), des expressions idiomatiques et des différents registres du français pour les utiliser dans des circonstances appropriées. De plus, les étudiants doivent maîtriser les phrases complexes et développer leur compétence discursive pour arriver à un niveau avancé et produire des énoncés avec automatisme et fluidité.

D'après nos analyses, nos étudiants semblent être faibles aujourd'hui à tous ces niveaux, avec, en particulier, des problèmes à l'oral et à la production car ils étaient plus familiers avec la réception qu'avec la production à la sortie du 1^{er} cycle avec la méthode traditionnelle. Théoriquement, tous les procédés raisonnés et cohérents s'inspirant des courants didactiques et pratiques pédagogiques de différents horizons pour développer les compétences des étudiants de niveaux intermédiaire et avancé peuvent être adoptés. Parmi toutes les possibilités envisageables, nous en proposons une, focalisée sur la production, qui nous semble pertinente pour l'enseignement du FLE de niveaux intermédiaire et avancé.

Nommons-la « méthode induite par la production ». Initiée par Wen Qiufang⁴⁵ (2013), enseignante-chercheuse de la didactique de l'anglais, cette méthode a déjà été ponctuellement expérimentée dans des universités chinoises dans l'enseignement de l'anglais, mais demeure encore inconnue jusqu'à ce jour en didactique du FLE en Chine.

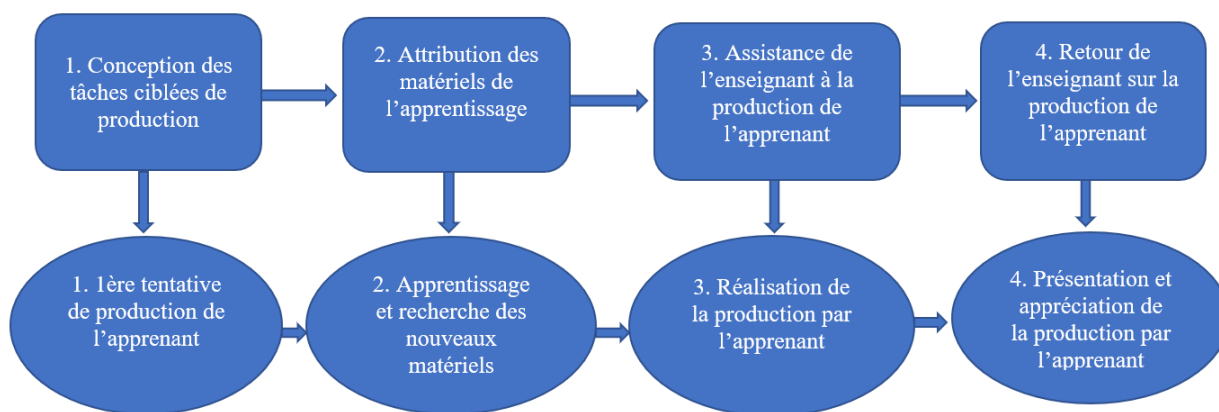
⁴⁵ Nommée « *output-driven hypothesis* » sous la plume de Wen Qiufang.

Elle est inspirée de l'hypothèse de *comprehensible output* proposée par M. Swain (1985). Par les expériences menées avec des groupes d'enfants (dont la première langue est l'anglais) en programme d'immersion en France, M. Swain a observé que malgré leur immersion totale dans l'environnement linguistique de la langue cible, ces enfants ont toujours eu beaucoup de mal dans la production par manque d'opportunité de pratiquer le français. Cette observation l'a amené à interroger la corrélation entre l'*input* et l'*output* et il a fini par mettre en doute la théorie de l'*input* de S. Krashen. En effet, ce dernier accorde l'importance à l'*input* dans l'acquisition de l'apprenant et considère que le seul rôle de l'*output* consiste à générer l'*input* acquis (*comprehensive input*). Tandis que pour M. Swain, l'*output* est relativement indépendant de l'*input* car l'expérience qu'il a menée avec les élèves a montré que même s'ils sont massivement exposés à l'*input*, ils ont quand même des difficultés lors de l'*output*. Sur cette base, M. Swain avance l'hypothèse de quatre fonctions de ce qu'il nomme *comprehensive output* : « améliorer l'automatisme et la fluidité de la production, vérifier les hypothèses linguistiques de l'apprenant, conscientiser l'apprenant dans l'écart entre ce qu'il connaît et ce qu'il est capable de produire et enfin susciter l'introspection métalinguistique »⁴⁶ (Wen Qiufang, 2013).

Faisant référence à cette hypothèse, « la méthode induite par la production » consiste à faire de la production (*output*) un moteur qui dirige l'ensemble des procédés pédagogiques. Ainsi donc, les étudiants commencent l'apprentissage avec la tentative de production et le finissent par son évaluation. Elle est à notre sens particulièrement adaptée à l'enseignement/apprentissage du français de niveaux intermédiaire et avancé car la production y est considérée comme le 1^{er} objectif de l'enseignement/apprentissage.

Les procédés de la « méthode induite par la production » peuvent se présenter selon le schéma suivant :

⁴⁶ Notre traduction.



(Source : Wen Qiufang, 2013 :18)

Dans le schéma ci-dessus, les carrés représentent les tâches de l'enseignant, et les ovales symbolisent celles des étudiants.

Nous pouvons y distinguer quatre étapes pour chacun des deux acteurs. Les étudiants sont des acteurs qui réalisent la production et l'enseignant joue le rôle de guide. Les deux acteurs s'échangent des avis et interagissent constamment tout au long de la réalisation de la production.

Première étape : L'enseignant conçoit la production à réaliser par les étudiants en fonction des objectifs à atteindre et des niveaux des étudiants. La production peut être écrite ou orale, ou mixte. La nature de la production doit être communicative, c'est-à-dire qu'elle doit prendre un sens réel et pouvoir être reproduite dans une vraie situation de communication. Les étudiants reçoivent la tâche et tentent pour la première fois de réaliser la production. L'objectif de la première tentative n'est pas de fournir un travail satisfaisant, mais de relever toutes les difficultés dans la réalisation de la production.

Deuxième étape : L'enseignant fournit les matériels visant à compléter le manque de connaissances linguistiques des étudiants pour les aider à réaliser la production. Peu importe que les matériels soient visuels ou audio ou scripturaux, l'important est qu'ils puissent correspondre aux réels besoins des étudiants pour mener à bien la tâche. Du côté des étudiants, ils doivent apprendre à trouver des solutions parmi les matériels fournis. S'ils ne sont pas suffisants, ils peuvent faire appel à l'enseignant ou/et chercher eux-mêmes des informations selon les ressources disponibles telles que la bibliothèque ou l'Internet.

Troisième étape : l'enseignant aide les étudiants dans la réalisation de leur production. Il discute avec les étudiants sur leurs difficultés de tout ordre (linguistique, argumentation, procédé de la réalisation...), prend connaissance de leur préparation et leur donne des conseils. La production peut être effectuée individuellement ou par groupe, en fonction du nombre des étudiants en classe et du temps disponible par rapport au plan pédagogique. Les étudiants réalisent la production avec l'aide de l'enseignant et en se référant aux informations apprises.

Quatrième étape : Les étudiants présentent leur production finale en appréciant ce qu'ils ont produit ainsi que celle des autres camarades. Quant à l'enseignant, il donne son évaluation avec des retours concrets et complets aussi bien sur la forme que sur le contenu, sur la grammaire, sur la cohérence et la cohésion de la structure et sur l'argumentation.

Cette méthode a l'avantage de susciter l'initiative de l'apprentissage des étudiants, de les inciter à réfléchir et d'apprendre à utiliser la langue en fonction d'un objectif bien déterminé. En somme, les étudiants n'apprennent plus en recourant à la seule mémorisation par répétition, mais produisent tout en apprenant. C'est dans la production qu'ils apprennent progressivement à maîtriser les phrases complexes, à les organiser, à argumenter leurs idées en toute cohérence et à acquérir en même temps l'automatisme et la fluidité.

Compte tenu de la flexibilité de la méthode, nous pensons qu'elle est adaptable à la plupart des cours de français de spécialité, seuls les cours sur les savoirs savants (littérature, connaissances sur l'économie et la gestion, différentes rubriques de la presse) demandent probablement d'autres méthodes. Dans ce dernier cas, d'autres possibilités sont ouvertes tant que les procédés sont inspirés d'un concept didactique et qu'ils sont cohérents avec les objectifs à atteindre pour les niveaux intermédiaire et avancé.

8.3.3.6 Une PE centrée sur l'instrument éducatif

La mutation technologique du 21^{ème} siècle offre de multiples possibilités de recourir aux nouveaux outils à des fins didactiques et pédagogiques. Mais une telle entreprise mobilise des ressources importantes au niveau humain, financier et technologique, il faut donc encore du temps pour que l'exploitation des nouvelles technologies, notamment pour une PE organisée autour des outils numériques, devienne une pratique courante en classe de langue. Néanmoins, des expérimentations menées en Europe pourrait fournir quelques pistes intéressantes pour envisager de nouvelles manières d'enseigner et d'apprendre en classe du FLE. L'enjeu consiste

à aller au-delà de la limite de la classe de langue traditionnelle pour imaginer des tâches favorisant le développement des compétences de réception, de production, d'interaction, de médiation, et de la compétence interculturelle des étudiants, avec la PE centrée sur l'apprenant.

Notons par exemple, des logiciels de traitement de textes collaboratifs (A. Tricot, 2017 :116). Même s'ils ne sont pas conçus spécialement pour l'enseignement des langues, l'idée nous semble intéressante à exploiter pour favoriser le travail en groupe en classe de langue. Ils rendent possible la mise en œuvre des tâches écrites plus complexes et impossibles à réaliser seul dans un temps limité en classe, tout en donnant une liberté de création et d'action aux étudiants et en entraînant leur compétence d'interaction. L'exploitation de ce type de logiciel offre la perspective de faire réaliser en classe les tâches combinant écouter, parler, lire et écrire avec le travail en groupe.

Le concept de « télécollaboration » est un autre exemple pour faciliter une communication « authentique » entre les apprenants et les locuteurs natifs qu'une classe de langue traditionnelle n'est pas en mesure d'assurer. Il vise à organiser les échanges entre les apprenants des différents pays avec l'utilisation des outils de communication d'Internet pour développer la compétence d'interaction et la compétence interculturelle (Ch. Ollivier et L. Puren, 2013 :19). Avec la technologie web 2.0, des expérimentations ont été menées pour mettre en contact des groupes d'apprenants distants, comme des projets d'échanges interclasses entre groupes d'apprenants hétéroglottes tels que *Cultura*, *Tele-Tandem*, *Le français en (première) ligne*, *Galanet* et *Uni-collaboration* (*ibid.* :33). Dans ce genre de projet, nous pensons que l'accompagnement de l'enseignant est important pour atteindre des objectifs pédagogiques bien précis. Pour éviter l'inefficacité de l'enseignement/apprentissage, il convient de définir clairement les objectifs didactiques et pédagogiques adaptés aux niveaux de langue des apprenants. Dans le cas des apprenants de niveaux intermédiaire et avancé, les tâches complexes à réaliser par les groupes d'apprenants distants constitués par l'enseignant pourraient aider les apprenants à enrichir les connaissances culturelles et à développer une conscience culturelle critique et la compétence interculturelle. De plus, la fonction multimodale des logiciels comme *Le français en (première) ligne* permet aux groupes participants d'entrer en contact par l'écrit, l'oral et l'image et contribue ainsi à faire travailler les étudiants simultanément sur l'oral, l'écrit et le gestuel qui implique des non-dits culturels.

Parallèlement, avec les réseaux sociaux et les sites d'Internet, des moyens pédagogiques sont envisageables pour imaginer une PE axée sur la perspective actionnelle. Elle consiste à faire

réaliser différentes tâches à publier sur Internet individuellement ou collectivement, comme par exemple, présenter son village d'origine sur Wikipédia, faire partager sa recette de cuisine ou son voyage comme le propose le site web *Babelweb*, un projet européen (F. Mangenot, 2013 :48), ou encore réaliser des vidéos à mettre sur *YouTube*. Dans cette circonstance, les apprenants n'accomplissent pas les tâches seulement pour atteindre un objectif pédagogique, mais réagissent en tant qu'acteurs sociaux, rôle joué par tous les internautes partageant les mêmes ressources.

Quant à l'intelligence artificielle, nous nous souvenons encore de l'impossibilité dans les années 1980 et 1990 de traiter par ordinateur les dimensions de l'interaction langagière pour gérer des tours de paroles ouverts. Mais la robotique s'est développée à une telle vitesse qu'une perspective de communication quasi authentique à exploiter dans l'enseignement/apprentissage des langues deviendra un jour réalité. En attendant, des logiciels web ou réseaux sociaux sont déjà en mesure de proposer des alternatives tout à fait attrayantes en fournissant un environnement virtuel de communication en langue étrangère. Un outil comme *Second Life*, par exemple, offre plusieurs possibilités d'exploitation : en tant qu'outil de communication, il permet de construire des objets et d'interagir avec des groupes d'apprenants ; mais il peut aussi avoir pour fonction de fournir un environnement d'échanges avec les décors et les avatars pour jouer les jeux de rôle en virtuel.

Bref, ces pistes ne sont que des exemples qui nous aident à imaginer une PE centrée sur l'instrument éducatif. Sa réalisation dépend bien sûr des conditions d'enseignement/apprentissage. Même si les innovations pédagogiques issues de nouvelles technologies évoluent moins vite que prévu, les pratiques d'enseignement/apprentissage des langues connaîtront une profonde mutation avec l'intégration croissante des technologies numériques. C'est ainsi que la nouvelle norme pour l'enseignement du français de spécialité dans le supérieur en cours d'approbation du Ministère, a consacré un paragraphe à la nécessité de disposer de réseau d'Internet et de système de multimédia dans le campus universitaire pour permettre aux enseignants et aux étudiants d'avoir accès aux ressources de français dans le monde.

Conclusion partielle

Toute notre étude se base sur l'existence de la corrélation entre une *didactique contextualisée* et la progression de l'apprenant. En effet, nos enquêtes quantitative et qualitative nous ont permis de mettre en contraste trois cas : les étudiants qui ont appris le français avec la

méthode utilisée dans les contextes locaux progressent constamment au niveau élémentaire, tandis que les mêmes étudiants dans les mêmes conditions stagnent sur le plateau intermédiaire, pendant que leurs camarades qui ont appris six mois de français avec la méthode utilisée dans le contexte français ont franchi le plateau pour progresser vers le niveau avancé. Ces observations nous ont incitée à reconsidérer la *contextualisation didactique* pour trouver une porte de sortie pour ceux qui comme nous, cherchent une solution pour favoriser la progression des étudiants de niveaux intermédiaire et avancé.

Ainsi, à l'aide de la démarche de contextualisation-décontextualisation-recontextualisation, nous avons avancé l'hypothèse qu'au niveau élémentaire de l'enseignement/apprentissage du français, une didactique qui tient compte de la culture éducative et des habitudes traditionnelles de l'enseignement/apprentissage des langues permet aux apprenants de progresser de façon constante, il s'agit de la contextualisation ; une fois que la base élémentaire de la langue cible est acquise, les apprenants se tiennent prêts et ouverts à un éventuel besoin de changements dans la PE pour continuer à progresser ; quand une *didactique contextualisée* n'est plus en mesure de faire face aux exigences des compétences à acquérir pour les niveaux intermédiaire et avancé, il convient de sortir du contexte local, c'est-à-dire de procéder à une décontextualisation pour envisager théoriquement une PE plus adaptée aux besoins pour enfin la réintégrer dans le contexte local pour sa mise en application, c'est donc déployer une recontextualisation.

Nous espérons que ces propositions auront apporté un renouveau conceptuel de la *didactique contextualisée* dans la mesure où non seulement le rôle qu'elle peut jouer dans l'enseignement/apprentissage des langues a été relativisé, mais en plus, la corrélation entre une *didactique contextualisée* et les progrès en langue de l'apprenant qui nous interpelle dès le début de notre étude a pu être concrétisée. De plus, nous nous sommes efforcée, tout au long de notre étude, de distinguer les niveaux en langue des étudiants dans la recherche de la problématique liée à l'appropriation de l'apprenant, un point nécessaire mais négligé à ce jour dans la recherche en DLC.

En suivant cette démarche, nous avons esquissé un mode opératoire avec l'approche polycentrique de la PE en vue d'une *didactique contextualisée* favorable aux progrès des étudiants. Après avoir décrit les compétences à développer aux niveaux intermédiaire et avancé selon les échelles de référence du CECR, nous avons vu que par rapport à la PE destinée au

niveau élémentaire, l'importance devrait être accordée au développement de la production de l'apprenant et de son autonomie d'apprentissage.

Pour ce faire, la première opération consiste à déplacer la centration sur l'enseignant vers la centration sur l'apprenant avec des cours plus dynamiques et la mise en place de la pédagogie du projet. La « pédagogie du projet centrée sur l'apprentissage des langues » permet de faire d'une pierre deux coups : améliorer l'autonomie d'apprentissage et consolider la base grammaticale censée être acquise en phase élémentaire. La matière à enseigner ne tournera plus autour de la grammaire, mais sur des critères plus variables en fonction des cours dispensés, l'important étant de former un ensemble cohérent pour développer les compétences de niveaux intermédiaire et avancé de façon complète. La méthode d'enseignement pourra alors privilégier la production de l'apprenant avec les procédés flexibles et variables en adéquation avec les objectifs clairement définis pour répondre aux exigences des compétences de niveaux intermédiaire et avancé ; parmi les possibilités envisageables, la « méthode induite par la production » y serait adaptée. Enfin, il est recommandé d'exploiter tant que possible les supports numériques pour offrir à l'apprenant les meilleures conditions qu'une classe de langue traditionnelle n'est pas en mesure d'assurer pour développer les compétences de réception, de production, d'interaction et de médiation.

Ces propositions prennent de toute évidence en considération l'environnement général en Chine pour leur applicabilité. Comme nous l'avons vu, elles sont en pleine cohérence avec la Norme nationale qui marque une grande volonté d'ouvrir la Chine au monde et d'être en phase avec l'évolution didactique de notre temps. Le contexte chinois offre une nouvelle perspective pour envisager des entités progressives plus flexibles et variables pour favoriser les progrès des étudiants.

Ce changement en cours lance un véritable défi à la formation des enseignants. En effet, le plus grand changement par rapport à la méthode traditionnelle réside dans le déplacement de la centration sur l'enseignant vers celle sur l'apprenant. Ce changement radical exige une meilleure compétence en langue des enseignants et notamment une compréhension juste de la DLC afin de ne pas tomber dans les deux extrêmes : soit ils refusent de comprendre la nouvelle démarche et s'en tiennent à la méthode traditionnelle qui ne serait plus adaptée aux nouveaux besoins, soit ils laissent les étudiants faire tout le travail en classe sans intervenir pour trop affaiblir voire marginaliser le rôle nécessaire de l'enseignant.

CONCLUSION GENERALE

Cette étude s'est employée à détecter l'articulation pouvant exister entre la progression de l'apprenant et les contextes dans lesquels se déroulent la transmission et l'appropriation des langues. En prenant le cas des étudiants chinois spécialistes de français à l'UNN où nous sommes enseignante, nous avons tenté, à l'issue d'un re-questionnement des notions didactiques telles que le contexte, la contextualisation et la progression et d'une investigation de terrain, de repérer certains facteurs qui déterminent la corrélation entre une *didactique contextualisée* et les progrès des étudiants en vue d'esquisser une technologie d'intervention qui permette de rendre l'enseignement du français plus efficace en milieu universitaire chinois.

Dans cette optique, nous avons commencé par mener une enquête quantitative en vue de vérifier si les étudiants chinois suivaient bien un itinéraire d'apprentissage, tel qu'il est énoncé dans notre constat empirique. Ce faisant, nous espérons en même temps comprendre les impacts éventuels liés au changement de contextes didactiques sur les progrès des étudiants.

Pour ce faire, nous avons fait passer des tests blancs TEF à l'ensemble des étudiants du département de français de l'UNN à deux ans d'intervalle. Le premier résultat a permis de confirmer notre hypothèse de départ. Ils ont, en effet, progressé en moyenne du niveau 0 (grand débutant) au niveau B1 après les deux premières années d'apprentissage, tandis qu'à la fin de la 3^{ème} année, ils stagnent toujours au niveau B1 pour trouver en 4^{ème} année un résultat moyen légèrement inférieur à celui de 3^{ème} année. Ce qui revient à dire qu'en phase élémentaire de l'apprentissage, les étudiants chinois progressent de façon relativement constante, tandis que leur niveau stagne voire régresse en phase intermédiaire et avancée. Le deuxième résultat a montré que ceux qui sont partis en France ont atteint en moyenne le niveau B2 pendant que leurs camarades stagnent toujours au niveau B1, les premiers ayant pris un net avantage par rapport aux seconds au niveau des points obtenus.

Ces résultats indiquent qu'il existe un lien possible entre les contextes didactiques et les progrès des étudiants, et que les phases d'apprentissage jouent potentiellement un rôle dans l'articulation de ces deux paramètres. Nous avons ensuite lancé une enquête qualitative afin de repérer les facteurs capables de révéler cette articulation.

L'enquête qualitative consiste à passer des entretiens semi-directifs avec un échantillon d'étudiants sélectionnés selon les contextes didactiques d'apprentissage et les niveaux de français des étudiants, le tout en fonction de leurs résultats TEF. L'objectif consiste à recueillir leurs représentations afin d'en libérer les traits saillants qui permettront de relier les contextes didactiques à la progression des étudiants.

L'interprétation des corpus de l'enquête a de fait fourni des éléments de réponse à notre problématique de départ, selon deux volets indiqués *infra*.

Le premier volet concerne les facteurs contextuels qui entrent en corrélation avec les progrès des étudiants. Les étudiants du 1^{er} cycle se sont montrés très positifs vis-à-vis des pratiques et des dispositifs d'enseignement traditionnels mis en œuvre sur place et ont approuvé leurs nets progrès pendant les deux premières années d'apprentissage. Cette appréciation coïncide à notre avis avec les besoins fondamentaux des étudiants qui débutent l'apprentissage du français réputé être une langue difficile pour les sinophones. Pour résumer, les principaux traits relatifs aux caractéristiques traditionnelles de l'enseignement/apprentissage qui émanent des cultures éducatives chinoises semblent favoriser les progrès des étudiants de niveau élémentaire.

Toutefois, ces mêmes éléments qui motivaient nos étudiants débutants les ont apparemment placés dans l'embarras une fois qu'ils ont accédé à la phase intermédiaire et avancée de l'apprentissage. Les étudiants de 3^{ème} année restés en Chine n'ont pas caché leur sentiment de frustration face à ce que nous nommons « une méthode traditionnelle en version relâchée ». En somme, toutes les pratiques habituelles semblent constituer un obstacle qui entrave les progrès des étudiants. Tous ont en effet enregistré une stagnation de leur niveau.

Contrairement aux étudiants de 3^{ème} année qui apprennent le français dans les contextes chinois, ceux qui ont passé six mois en France ont l'air enchantés et approuvent globalement des progrès significatifs après leur séjour en France. Aussi surprenant que cela puisse paraître, ces étudiants ne sont absolument pas gênés par une culture d'enseignement très éloignée de leur culture d'apprentissage. Si l'écart entre ces deux cultures ne constitue plus de blocage pour nos étudiants, ce n'est pas parce qu'ils ont une capacité d'adaptation plus importante que leurs compatriotes, mais que les conditions fournies en classe répondent à leurs nouveaux besoins de progression aux niveaux intermédiaire et avancé. Ainsi, nous prenons le risque de supposer que les difficultés d'apprentissage des étudiants chinois en France, observées par des enseignants français, pourraient s'expliquer par le fait que, n'ayant pas fait le tour de la grammaire élémentaire du français, ces étudiants réclament plus les pratiques d'enseignement traditionnelles qui conviennent mieux à leurs besoins langagiers à ce stade. Bref, l'écart entre la culture d'enseignement et la culture d'apprentissage considéré comme perturbant pour l'apprentissage des étudiants chinois de niveau élémentaire en France favorise au contraire les progrès des étudiants de niveaux intermédiaire et avancé. En somme, nous pouvons extraire des

contextes didactiques français des points qui favorisent les progrès de ces étudiants. Ces points sont les suivants :

L'enseignement, plutôt centré sur l'apprenant en France, éveille chez les étudiants l'esprit d'initiative, encourage plus d'interactions en classe et fournit plus d'occasions de pratiquer le français. Sans compter bien sûr d'autres effets positifs liés à l'apprentissage en milieu exolingue : un environnement plus favorable à la réception grâce à une immersion qui se réalise en classe (plus en classe que dans la vie quotidienne, selon notre enquête), un réel vécu dans le pays dont les traits culturels sont matérialisés, et une sensibilisation à la compétence interculturelle dans des situations de communication authentiques.

Tous les éléments rassemblés dans l'enquête qualitative nous ont poussée à déduire que les pratiques liées à une didactique tenant compte pleinement des cultures éducatives et des contextes locaux jouent un rôle très important en phase élémentaire de l'apprentissage du français des étudiants, et, ce rôle s'avère beaucoup moins significatif en phase intermédiaire et avancée.

Le second volet concerne les premières hypothèses interprétatives à l'issue des analyses de l'enquête qualitative, à savoir : dans un contexte didactique chinois, au niveau élémentaire de l'enseignement/apprentissage du FLE, les cultures éducatives et les contextes didactiques locaux doivent être pris davantage en considération lors de la mise en œuvre didactique et pédagogique. Une fois que les étudiants ont acquis une base linguistique assez solide, ils restent prêts à développer des compétences langagières plus complètes et demeurent ouverts à un éventuel besoin de changement de pratiques d'enseignement même si elles ne correspondent pas à leur culture d'apprentissage. Tandis qu'aux niveaux intermédiaire et avancé, le rôle d'une *didactique contextualisée* étant atténué, il convient d'adopter d'autres pratiques d'enseignement flexibles et adaptables selon les nouveaux besoins langagiers des étudiants afin de leur assurer une progression continue.

Ces analyses nous ont fourni des indices significatifs et intéressants à exploiter, mais ils restent partiels et donc insuffisants pour nous diriger dans l'élaboration des interventions didactiques et pédagogiques favorables aux progrès des étudiants chinois. La démarche pertinente serait d'acquérir une vue complète des contextes didactiques à étudier avant de considérer les interventions de façon intégrale en impliquant les théories didactiques concernées et les résultats des enquêtes. Pour ce faire, nous avons mené une véritable investigation de

terrain pour une compréhension plus fine et plus complète des contextes d'enseignement/apprentissage de l'UNN.

Avec l'outil polycentrique, une analyse détaillée des dispositifs didactiques et des interventions pédagogiques a été effectuée pour dégager les principaux traits caractérisant l'enseignement/apprentissage du FLE au sein du département de français de l'UNN. Une fois encore, nous avons pu constater la tendance prépondérante des pratiques traditionnelles dans l'enseignement du français dispensé à l'UNN, malgré certaines particularités sur lesquelles nous ne saurions faire l'impasse. Et nous avons vu que ces pratiques sont, en effet, intimement liées aux cultures éducatives traditionnelles chinoises.

Après avoir disséqué l'articulation entre la PE organisée et la PA des étudiants de l'UNN, nous avons pu constater qu'en phase élémentaire de l'enseignement/apprentissage du français, le système didactique constitue un ensemble de parfaite cohérence entre le programme pédagogique national, le plan pédagogique de l'établissement, la sélection des contenus à enseigner, leur ordonnance, la conception du manuel utilisé et les modalités d'évaluation. La PE centrée sur l'enseignant, la matière, la méthode et l'évaluation a aidé les étudiants à créer une base solide, notamment au niveau des compétences linguistiques.

Dans le même temps, les mêmes centrations opérées en phase intermédiaire et avancée s'avèrent complètement inopérantes pour favoriser l'apprentissage des étudiants. En effet, le système didactique du second cycle est marqué par un caractère fragmentaire et non cohérent dans son ensemble. A commencer par le programme pédagogique national qui n'a pas clairement visé les compétences requises pour les niveaux intermédiaire et avancé. L'ambiguïté des objectifs pédagogiques a provoqué un hiatus entre les programmes pédagogiques et les pratiques des enseignants et un manque de pertinence dans la conception des manuels attachés à ce stade d'enseignement/apprentissage. De plus, un manque de volumes horaires par rapport au 1^{er} cycle n'a fait qu'aggraver le dysfonctionnement.

Cette investigation détaillée du terrain a débouché sur un renouvellement des hypothèses interprétatives issues des enquêtes combinées de la réflexion théorique de la notion de *contextualisation*. Une nouvelle démarche de contextualisation-décontextualisation-recontextualisation a été ainsi avancée pour mettre en œuvre une *didactique contextualisée* favorable aux progrès continus des étudiants chinois. La contextualisation est la première étape : en phase élémentaire de l'enseignement/apprentissage des langues, le maintien d'un système didactique, cohérent avec la prise en considération des cultures éducatives locales et des

pratiques d'enseignement/apprentissage traditionnelles, est une condition nécessaire pour assurer une progression relativement constante de l'apprenant. Ces pratiques habituelles aident les étudiants à acquérir une base solide en compétence linguistique. Tandis qu'en phase intermédiaire et avancée, les pratiques traditionnelles ne peuvent plus satisfaire les besoins en progression de l'apprenant. Dans ce cas, c'est alors la décontextualisation qui intervient en deuxième étape : elle consiste à sortir d'abord du contexte local pour envisager une PE théoriquement adaptable aux nouveaux enjeux imposés par les besoins spécifiques de l'enseignement/apprentissage de niveaux intermédiaire et avancé, en s'inspirant des actions didactiques et pédagogiques venues de différents horizons. Et enfin, nous passons à la dernière étape de recontextualisation, en tant qu'éléments susceptibles de réadapter la PE envisagée aux réalités locales en vue de rendre possible son application et de prendre des mesures concrètes pour aider l'apprenant à continuer de progresser.

A la lumière de ces hypothèses renouvelées, nous avons conçu un mode opératoire adapté aux propositions didactiques liées aux contextes chinois.

D'abord, la contextualisation au 1^{er} cycle : La prise en considération des cultures éducatives locales et des pratiques d'enseignement/apprentissage habituelles étant nécessaire, il convient de maintenir un enseignement centré sur l'enseignant, la matière à enseigner, la méthode traditionnelle de grammaire et de traduction ainsi que sur l'évaluation. Dans le cas de la Chine, développer une *didactique contextualisée* signifie s'appuyer obstinément sur les pratiques traditionnelles intégrées dans un système didactique cohérent et intégral pour mettre en avant la précision linguistique que les étudiants doivent acquérir en premier.

Ensuite, la décontextualisation pour concevoir des actions plus adaptées à l'enseignement/apprentissage au second cycle. La spécificité des compétences à acquérir en cette phase d'enseignement/apprentissage suggère que la PE ne soit plus centrée sur l'enseignant, mais sur l'apprenant car, celui-ci doit rester actif pour développer la « compétence à communiquer langagièrement » en mettant en avant la compétence productrice et la compétence interactionnelle pour privilégier la complexité et la fluidité dans l'usage de la langue. A ce stade, la centration sur la matière et celle sur la méthode sont maintenues, mais la matière ne tournera plus autour de la grammaire mais des thématiques qui touchent les domaines les plus complets possibles, aussi bien concrets qu'abstraites ; quant à la méthode, elle sera administrée de façon à favoriser la production de l'apprenant et à développer son autonomie d'apprentissage. La dernière centration est sur l'instrument éducatif. En effet, avec

l'essor technologique de notre époque, une PE centrée sur l'instrument éducatif peut être envisagée grâce aux supports numériques en tous genres.

Enfin, la recontextualisation au second cycle. Elle ne signifie pas un retour dans la prise en compte de la culture éducative, mais permet de concrétiser les interventions selon le principe établi dans la décontextualisation et veille sur l'applicabilité des mesures élaborées. La centration sur l'apprenant peut être concrétisée par la gestion de la pédagogie du projet, avec, en plus, toutes les activités nécessaires en classe pour susciter l'initiative des étudiants. La centration sur la matière à enseigner nécessite une coordination entre différents cours dispensés. Pour la centration sur la méthode qui met l'accent sur la production, « la méthode induite par la production » en est un exemple. Quant à la centration sur l'instrument éducatif, avec le développement de l'intelligence artificielle destinée à la pédagogie, il est possible d'imaginer des logiciels didactiques du FLE qui proposent des situations quasi authentiques de communication et d'interaction qui répondent aux objectifs préétablis pour former un système didactique cohérent.

Au terme de ces propositions, nous souhaitons ajouter qu'il est important de développer les programmes d'échanges franco-chinois pour encourager un maximum d'étudiants à y participer en 3^{ème} année universitaire. En effet, les conditions d'apprentissage offertes par l'immersion et les pratiques d'enseignement françaises sont en parfait accord avec les besoins de progression des étudiants de niveaux intermédiaire et avancé.

Voilà les principaux apports que nous avons dégagés de notre étude. Après un long travail de recherche, nous pensons avoir atteint notre double objectif en termes de renouveau conceptuel et d'aide à une intervention didactique et pédagogique plus efficace en pratique.

Sur le plan conceptuel, quatre points peuvent être relevés. Premièrement, l'analyse du cas de l'UNN a contribué à mettre au jour de façon concrète l'articulation entre une *didactique contextualisée* et l'appropriation manifestée par les progrès de l'apprenant, une problématique peu étudiée en DLC. De plus, en faisant appel à l'approche polycentrique, nous dépassons la seule dimension méthodologique pour fournir des paramètres englobant les principaux éléments didactiques afin d'analyser les impacts d'une *didactique contextualisée* sur les progrès des étudiants. Cette démarche a permis de montrer que dans l'enseignement du FLE en milieu universitaire chinois, la mise en place d'une *didactique contextualisée* est favorable aux progrès des étudiants de niveau élémentaire, mais défavorable à la progression vers le niveau avancé.

Deuxièmement, cette mise en évidence de la corrélation entre une *didactique contextualisée* et les progrès des étudiants a permis de relativiser les rôles de la *didactique contextualisée* considérés souvent comme une « évidence » et donc une « nature » à imposer dans la réflexion didactique des langues en contextes. D'après notre étude, la prise en compte des cultures éducatives n'est pas une condition *sine qua non* pour optimiser l'enseignement/apprentissage des langues en milieu institutionnel. Au contraire, l'écart entre la culture d'enseignement et la culture d'apprentissage peut constituer un élément favorable à l'appropriation quand les pratiques d'enseignement correspondent aux réels besoins de l'apprenant. La question centrale dans la théorisation de la notion de *contextualisation* ne consiste pas à mettre en place aveuglement une didactique tenant compte des contextes locaux, mais à penser une contextualisation souple et dynamique en créant les conditions didactiques et pédagogiques favorables aux progrès de l'apprenant.

Troisièmement, nos principales hypothèses interprétatives montrent qu'il est nécessaire de distinguer les niveaux en langue des étudiants dans la recherche de la problématique liée à l'appropriation de l'apprenant, un point négligé à ce jour dans la recherche en DLC. Cette nécessité s'explique notamment par les besoins langagiers nettement distincts en deux phases significatives de l'apprentissage que sont la phase élémentaire et la phase intermédiaire et avancée. Ceci étant, l'insistance sur la distinction des niveaux n'implique pas une absence totale d'interaction entre ces deux phases. Au contraire, une bonne transition de la phase élémentaire à la phase intermédiaire et avancée doit être gérée de manière délibérée.

Quatrièmement, la nouvelle démarche de contextualisation-décontextualisation-recontextualisation fournit un modèle conceptuel de contextualisation didactique dans l'élaboration des pratiques d'enseignement favorables aux progrès de l'apprenant. Nous ignorons dans quelle mesure il peut être généralisé en DLC et dans les divers contextes du monde, mais nous pensons avoir proposé une démarche d'intervention dynamique intéressante aux chercheurs qui partagent notre opinion en didactique du FLE.

Sur le plan pratique, nous avons retenu également quatre aspects. En premier lieu, l'intérêt de notre travail réside dans la conscientisation des problèmes réels qui existent dans l'enseignement/apprentissage du français aux niveaux intermédiaire et avancé en milieu universitaire chinois. L'inconscience collective vis-à-vis de ces problèmes fait qu'ils persistent encore aujourd'hui en Chine ; une telle situation demande à être changée.

En second lieu, l'avantage de notre étude est qu'elle fournit des pistes d'actions à l'issue d'une réflexion théorique en DLC et d'une démarche d'enquête scientifique et aide ainsi à agir sur une base réfléchie et rationnelle. En effet, comme nous l'avons signalé à plusieurs reprises dans le corps du texte, les réflexions menées par les enseignants-chercheurs chinois sur la didactique du FLE en Chine se basent souvent sur des expériences de terrain et restent donc, dans une majorité des cas, empiriques. Les expériences sont certes nécessaires dans l'approche didactique et pédagogique, mais le manque de théorisation empêche d'approfondir la réflexion et d'établir des hypothèses scientifiquement fondées pour envisager des interventions efficaces.

Ensuite, nous pensons que la mise en œuvre d'une *didactique contextualisée* élaborée dans notre étude pour le second cycle est réaliste et réalisable dans les contextes actuels de la Chine. D'ores et déjà, nous bénéficions d'une politique qui va dans ce sens. Elle tend à encourager la formation en capacité analytique, en compétence interculturelle et en autonomie d'apprentissage. Dans ce but, est sortie très récemment une Nouvelle Norme ; ce qui constitue un point primordial pour un pays comme la Chine où le pouvoir politique est fortement centralisé. Cette politique rend possible la révision du programme pédagogique national du français destiné à l'enseignement en phase intermédiaire et avancée pour clarifier les objectifs répondant aux compétences requises des niveaux intermédiaire et avancé. Elle permettra une reconfiguration du système didactique de second cycle pour qu'il devienne cohérent et intégral comme au premier cycle. Dans ce cas, les plans pédagogiques et les dispositifs universitaires, les modalités de l'évaluation, la formation des enseignants, l'élaboration des manuels, les pratiques de l'enseignement/apprentissage, tous les maillons de la chaîne seront amenés à s'aligner dans l'objectif d'optimiser l'enseignement/apprentissage en second cycle.

Enfin, le plus grand intérêt pratique de cette étude repose sur sa finalité : elle vise à améliorer la qualité d'enseignement du français en tant que spécialité en milieu universitaire chinois pour former des talents spécialistes de français dignes de leur nom. Si nous entendons souvent des éloges des amis français sur les « bons » niveaux de français de nos compatriotes dont certains n'ont jamais mis les pieds en France, les spécialistes de langue auront remarqué que ceux ayant une maîtrise parfaite de la langue de Molière sont tout de même des perles rares, proportionnellement à la population francophone en Chine. L'objectif de l'éducation spécialisée en français en Chine n'est pas de former des étudiants en mesure de communiquer dans un français approximatif, mais dans un français de haut niveau, à la fois précis, complexe et fluide, pour répondre aux besoins de tous les domaines de la société : enseignement, recherche et échanges franco-chinois. Certes, compte tenu de l'étendue du pays et de la diversité

régionale, nous ne pouvons prétendre une généralité absolue à partir du cas de l'UNN, mais, comme nous l'avons vu, la haute centralisation de la politique éducative en Chine fait que beaucoup de points soulevés peuvent servir de référence aux universités qui ont les conditions d'enseignement similaires à celles de l'UNN.

Si notre étude présente certains avantages, elle comporte aussi quelques limites qui sont surtout liées à la méthode quantitative. D'une part, nous avons retenu dans notre étude le TEF pour évaluer la progression en français des étudiants, mais nous sommes consciente qu'il n'est pas le seul outil susceptible de répondre au besoin de notre étude. Son choix est plutôt le résultat d'un compromis entre l'objectif et la faisabilité de l'enquête dans les conditions pratiques de notre recherche. C'est ainsi que pour maximaliser la fiabilité des résultats, nous avons cherché à reconsidérer la progression des étudiants par d'autres moyens tels que les TFS locaux et les représentations des étudiants. D'autre part, le fait de ne pas avoir testé la compétence productive des étudiants a conduit à considérer finalement une compétence linguistique partielle pour désigner leur progression. Par ailleurs, la finalisation de notre thèse s'est croisée avec l'actualisation du CECR, notre principale référence pour désigner les niveaux des étudiants chinois. C'est finalement avec un grand regret que nous n'avons pas pu nous inspirer de la toute dernière version de descripteurs que le Conseil de l'Europe s'est efforcé d'actualiser. En effet, dans ce volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs, ceux publiés en 2001 ont été actualisés avec notamment un complément important sur la médiation, aspect que nous n'avons pas creusé sous tous ses angles.

Somme toute, au terme de la présente recherche, nous souhaitons renvoyer notre lecteur à la « bi-focalisation » de « compréhension et intervention » que nous avons annoncée comme démarche de la recherche dans l'introduction générale. Si cette thèse a surtout répondu à la focalisation de « comprendre pour mieux agir », l'autre focalisation qui consiste à « agir pour mieux comprendre » reste à réaliser ultérieurement. En d'autres termes, il nous faut transformer les hypothèses en expériences pratiques pour vérifier leur validité et créer ainsi l'occasion de réinterroger les principaux résultats théoriques de la présente étude pour nous relancer dans un nouveau cycle de recherche. Pour ce faire, notre étude s'inscrira dans une nouvelle perspective d'expérimentation à plus grande échelle et avec un suivi plus long.

En réalité, quelques expériences sont déjà lancées sur le terrain dans une moindre mesure. Parallèlement à notre recherche, nous avons commencé il y a quelques mois à appliquer la « pédagogie du projet centrée sur l'apprentissage des langues » aux étudiants d'une classe de

3^{ème} année de l'UNN. De même, pour entraîner les étudiants à la compétence actionnelle, nous avons expérimenté, en cours de « lecture de la presse française » et sous la forme d'un projet, la réalisation de journaux francophones par la classe. Les mêmes expériences ne se limitent pas dans l'enseignement du FLE, mais également dans celui de l'anglais à l'UNN. Mme Tian, vice-doyenne actuelle de la Faculté des Langues étrangères, tient depuis quelques années un cours « d'éloquence en anglais » aux étudiants de niveau avancé pour mieux dynamiser leur compétence de réception via le moteur de production. Cette nouvelle pratique constitue une source d'inspiration pour l'enseignement du FLE.

Bref, avec le nombre croissant d'étudiants spécialistes de français, depuis l'essor de l'enseignement de cette langue après l'année 2000, la mission la plus importante sera sans nul doute d'optimiser l'enseignement pour garantir sa qualité afin de former des étudiants de français plus compétents qu'ils ne le sont actuellement. L'achèvement de la présente étude ne constitue pour nous qu'une pause avant de nous lancer dans une recherche plus approfondie en DLC.

Bibliographie

- Abdallah-Preteuille, Martine. 1986. *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : Publications de la Sorbonne.
- Abdallah-Preteuille, Martine. 1996. Compétence culturelle, compétence interculturelle : pour une anthropologie de la communication. *Le français dans le monde*. Numéro spécial recherches et applications. 1996. Paris : EDICEF, p28-38.
- Abdallah-Preteuille, Martine. 2003. *Former et éduquer en contexte hétérogène : pour un humanisme du divers*. Paris : Anthropos.
- Abdallah-Preteuille, Martine, et Louis Porcher. 1996. *Éducation et communication interculturelle*. Paris : Presses universitaires de France.
- Alén Garabato, Carmen, et Nathalie Auger. 2003. *Les représentations interculturelles en didactique des langues-cultures : enquêtes et analyses*. Paris ; Budapest ; Trino : L'Harmattan.
- Altet, Marguerite. 1997. *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris : Presses universitaires de France.
- Amossy, Ruth. 1991. *Les idées reçues : sémiologie du stéréotype*. Paris : Nathan.
- Babault, Sophie, Margaret Bento, Laurence Le Ferrec et Valérie Spaëth. 2014. Actes du colloque international. *Contexte global, contextes locaux : Tensions, convergences et enjeux en didactique des langues*. http://fipf.org/sites/fipf.org/files/actes_colloque_contexte_global_et_contextes_locaux_sorbonne_nouvelle_paris_3_2014.pdf (consulté le 15 mai 2015).
- Bae, Jung Sook. 2007. *Regards interculturels vers l'Asie : Chine, Corée, Japon*. Belfort-Montbéliard : Université de technologie de Belfort-Montbéliard.
- Bailly, Danielle. 2000. Fallait-il vraiment tuer la progression en classe de L2 ? *Notions en questions*. 2000 n°3 : *La notion de progression*. Coord. par Daniel Coste et Daniel Véronique. Paris : ENS Editions, p119-129.
- Barbot, Marie-José, et Verónica Pugibet. 2002. Apprentissages des langues et technologies : usages en émergence. *Le français dans le monde*. Numéro spécial janvier 2002, Paris : CLE International.
- Bardin, Laurence. 1993. *L'analyse de contenu*. Paris : Presses universitaires de France.
- Beacco, Jean-Claude. 2007. *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues : enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.
- Beacco, Jean-Claude. 2008. Les cultures éducatives et le Cadre européen commun de référence pour les langues. *Revue de la Société japonaise de didactique du français (SJDF)*, 2008, 3 (1), p6-18. <http://sjdf.org/pdf/01Beacco.pdf> (consulté le 22 octobre 2017).
- Beacco, Jean-Claude. 2010. *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues : savoirs savants, savoirs experts et savoirs ordinaires*. Paris : Didier.

- Beacco, Jean-Claude. 2011. Contextualiser les savoirs en didactique des langues et des cultures. In Blanchet, Philippe, et Patrick Chardenet. 2011, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*. Paris, Édition des archives contemporaines; [Montréal] : Agence universitaire de la francophonie.
- Beacco, Jean-Claude et Daniel Véronique. Conclusion : Cultures linguistiques, éducatives et didactiques : parcours d'une notion et perspectives de recherche. In Beacco Jean-Claude, Jean-Louis Chiss, Francine Cicurel, et Daniel Véronique. 2005. *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris : Presses universitaires de France.
- Beacco, Jean-Claude, Jean-Louis Chiss, Francine Cicurel, et Daniel Véronique. 2005. *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris : Presses universitaires de France.
- Beacco, Jean-Claude, Jean-Michel Kalmbach, et Javier Suso López. 2014. Les contextualisations de la description du français dans les grammaires étrangères : présentation. *Langue française* 2014/1 (n°181), p3–17.
- Beaud, Michel. 2005. *L'art de la Thèse*. Paris : La Découverte.
- Beaud Stéphane et Florence Weber. 2010. *La linguistique de terrain : Guide de l'enquête de terrain*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bel, David. 2014. Combien d'apprenants de français en Chine ? Les enjeux d'un décompte qui n'a rien d'anodin. In Bouvier-Laffitte, Béatrice, et Yves Loiseau. 2015. Actes de Colloque. *Polyphonies franco-chinoises : mobilités, dynamiques identitaires et didactique*.
- Bel, David, et Xu Yan. 2011. CECR et contexte chinois : regards croisés. Contextualisations du CECR : le cas de l'Asie du Sud-Est. *Le français dans le monde Recherches et applications* n°50 (juillet 2011), p140-149. Paris : CLE International.
- Bel, David, Emmanuelle Huver, Liang Minyi, et Mao Rongkun. 2013. A la recherche de la « méthode chinoise ». Convergence des discours, diversité des pratiques, pluralité des interprétations. In Castellotti, Véronique. 2013. *Le(s) français dans la mondialisation*, Bruxelles : EME & InterCommunications.
- Belhadj Hacen Abdelhamid et Brigitte Marin. 2013. Colloque international. *Contextes, langues et cultures. Enseignement - apprentissage des langues et contextualisation*. (03 ; 2011 ; Mons en Baroeul. 2013.) Paris : l'Harmattan. <https://bu.unistra.fr/opac/ressource/enseignement-apprentissage-des-langues-et-contextualisation/BUS2223505?tabDoc=tabloca> (consulté le 15 mai 2015).
- Bérard, Evelyne. 1995. Faut-il contextualiser les manuels ? *Le français dans le monde*. Numéro spécial recherches et applications janvier 1995. Paris : EDICEF, p21-24.
- Berchoud, Marie, J. 2012. De la distance – Prendre en compte des publics lointains et décentrer la réflexion méthodologique : sociodidactique ou sémi-didactique ? *Ela. Études de linguistique appliquée* 2012/4 (n°168), p395-405.
- Berthier, Nicole. 2010. *Les techniques d'enquête en sciences sociales : méthodes et exercices corrigés*. Paris : Armand Colin.
- Besse, Henri. 1985. *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris : Didier CREDIF.

Besse, Henri. 1994. L'enseignement de la « grammaire » du français langue seconde ou étrangère de 1968 à 1988. In Coste, Daniel. 1994. *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*. Paris : Hatier : Didier : CREDIF.

Besse, Henri. 2011a. Un point de vue sur l'enseignement du français en Chine. *Synergie Chine. Actes du Colloques Canton 2009 : Pour une recherche-action en didactique du FLE dans la Chine d'aujourd'hui*. Numéro 6 - Année 2011 p249-260. <http://gerflint.fr/Base/Chine6/besse2.pdf> (consulté le 8 octobre 2016).

Besse, Henri. 2011b. Six remarques autour et au-delà de la contextualisation du CECR. Contextualisations du CECR : le cas de l'Asie du Sud-Est. *Le français dans le monde Recherches et applications* n°50 (juillet 2011), p150-162. Paris : CLE International.

Besse, Henri, et Rémy Porquier. 1984. *Grammaires et didactique des langues*. Paris : Hatier.

Blanche-Benveniste, Claire, Colette Jeanjean, et Jacques Monfrin. 1987. *Le français parlé : transcription et édition*. Paris : Didier.

Blanchet, Philippe. 2000. *Linguistique de terrain : méthode et théorie : une approche ethno-sociolinguistique*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Blanchet, Philippe. 2011. Nécessité d'une réflexion épistémologique. In Blanchet, Philippe, et Patrick Chardenet. 2011, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*. Paris, Édition des archives contemporaines ; [Montréal] : Agence universitaire de la francophonie.

Blanchet, Philippe. 2012. *La linguistique de terrain, méthode et théorie : une approche ethnosociolinguistique de la complexité*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Blanchet, Philippe, Danièle Moore, et Safia Asselah-Rahal. 2008. *Perspectives pour une didactique des langues contextualisées*. Paris : Éditions des archives contemporaines : Agence universitaire de la francophonie.

Blanchet, Philippe, et Safia Asselah-Rahal. 2008. Pourquoi s'interroger sur les contextes en didactique des langues ? In : Blanchet, Philippe, Danièle Moore, et Safia Asselah-Rahal. 2008. *Perspectives pour une didactique des langues contextualisées*. Paris : Éditions des archives contemporaines : Agence universitaire de la francophonie.

Blanchet, Philippe, et Patrick Chardenet. 2011, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*. Paris, Édition des archives contemporaines; [Montréal] : Agence universitaire de la francophonie.

Blin Françoise, Susanna Nocchi, et Cathy Fowley. 2013. Mondes virtuels et apprentissage des langues : vers un cadre théorique émergent. Mutations technologiques, nouvelles pratiques sociales et didactiques des langues. *Le français dans le monde Recherches et applications* n°54 (juillet 2013), p94-107. Paris : CLE International.

Boch, Françoise et Francis Grossmann. 2001. Apprendre à citer le discours d'autrui. LIDIL (n°24) Déc. 2001. Grenoble : Université Stendhal Grenoble.

Bogaards, Paul. 1994. *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris : Didier.

- Bolton, Sibylle. 1987. *Évaluation de la compétence communicative en langue étrangère*. Traduit par Yves Bertrand. Paris : Hatier : CREDIF.
- Bordallo-Labal, Isabelle et Jean-Paul Ginestet. 1993. *Pour une pédagogie du projet*. Paris : Hachette Education.
- Borg, Serge. 2000. Pour une lecture polycentrique de la notion de progression. *Notions en questions*. 2000 n°3 : *La notion de progression*. Coord. par Coste, Daniel et Daniel Véronique. Paris : ENS Editions, p133-143.
- Borg, Serge. 2001. *La notion de progression*. Paris : Didier.
- Boukous, Ahmed. 1999. Le questionnaire. In Calvet, Louis-Jean, et Pierre Dumont. 1999. *L'enquête sociolinguistique*. Paris : L'Harmattan.
- Bouvier-Laffitte, Béatrice, et Yves Loiseau. 2015. Actes de Colloque. *Polyphonies franco-chinoises : mobilités, dynamiques identitaires et didactique*. Paris : l'Harmattan.
- Bouvier, Béatrice. 2002. Apprenants sinophones et place de la parole dans la classe de FLE. *Ela. Études de linguistique appliquée* 2002/2 (n°126), p189-199.
- Bouvier, Béatrice. 2003. Chinois et français : quand les habitudes culturelles d'apprentissage s'opposent. *Ela. Études de linguistique appliquée* 2003/4 (n°132), P 399-414.
- Byram, Michael. 2011. Recherche et prise de position. In Blanchet, Philippe, et Patrick Chardenet. 2011, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*. Paris, Édition des archives contemporaines ; [Montréal] : Agence universitaire de la francophonie.
- Calvet, Louis-Jean, et Pierre Dumont. 1999. *L'enquête sociolinguistique*. Paris : L'Harmattan.
- Cao, Deming et Wang Wenxin. 2011. *Rapport sur le développement de l'enseignement supérieur spécialisé du français en Chine*. Beijing : Edition de l'Enseignement/Recherche des Langues étrangères (Foreign Language Teaching and Research Press). 主编：曹德明，副主编：王文新，2011，*中国高校法语专业发展报告*。北京：外语教学与研究出版社。
- Cao, Deming et Wang Wenxin. 2014. *Guide du test national de français destiné aux étudiants spécialisés en études françaises - niveau IV (TFS4)*. Shanghai : Edition de l'Education des langues étrangères de Shanghai (Shanghai Foreign Language Education Press). 主编：曹德明，王文新，2014，*全国高等学校法语专业四级考试指南*。上海：上海外语教育出版社。
- Cao, Deming et Wang Wenxin. 2015. *Guide du test national de français destiné aux étudiants spécialisés en études françaises - niveau VIII (TFS8)*. Shanghai : Edition de l'Education des langues étrangères de Shanghai (Shanghai Foreign Language Education Press). 主编：曹德明，王文新，2015，*全国高等学校法语专业八级考试指南*。上海：上海外语教育出版社。
- Castellotti, Véronique. 2001. *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris: CLE international.
- Castellotti, Véronique. 2009. Réflexivité et pluralité/diversité/hétérogénéité: soi-même comme des autres ? *Cahiers de sociolinguistique* 2009/1 (n°14), p129-144.

Castellotti, Véronique. 2013. *Le(s) français dans la mondialisation*. Bruxelles : EME & InterCommunications.

Castellotti, Véronique. 2014. Contexte, contextualisation, cultures éducatives. Quels usages ? Pour quelles orientations de la recherche en DDL ? In : Babault, Sophie, Margaret Bento, Laurence Le Ferrec et Valérie Spaëth. 2014. Actes du colloque internationale. *Contexte global, contextes locaux : Tensions, convergences et enjeux en didactique des langues*. http://fipf.org/sites/fipf.org/files/actes_colloque_contexte__global_et_contextes_locaux_sorbonne_nouvelle_paris_3_2014.pdf (consulté le 15 mai 2015).

Castellotti, Véronique, et Danièle Moore. 2008. Contextualisation et universalisme : Quelle didactique des langues pour le 21e siècle ? In : Blanchet, Philippe, Danièle Moore, et Safia Asselah-Rahal. 2008. *Perspectives pour une didactique des langues contextualisées*. Paris : Éditions des archives contemporaines : Agence universitaire de la francophonie.

Castellotti, Véronique, et Danièle Moore. 2011. La compétence plurilingue et pluriculturelle : genèse et évolutions d'une notion-concept. In Blanchet, Philippe, et Patrick Chardenet. 2011, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*. Paris, Édition des archives contemporaines ; [Montréal] : Agence universitaire de la francophonie.

Castellotti, Véronique et Hocine Chalabi. 2006. *Le français langue étrangère et seconde : des paysages didactiques en contexte*. Institut d'études françaises de Touraine pour les étrangers. Paris, Budapest, Kinshasa : L'Harmattan.

Castellotti, Véronique, et Noriyuki Nishiyama. 2011. Contextualisations du CECR : le cas de l'Asie du Sud-Est. *Le français dans le monde Recherches et applications* n°50 (juillet 2011). Paris : CLE International.

Castellotti, Véronique, et Noriyuki Nishiyama. 2011. Contextualiser le CECR ? Contextualisations du CECR : le cas de l'Asie du Sud-Est. *Le français dans le monde Recherches et applications* n°50 (juillet 2011), p11-18. Paris : CLE International.

Chambre de commerce et d'industrie de Paris. 2001. *TEF, Test d'évaluation de français : exercices d'entraînement, tests blancs*. Paris : Hachette livre, DL 2001.

Champagne-Muzar, Cécile, et Johanne Bourdages. 1998. *Le point sur la phonétique*. Publication originale 1993 au Canada sous la direction de Claude Germain. Collection didactique des langues étrangères dirigée par Robert Galisson. Paris : Clé international.

Chardenet, Patrick. 2011. L'évaluation, un domaine de connaissances complexe entre théorie et pratiques sociales. In Blanchet, Philippe, et Patrick Chardenet. 2011, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*. Paris, Édition des archives contemporaines ; [Montréal] : Agence universitaire de la francophonie.

Chaves, Rose-Marie, Lionel Favier, et Soizic Péliissier. 2012. *L'interculturel en classe*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Chiss, Jean-Louis. 2000. La progression : un problème typiquement didactique. *Notions en questions*. 2000 n°3 : *La notion de progression*. Coord. par Coste, Daniel et Daniel Véronique. Paris : ENS Editions, p67-70.

- Chiss, Jean-Louis, et Francine Circurel. 2005. Présentation générale : cultures linguistiques, éducatives et didactiques. In Beacco Jean-Claude, Jean-Louis Chiss, Francine Cicurel, et Daniel Véronique. 2005. *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris : Presses universitaires de France.
- Cicurel, Francine. 2011. Les interactions en situation d'enseignement-apprentissage : observer, transcrire, analyser. In Blanchet, Philippe, et Patrick Chardenet. 2011, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*. Paris, Édition des archives contemporaines ; [Montréal] : Agence universitaire de la francophonie.
- Coïaniz, Alain. 1996. *Faute et itinéraires d'apprentissage en classe de français langue étrangère*. Montpellier : Université Paul Valéry Montpellier III.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Conseil de l'Europe. 2018. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Paris : Didier.
- Corder, S. Pit. 1980. Que signifient les erreurs des apprenants ? *Langages*, 14^e année, n°57, 1980. *Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère*. Traduit par Clive Perdue et Rémi Porquier p9-15.
- Cortès, Jacques. 2001. Préface. In Borg, Serge. 2001. *La notion de progression*. Paris : Didier.
- Cortier, Claude. 2005. Cultures d'enseignement/cultures d'apprentissage : contact, confrontation et co-construction entre langues-cultures. *Ela. Études de linguistique appliquée* 2005/4 (n°140), p475-489
- Coste, Daniel. 1974. Présentation. *Ela. Études de linguistique appliquée. La notion de progression en didactique des langues* Octobre-Déc. 1974 (n°16), p5.
- Coste, Daniel. 1976. Un niveau seuil. Paris : Hatier.
- Coste, Daniel. 1995a. Langue et curriculum. *Le français dans le monde*. Numéro spécial recherches et applications janvier 1995. Paris : EDICEF, p79-93.
- Coste, Daniel. 1995b. Curriculum et pluralité. *Ela. Études de linguistique appliquée. Langues et curriculum, contenus, programmes et parcours* 1995 avril-juin (n°98), p68-84.
- Coste, Daniel. 2000. Le proche et le propre : remarques sur la notion de progression. *Notions en questions*. 2000 n°3 : *La notion de progression*. Coord. par Coste, Daniel et Daniel Véronique. Paris : ENS Editions., p9-20.
- Coste, Daniel. 2002. Quelle(s) acquisition(s) dans quelle(s) classe(s) ? *Aile (Acquisition et interaction en langue étrangère)* (n°16) 2002. <http://aile.revues.org/747> (consulté le 10 novembre 2017).
- Coste, Daniel. 2006. Pluralité des langues, diversité des contextes : quels enjeux pour le français ? In Castellotti, Véronique et Hocine Chalabi. 2006. *Le français langue étrangère et seconde : des paysages didactiques en contexte*. Institut d'études françaises de Touraine pour les étrangers. Paris, Budapest, Kinshasa : L'Harmattan.

- Coste, Daniel. 2007. Le cadre européen commun de référence pour les langues. Contextualisation et/ou standardisation ? Communication au Colloque international de FIFP, *Le cadre européen, une référence mondiale ?* Sèvres, juin 2007. https://www.francparler.org/dossiers/pj/coste_190607.doc (consulté le 21 octobre 2017).
- Coste, Daniel. 2011. Du syllabus communicationnel aux curriculums : pour une éducation plurilingue et interculturelle. Curriculum, programmes et itinéraires en langues et cultures. *Le français dans le monde* Recherches et applications n°49 (janvier 2011), p16-22. Paris : CLE International.
- Coste, Daniel. 2013. Conclusion : Diffusion, appropriation, glocalisation. In Castellotti, Véronique. 2013. *Le(s) français dans la mondialisation*, Bruxelles : EME & InterCommunications.
- Coste, Daniel, et Denis Lehmann. 1995. *Ela. Études de linguistique appliquée. Langues et curriculum, contenus, programmes et parcours* 1995 avril-juin (n°98).
- Coubard, Florence. 2003. Habitudes culturelles d'apprentissage en activité de compréhension orale. *Ela. Études de linguistique appliquée* 2003/4 (n°132), p 445-455.
- Cosnier, Jacques, et Catherine Kerbrat-Orecchioni, ed. 1991. *Décrire la conversation*. Lyon : Presses universitaires de Lyon, DL 1991.
- Cotton, Nathalie, I. 2012. Comment contextualiser les manuels FLE pour un public éloigné de la France et du français : le cas de Taïwan. *Ela. Études de linguistique appliquée* 2012/4 (n°168), p445-458.
- Courtillon, Janine. 1980. Que devient la notion de progression. *Le français dans le monde* 1980 (n°153), p89-97.
- Cuet, Christine. 2008. Une didactique du compromis face aux éditeurs et professeurs chinois : concilier deux approches de l'enseignement et innover dans l'élaboration de manuels. *Les Cahiers de l'Acedle. Recherches en didactique des langues – L'Alsace au cœur du plurilinguisme*. Volume 5, numéro 1, 2008, p151-166. https://acedle.org/old/IMG/pdf/Cuet_Cah5-1.pdf (consulté le 2 mai 2015).
- Cuq, Jean-Pierre. 1996. *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Paris : Didier : Hatier.
- Cuq, Jean-Pierre. 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE international.
- Cyr, Paul. 1998. *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : CLE international.
- Dabène, Louise. 1994. *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues : les situations plurilingues*. Paris : Hachette FLE.
- Dabène, Louise, Francine Cicurel, Marie-Claude Lauga-Hamid, et Cordula Foerster. 1990. *Variations et rituels en classe de langue*. Paris : Hatier.
- Dai, Dongmei. 2010. Thèse : *La francophonie en Chine (1850-2000)*. Université Paris III. Thèse co-dirigée par Jean-Marc Delaunay (Université Sorbonne nouvelle - Paris3) et M. Xue Jiancheng (Université des Langues étrangères de Beijing).

- Debono, Marc. 2011. Pour une pédagogie du conflit en Chine ? *Synergie Chine*. Actes du Colloques Canton 2009 : *Pour une recherche-action en didactique du FLE dans la Chine d'aujourd'hui*. Numéro 6 - Année 2011 p127-140. <http://gerflint.fr/Base/Chine6/debono.pdf>. (consulté le 8 octobre 2016).
- Debono, Marc. 2014a. La contextualisation, une dynamique glocalisante ? Tribulations de deux notions, de leurs reprises et détournements. In : Babault, Sophie, Margaret Bento, Laurence Le Ferrec et Valérie Spaëth. 2014. Actes du colloque internationale. *Contexte global, contextes locaux : Tensions, convergences et enjeux en didactique des langues*. http://fipf.org/sites/fipf.org/files/actes_colloque_contexte__global_et_contextes_locaux_sorbonne_nouvelle_paris_3_2014.pdf (consulté le 15 mai 2015).
- Debono, Marc. 2014b. Enseignants du supérieur français : quelles représentations de la différence « culturelle » au sein des publics d'étudiants d'origine chinoise. In Bouvier-Laffitte, Béatrice, et Yves Loiseau. 2015. Actes de Colloque. *Polyphonies franco-chinoises : mobilités, dynamiques identitaires et didactique*.
- Debono, Marc, Emmanuelle Huver et Céline Peigné. 2013. Figures et traitements de la diversité. *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 10-3 | 2013, p135-152. <http://journals.openedition.org/rdlc/2570> (consulté le 8 juin 2015).
- Debyser, Francis. 1974. Progression et progrès. *Ela. Études de linguistique appliquée*. La notion de progression en didactique des langues Octobre-Déc. 1974 (n°16), p112-116.
- Dejean-Thircuir, Charlotte, et Elke Nissen. 2013. Evolutions technologiques, évolutions didactiques. Mutations technologiques, nouvelles pratiques sociales et didactiques des langues. *Le français dans le monde Recherches et applications* n°54 (juillet 2013), p28-40. Paris : CLE International.
- Delhay, Corinne. 1996. Texte, contexte, contextualisation : A-t-on progressé ? *SCOLIA (sciences cognitives, linguistique & intelligence artificielle)*, *Contexte (s)*. 1996 n°6, p61-86.
- Delisle, Jean. 1992. Les manuels de traduction : essai de classification. *La pédagogie de la traduction : questions actuelles et Miscellanées traductologiques*. Volume 5, numéro 1, p17-47. 1er semestre 1992. <https://www.erudit.org/fr/revues/ttr/1992-v5-n1-ttr1476/037105ar/> (consulté le 18 décembre 2017).
- Demorgon, Jacques. 2005. Langues et cultures comme objets et comme aventures. *Ela. Études de linguistique appliquée* 2005/4 (n°140), p395-407.
- Demorgon, Jacques, et Rémi Hess. 1996. *Complexité des cultures et de l'interculturel*. Paris : Anthropos : diff. Economica.
- Desbois G. et G. Rapegno. 1994. *Usage social du français et contextualisation de l'enseignement dans certains pays francophones. Rapport d'enquête*. Paris : CREDIF.
- Develotte, Christine, et Samira Drissi. 2013. Face à face distanciel et didactique des langues. Mutations technologiques, nouvelles pratiques sociales et didactiques des langues. *Le français dans le monde Recherches et applications* n°54 (juillet 2013), p54-63. Paris : CLE International.
- De Ketele, Jean-Marie, et Xavier Roegiers. 1996. *Méthodologie du recueil d'informations : fondements des méthodes d'observation, de questionnaires, d'interviews et d'étude de documents*. Bruxelles : De Boeck.

De Pietro, Jean-François, Marinette Matthey et Bernard Py. 1988. Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. *Actes du troisième Colloque Régional de Linguistique*, Strasbourg 28-29 avril 1988, Université des Sciences Humaines et Université Louis Pasteur, Strasbourg, p99-119. http://mepa.free.fr/STAGE.MEPA.II/planning_fichiers/BIBLIO.Actvite_fichiers/DE%20PIETRO%201989.pdf (consulté le 17 mars 2018).

De Vriendt, M.-J. et S. De Vriendt. 1974. Pour une conception réaliste de la progression en didactique des langues. *Ela. Études de linguistique appliquée. La notion de progression en didactique des langues*. Octobre-Déc. 1974 (n°16), p33-40.

Diana-Lee, Simon. 1992. L'apprenant asiatique face aux langues étrangères : aspects socio-culturels et didactiques. *LIDIL* n°5. Grenoble : L'Université Stendhal.

Dong, Yaoyao. 2012. Analyse du TFS4 et sa place dans le curriculum chinois. *Synergie Chine. Curriculum et évaluation*. Numéro 7 - Année 2012 p81-95. <http://gerflint.fr/Base/Chine7/dong.pdf>. (consulté le 8 octobre 2016).

Doucet, Céline. 2011. Thèse : *Quelles contextualisations pour l'enseignement du français hors de France ?* Sous la direction de Véronique Castellotti. Université de François Rabelais.

Dreyer, Serge. 2005. Apprenants taiwanais de langues étrangères et enseignants occidentaux : une relation complexe. In Beacco, Jean-Claude, Jean-Louis Chiss, Francine Cicurel, et Daniel Véronique. 2005. *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris : Presses universitaires de France.

Dufays, Jean-Louis. 1994. *Stéréotype et lecture*. Liège : P Mardaga.

Feussi, Valentin, et Céline Peigne. 2013. Construction de savoirs enseignants en contextes universitaires au Cameroun et en Afrique du Sud. In Castellotti, Véronique. 2013. *Le(s) français dans la mondialisation*, Bruxelles : EME & InterCommunications.

Forestal, Chantal. 2008. L'approche transculturelle en didactique des langues-cultures : une démarche discutable ou qui mérite d'être discutée ? *Ela. Études de linguistique appliquée* 2008/4 (n°152), P 393-410.

Forquin, Jean-Claude. 1995. Les approches sociologiques du curriculum : orientations théoriques et perspectives de recherche. *Ela. Études de linguistique appliquée. Langues et curriculum, contenus, programmes et parcours* 1995 avril-juin (n°98), p44-55.

Fu, Rong. 2005. Politiques et stratégies linguistiques dans l'enseignement supérieur des langues étrangères en Chine nouvelle. *Synergie Chine. Langues, Cultures et didactique. Le français en Chine*. Numéro 1 - Année 2005 p27-39. <http://gerflint.fr/Base/Chine1/fu.pdf>. (consulté le 8 octobre 2016).

Fu, Rong. 2007. L'éclectisme en milieu institutionnel chinois de français : une option spontanée et naturelle, obligée et obligatoire, mais risquée à certains égards. *Synergie Chine. Eclectisme méthodologique en contexte chinois*. Numéro 2 - Année 2007 p75-84. <http://gerflint.fr/Base/Chine2/fu.pdf>. (consulté le 8 octobre 2016).

Fu, Rong. 2009. Une étude méta-réflexive du Cadre européen commun de référence dans la perspective de son adaptation au contexte chinois. La perspective actionnelle et l'approche par

les tâches en classe de langue. *Le français dans le monde* Recherches et applications n°46 (juillet 2009), p88-98. Paris : CLE International.

Fu, Rong. 2014. De la formation au français langue-culture à l'éducation par le français langue-culture : pour un programme national innovant du FLE en Chine. In Bouvier-Laffitte, Béatrice, et Yves Loiseau. 2015. Actes de Colloque. *Polyphonies franco-chinoises : mobilités, dynamiques identitaires et didactique*.

Galisson, Robert. 1980. *D'hier à aujourd'hui, la didactique des langues étrangères : du structuralisme au fonctionnalisme*. Paris : CLE international.

Galisson, Robert. 1990. *Ela. Études de linguistique appliquée. De la linguistique appliquée à la didactologie des langues-cultures* 1990 (n°79).

Galisson, Robert. 1991. *De la langue à la culture par les mots*. Paris : CLE international.

Galisson, Robert. 1994. Un espace disciplinaire pour l'enseignement/apprentissage des langues-cultures en France : Etat des lieux et perspective. *Revue française de pédagogie*. Année 1994, n°108 p25-37. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1994_num_108_1_1253 (consulté le 10 octobre 2017).

Galisson, Robert. 2002. Didactologie : de l'éducation aux langues-cultures à l'éducation par les langues-cultures. *Ela. Études de linguistique appliquée* 2002/4 (n°128), P 497-510.

Galisson, Robert, et Christian Puren. 1997. *Ela. Études de linguistique appliquée. Du concept en didactique des langues étrangères* 1997 /janvier-mars (n°105).

Galisson, Robert, et Christian Puren. 1999. *La formation en questions*. Paris : CLE international.

Galisson, Robert, et Daniel Coste. 1976. *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.

Gaonac'h, Daniel. 1987. *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris: Hatier : CREDIF.

Gaonac'h, Daniel, assisté de Danielle Mac Nally et Marie-Françoise Ballaire. 1990. Acquisition et utilisation d'une langue étrangère : l'approche cognitive. *Le français dans le monde. Recherches et applications*. Paris : Hachette.

Germain, Claude. 1993. *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Ottawa: Editions de l'Université d'Ottawa.

Germain, Claude. 1977. *La notion de situation en linguistique*. Ottawa : Editions de l'Université d'Ottawa.

Germain, Claude, et Joan Netten. 2011. Impact de la conception de l'acquisition d'une langue seconde ou étrangère sur la conception de la langue et de son enseignement. *Synergie Chine. Actes du Colloques Canton 2009 : Pour une recherche-action en didactique du FLE dans la Chine d'aujourd'hui*. Numéro 6 - Année 2011 p25-36. <http://gerflint.fr/Base/Chine6/germain.pdf>. (consulté le 8 octobre 2016).

Germain, Claude, et Joan Netten. 2013. Grammaire de l'oral et grammaire de l'écrit dans l'approche neurolinguistique (ANL). *Synergie Mexique*. Numéro 3 - Année 2013 p15-29.

Germain, Claude, Liang Minyi, Inès Ricordel. 2015. Évaluation de l'approche neurolinguistique (ANL) auprès d'apprenants chinois de français en première et en deuxième année d'université. *Les Cahiers de l'Acedle. Prendre la diversité au sérieux en didactique / didactologie des langues Contextualisation – universalisme : Des notions en face à face ?* Volume 12, numéro 1, 2015, p55-81. https://acedle.org/old/IMG/pdf/4_C-_Germain_M-_Liang_I-_Ricordel.pdf (consulté le 2 mai 2015).

Goes van Absmade, et Johan Inès Sfar. 2015. La grammaire en FLE/FLS : quels savoir pour quels enseignements. *Le français dans le monde Recherches et applications* n°57 (janvier 2015). Paris : CLE International.

Goï, Cécile, Emmanuelle Huver et Elatiana Razafimandimbimanana. 2014. *GLOTTOPOL. Revue de sociolinguistique en ligne. Inaccessibles, altérités, pluralités : trois notions pour questionner les langues et les cultures en éducation*, janvier 2014 (n°23). http://glottopol.univ-rouen.fr/numero_23.html (consulté le 15 mai 2015).

Goï, Cécile, et Claudia Torres Castillo. 2013. Réflexivité altéritaire et rencontre interculturelle dans un projet de recherche international. L'exemple du croisement des regards France-Mexique dans le cadre du projet DIFFODIA. In Castellotti, Véronique. 2013. *Le(s) français dans la mondialisation*, Bruxelles : EME & InterCommunications.

Goullier, Francis. 2011. L'utilisation du CECR pour les langues : une tension entre la réponse aux besoins de chaque contexte spécifique et la promotion de valeurs communes. Contextualisations du CECR : le cas de l'Asie du Sud-Est. *Le français dans le monde Recherches et applications* n°50 (juillet 2011), p19-27. Paris : CLE International.

Guichon, Nicolas. 2012. *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Paris : Editions Didier.

Guidoume, Mohamed. 2010. Thèse : *Représentations et pratiques enseignantes dans une approche par compétences du FLE au secondaire algérien : Cas des PES de la Wilaya de Tiaret*. Thèse co-dirigée par Laurent Kashéma (Université de Strasbourg) et Bahia Nadia Ouhibi (Université d'Oran).

Hélot, Christine, Elisabeth Hoffmann, et Marie-Louise Scheidhauer, ed. 2006. *Écarts de langue, écarts de culture : à l'école de l'Autre*. Frankfurt am Main, Allemagne.

Holec, Henri. 1979. Prise en compte des besoins et apprentissage auto-dirigé. *Mélanges pédagogiques*, p49-64. Nancy : Université de Nancy II, CRAPE.

Holec, Henri. 1995. Curriculum et itinéraire d'apprentissage autodirigé. *Ela. Études de linguistique appliquée. Langues et curriculum, contenus, programmes et parcours* 1995 avril-juin (n°98), p34-43.

Holec, Henri, et Irma Huttunen. 1997. *L'autonomie de l'apprenant en langues vivantes : recherche et développement*. Conseil de la coopération culturelle. Comité de l'éducation, ed.1997. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.

Huver, Emmanuelle. 2013a. Penser la diversité formative en didactique des langues. La comparaison entre essentialisation et hétérogénéisation. *Cahiers de linguistique, Dynamiques plurilingues ; transpositions politiques et didactiques* 2013 p19-30. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01375906/document> (consulté le 8 juin 2015)

Huver, Emmanuelle. 2013b. La diversité au centre de projets à construire. Réflexions autour d'un projet de recherche en didactique des langues : le projet DIFFODIA. In CASTELLOTTI, V., 2013, *Le(s) français dans la mondialisation*, Bruxelles, EME & InterCommunications, p349-365.

Huver, Emmanuelle. 2014. Quand contexte homogénéise la diversité. Ou : Parler de la diversité sans contexte ? In : Babault, Sophie, Margaret Bento, Laurence Le Ferrec et Valérie Spaëth. 2014. Actes du colloque internationale. *Contexte global, contextes locaux : Tensions, convergences et enjeux en didactique des langues*. http://fipf.org/sites/fipf.org/files/actes_colloque_contexte_global_et_contextes_locaux_sorbonne_nouvelle_paris_3_2014.pdf (consulté le 15 mai 2015).

Huver, Emmanuelle et Aleksandra Ljalikova. 2013. Evaluer en didactique des langues/cultures: continuités, tensions, ruptures. *Le français dans le monde*. Numéro spécial recherches et applications janvier 2013 (n°53). Paris : CLE International.

Huver, Emmanuelle, et Claude Springer. 2011. *L'évaluation en langues : nouveaux enjeux et perspectives*. Paris : Didier.

Huver, Emmanuelle, et David Bel. 2015. *Prendre la diversité au sérieux en didactique-didactologie des langues : altérer, instabiliser, quels enjeux pour la recherche et l'intervention ?* Paris : l'Harmattan.

Hu, Yu. 2011. Place du communicatif et didactique dans les pratiques et dans les représentations d'enseignants chinois de français. *Synergie Chine*. Actes du Colloques Canton 2009 : *Pour une recherche-action en didactique du FLE dans la Chine d'aujourd'hui*. Numéro 6 - Année 2011 p117-126. <http://gerflint.fr/Base/Chine6/hu.pdf> (consulté le 6 octobre 2016).

Hymes, Dell H. 1984. *Vers la compétence de communication*. Traduit par France Mugler. Paris: Hatier : CREDIF.

Javeau, Claude. 1990. *L'enquête par questionnaire : manuel à l'usage du praticien*. Editions de l'Université de Bruxelles : [Paris] : Editions d'Organisation.

Kashéma, Laurent. 2012-2013. *Vous avez dit "ANNEXES" ?* Documents de travail présentés à ses étudiants-chercheurs et collègues de FLE-FLS-FL1.

Laurens, Véronique et Daniel Véronique. 2017. Recherches sur l'acquisition et l'enseignement des langues étrangères : nouvelles perspectives. *Le français dans le monde* Recherches et applications n°61 (janvier 2017). Paris : CLE International.

Lebaron, Frédéric. 2006. *L'enquête quantitative en sciences sociales : recueil et analyse des données*. Paris : Dunod.

Lefranc, Yannick. 2004. FLE, FL«M», FLS : les apprenants, leur faculté de langage et la classe de langue. *Ela. Études de linguistique appliquée* 2004/1 (n°133), p79-95.

Lefranc, Yannick. 2008. Discuter librement en FLE-FLS : un dispositif transculturel donc politique. *Ela. Études de linguistique appliquée* 2008/4 (n°152), p493-504.

Legrand, Louis. 1983. *Pour un collège démocratique*. Paris : La Documentation française.

Lehmann, Denis. 1995. Langue, société et apprentissage dans le contenu des méthodes de langue : de l'élaboration des syllabus au développement des curriculums. *Ela. Études de*

linguistique appliquée. Langues et curriculum, contenus, programmes et parcours 1995 avril-juin (n°98), p8-22.

Lehmann, Denis. 2000. Pour ne pas en finir avec la notion de progression. *Notions en questions*. 2000 n°3 : *La notion de progression*. Coord. par Coste, Daniel et Daniel Véronique. Paris : ENS Editions, p155-166.

Le Moigne, Jean-Louis. 2005. Les enjeux éthiques de la didactique des langues et des cultures n'appellent-ils pas un « nouveau discours sur la méthode des études de notre temps » ? *Ela. Études de linguistique appliquée* 2005/4 (n°140), p421-433.

Loiseau, Yves. 2003. Du mode d'adresse dans la relation enseignant-apprenant. *Ela. Études de linguistique appliquée* 2003/4 (n°132), p415-428.

Mangenot, François. 2013. Internet social et perspective actionnelle. Mutations technologiques, nouvelles pratiques sociales et didactiques des langues. *Le français dans le monde Recherches et applications* n°54 (juillet 2013), p41-51. Paris : CLE International.

Mao, Rongkun et Emmanuelle Huver. 2015. Enseignement du français en Chine : Un Grand Autre didactique ? De quelques enjeux d'une lecture diversitaire de la « méthode chinoise ». *Les Cahiers de l'Acedle. Prendre la diversité au sérieux en didactique / didactologie des langues Contextualisation – universalisme : Des notions en face à face ?* Volume 12, numéro 1, 2015, p191-211. http://www.acedle.org/old/IMG/pdf/10_E-_Huver_et_Mao_R.pdf (consulté le 17 mars 2018).

Marchand, Rachel. 2009. Thèse : *Influences de la culture et de l'identité sur l'apprentissage du FLE : Etudes comparatives des enseignements/apprentissages en France et en Chine*. Sous la direction de Richard DUDA. Université Nancy2.

Martinet, Pierre. 2011a. Curriculum et finalités d'un enseignement/apprentissage en langues et cultures : pour une historisation des approches. Curriculum, programmes et itinéraires en langues et cultures. *Le français dans le monde Recherches et applications* n°49 (janvier 2011), p23-35. Paris : CLE International.

Martinet, Pierre. 2011b. Des programmes et des curricula : cursus, curricula, certification, instructions, référentiels. In Blanchet, Philippe, et Patrick Chardenet. 2011, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*. Paris, Édition des archives contemporaines ; [Montréal] : Agence universitaire de la francophonie.

Martinet, Pierre. 2011c. Post-face. Contextualiser, comparer, relativiser : jusqu'où aller ? In Blanchet, Philippe, et Patrick Chardenet. 2011, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*. Paris, Édition des archives contemporaines; [Montréal] : Agence universitaire de la francophonie.

Martinet, Pierre. 2017. *La didactique des langues étrangères*. Huitième édition mise à jour. Première édition en 1996. Paris : Presses universitaires de France.

Martinet, Pierre, Mohamed Miled, et Rada Tirvassen, ed. 2011. Curriculum, programmes et itinéraires en langues et cultures. *Le français dans le monde Recherches et applications* n°49 (janvier 2011). Paris : CLE International.

Matthey, Marinette et Daniel Véronique. 2004. Trois approches de l'acquisition des langues étrangères : enjeux et perspectives. *Aile (Acquisition et interaction en langue étrangère)*.

Recherche sur l'acquisition des langues étrangères et didactique du FLE (n°21) 2004. <http://aile.revues.org/4549> (consulté le 20 novembre 2017).

Maurer, Bruno. 1999. Retour à Babel : Les systèmes de transcription. In Calvet, Louis-Jean, et Pierre Dumont. 1999. *L'enquête sociolinguistique*. Paris : L'Harmattan.

Michot, Marie-Eve, Bastien De Clercq, et Michel Pierrard. 2017. La complexité linguistique, un facteur pertinent pour l'acquisition et l'enseignement de langues étrangères ? Recherches sur l'acquisition et l'enseignement des langues étrangères : nouvelles perspectives. *Le français dans le monde* Recherches et applications n°61 (janvier 2017), p22-33. Paris : CLE International.

Miles, Matthew B, et A. Michael Huberman. 2003. *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles: De Boeck.

Modard, Daniel. 2004. La Didactique du Français Langue Seconde/Langue étrangère : entre idéologie et pragmatisme ? *Ela. Études de linguistique appliquée* 2004 (n°133), p27–32.

Moirand, Sophie. 1990. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette FLE.

Morin, Edgar. 2005. *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Éditions du Seuil.

Mothe, Jean-Claude. 1974. Progression et évaluation. *Ela. Études de linguistique appliquée. La notion de progression en didactique des langues* Octobre-Déc. 1974 (n°16), p50-59.

Netten, Joan, et Claude Germain. 2012. *Un nouveau paradigme pour l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère : l'approche neurolinguistique. Texte traduit en français par les auteurs. Texte original : A new paradigm for the learning of a second or foreign language: The neurolinguistic approach. Neuroeducation, 1(1), p85-114. [http : //www.neuroeducationquebec.org/revue](http://www.neuroeducationquebec.org/revue) (consulté le 23 avril 2018).*

Nicolaev, Viorica, et Caroline Vincent. 2013. Parole, geste, texte : quelles combinaisons dans une situation d'apprentissage du FLE par visioconférence ? Mutations technologiques, nouvelles pratiques sociales et didactiques des langues. *Le français dans le monde* Recherches et applications n°54 (juillet 2013), p64-76. Paris : CLE International.

Noël-Jothy, Françoise, et Béatrix Sampsonis. 2006. *Certifications et outils d'évaluation en FLE*. Paris : Hachette Français langue étrangère.

Ollivier, Christian et Laurent Puren. 2013. L'ouverture au-delà des murs de la classe : du fantasme à la réalité. Mutations technologiques, nouvelles pratiques sociales et didactiques des langues. *Le français dans le monde* Recherches et applications n°54 (juillet 2013), p16-27. Paris : CLE International.

Perche, Valérie. 2015. Cultures éducatives : les zones de tension. Un exemple : le public chinois. *Les Cahiers de l'Acedle. Prendre la diversité au sérieux en didactique / didactologie des langues Contextualisation – universalisme : Des notions en face à face ?* Volume 12, numéro 1, 2015, p83-104. https://acedle.org/old/IMG/pdf/5_V-_Perche.pdf (consulté le 17 mars 2018).

Péterfalvi, Jean-Michel. 1974. *Introduction à la psycholinguistique*. Paris : Presses universitaires de France.

- Piccardo, Enrica, et Francis Yaïche. 2005. « Le manuel est mort, vive le manuel ! » : plaidoyer pour une nouvelle culture d'enseignement et d'apprentissage. *Ela. Études de linguistique appliquée* 2005/4 (n°140), p443-458.
- Pierre, Marc. 1998. « *L'école publique active ?* » *D'un phénomène mariage en terre neuchâteloise. La Chaux-de-Fonds 1920-1930. Neuchâtel 1929-1939*. Neuchâtel : Université de Neuchâtel.
- Porcher, Louis. 1974. Qui progresse vers quoi ? *Ela. Études de linguistique appliquée*. La notion de progression en didactique des langues Octobre-Déc. 1974 (n°16), p6-13.
- Porcher, Louis. 1986. *La civilisation*. Paris : CLE international.
- Porcher, Louis. 1995. *Le français langue étrangère : émergence et enseignement d'une discipline*. Paris : CNDP : Hachette éducation.
- Porquier, Rémy. 1974. Progression didactique et progression d'apprentissage : quels critères ? *Ela. Études de linguistique appliquée. La notion de progression en didactique des langues* Octobre-Déc. 1974 (n°16), p105-111.
- Porquier, Rémy. 1995. Trajectoires d'apprentissage (s) des langues : diversité et multiplicité des parcours. *Ela. Études de linguistique appliquée. Langues et curriculum, contenus, programmes et parcours* 1995 avril-juin (n°98), p92-102.
- Porquier, Rémy. 2000. La notion de progression en langue étrangère et quelques réflexions sur les apprentissages mixtes. *Notions en questions*. 2000 n°3 : *La notion de progression*. Coord. par Coste, Daniel et Daniel Véronique. Paris : ENS Editions, p87-101.
- Porquier, Rémy, et Bernard Py. 2004. *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*. Paris : Didier.
- Programme national du français langue étrangère élémentaire*. 1ère édition : 1988. Version approuvée par le Conseil pédagogique national de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères dans le supérieur. Beijing : Edition de l'Enseignement/Recherche des Langues étrangères (Foreign Language Teaching and Research Press). 高等学校法语专业基础阶段教学大纲, 教委审定稿, 1988年12月第1版。北京：外语教学与研究出版社。
- Puren, Christian. 1988. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : CLE international.
- Puren, Christian. 1994. *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes : essai sur l'éclectisme*. Paris : Didier.
- Puren, Christian. 1997. *Civilisation et didactique des langues : les différentes orientations de l'« approche culturelle »*. Conférence faite lors de la Journée d'Etude de l'APAES (Association des professeurs d'Arabe de l'Enseignement secondaire) à l'Institut du Monde arabe.
- Puren, Christian. 1998. Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures. *Ela. Études de linguistique appliquée* 1998 (n°109), p9-37.
- Puren, Christian. 2003a. Présentation. *Ela. Études de linguistique appliquée* 2003/1 (n°129), p5-8.

- Puren, Christian. 2003b. Pour une didactique comparée des langues-cultures. *Ela. Études de linguistique appliquée* 2003/1 (n°129), p121-126.
- Puren, Christian. 2005a. Présentation. *Ela. Études de linguistique appliquée* 2005/4 (n°140), p389-393.
- Puren, Christian. 2005b. Interculturalité et interdidacticité dans la relation enseignement-apprentissage en didactique des langues-cultures. *Ela. Études de linguistique appliquée* 2005/4 (n°140), p491-512.
- Puren, Christian. 2011. *Modèle complexe de la compétence culturelle (composantes historiques trans-, méta-, inter-, pluri-, co-culturelles) : exemples de validation et d'application actuelles*. <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2011j/> (consulté le 16 avril 2018).
- Puren, Christian. 2013. Technologies éducatives et perspective actionnelle : quel avenir pour les manuels de langue ? Mutations technologiques, nouvelles pratiques sociales et didactiques des langues. *Le français dans le monde Recherches et applications* n°54 (juillet 2013), p122-130. Paris : CLE International.
- Puren, Christian. 2015. Cours en ligne. *Méthodologie de la recherche en didactique des langues-cultures*. <https://www.christianpuren.com/cours-méthodologie-de-la-recherche-en-dlc/> (consulté le 16 mai 2016).
- Pu, Zhihong. 2011. La perspective actionnelle par tâches et la culture d'apprentissage chinoise. *Synergie Chine*. Actes du Colloques Canton 2009 : *Pour une recherche-action en didactique du FLE dans la Chine d'aujourd'hui*. Numéro 6 - Année 2011 p37-45. <http://gerflint.fr/Base/Chine6/pu.pdf> (consulté le 8 octobre 2016).
- Py, Bernard. 1993. L'apprenant et son territoire : système, norme et tâche. *Aile (Acquisition et interaction en langue étrangère)* (n°2) 1993. <http://aile.revues.org/4874> (consulté le 10 novembre 2017).
- Razafimandimbimananana, Elatiana et Gilles Forlot. 2013. Des chercheurs plurilingues et plurimigrants en français : des recherches anéoué différentes ? In Castellotti, Véronique. 2013. *Le(s) français dans la mondialisation*, Bruxelles : EME & InterCommunications.
- Rispail, Marielle. 2010. Stéréotypes ou représentations en didactique des langues et du plurilinguisme ? Essais d'éclaircissements notionnels. *Le langage et l'homme*, 2010 (n°2), vol. XXXX, p85-93.
- Rispail, Marielle, et Philippe Blanchet. 2011. Principes transversaux pour une sociodidactique dite « de terrain ». In Blanchet, Philippe, et Patrick Chardenet. 2011, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*. Paris, Édition des archives contemporaines ; [Montréal] : Agence universitaire de la francophonie.
- Robert, Jean-Michel. 2002. Sensibilisation au public asiatique : l'exemple chinois. *Ela. Études de linguistique appliquée* 2002/2 (n°126), p135-143.
- Robert, Jean-Michel. 2009. *Manières d'apprendre : pour des stratégies d'apprentissage différenciées*. Paris : Hachette français langue étrangère.
- Roussel, Stéphanie, et Daniel Gaonac'h. 2017. *L'apprentissage des langues : Mythes et réalités*. Éditions Retz.

Schadron, Georges. 2010. Une question de « nature » : le rôle de l'essentialisme dans l'impact des stéréotypes. Essais d'éclaircissements notionnels. *Le langage et l'homme*, 2010 (n°2), vol. XXXX, p13-20.

Schlemminger, Gerald. 1996. *La pédagogie Freinet et l'enseignement des langues vivantes : approche historique, systématique et théorique*. Bern, Suisse.

Schmoll, Patrick. 1996. *SCOLIA (sciences cognitives, linguistique & intelligence artificielle), Contexte (s)*. 1996 n°6.

Schnedecker, Catherine. 2002. *Lire, comprendre, rédiger des textes théoriques*. Bruxelles : De Boeck.

Shun-I Liu. 2002. Cours de conversation et prise de parole à Taiwan : un casse-tête chinois. *Ela. Études de linguistique appliquée* 2002/2 (n°126) p211-221.

Springer, Claude. 1996. *Le curriculum des langues : vers une intégration des questions éducatives*. Thèse de doctorat nouveau régime. Sous la direction de M. Albert Hamm. Université des sciences humaines de Strasbourg.

Springer, Claude. 1997. Recherche didactique et sciences du langage : questions d'évaluation. Actes du 2e Colloque de Linguistique Appliquée : *Les linguistiques appliquées et les Sciences du langage*, p76-87. Strasbourg : Imprimerie de l'Université Strasbourg2.

Stern, Hilde. 1983. *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford, Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord, Etats-Unis d'Amérique.

Sun, Youzhong, Wen Qiufang, Wang Lifei, Feng Yihan, Gu Peiya, et Zhang Hong. 2016. Comprendre la « Norme nationale » pour le développement des enseignants: dialogues sur le développement des enseignants d'anglais en tant que spécialité sous la direction de la « Norme nationale ». *Foreign Language World* n° 6, 2016 (General Serial N° 177), p9-15. 孙有中, 文秋芳, 王立非, 封一函, 顾佩娅, 张虹, 2016. 准确理解《国标》精神, 积极促进教师发展 ——《国标》指导下的英语类专业教师发展笔谈. *外语界*, 2016年第6期, 总第177期。

Swain, Merrill. 1985. Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. Input in *Second Language Acquisition*, p235-253. [C] Rowley. Gass S & Madden C (eds.) MA: Newbury House. 1985. <https://fr.scribd.com/doc/179356182/Swain-1985-communicative-competence-role-of-input-and-output-pdf> (consulté le 25 décembre 2017).

Tatilon, Claude. 1986. *Traduire : pour une pédagogie de la traduction*. Toronto : Éditions du GREF.

Tricot, André. 2017. *L'innovation pédagogique*. Éditions Retz.

Veltcheff, Caroline. 2003. *L'évaluation en FLE*. Paris : Hachette.

Verbunt, Gilles. 2005. Les obstacles culturels aux apprentissages. Ou comment faire de l'interculturel appliqué. *Ela. Études de linguistique appliquée* 2005/4 (n°140), p409-420.

Véronique, Daniel. 1992. Recherches sur l'acquisition des langues secondes : un état des lieux et quelques perspectives. *Aile (Acquisition et interaction en langue étrangère)*. *Nouvelles*

perspectives dans l'étude de l'apprentissage d'une langue étrangère en milieu scolaire et en milieu social (n°1) 1992. <http://aile.revues.org/747> (consulté le 9 novembre 2017).

Véronique, Daniel. 1997. La didactique des langues et des cultures face à l'apprenant de langue étrangères et à ses activités d'appropriation. *Ela. Études de linguistique appliquée. Du concept en didactique des langues étrangères* 1997 /janvier-mars (n° 105), p93-105.

Véronique, Daniel. 2000. Vers une redéfinition de la notion de progression : La contribution de la recherche sur l'acquisition des langues étrangères. *Notions en questions*. 2000 n°3 : *La notion de progression*. Coord. par Coste, Daniel et Daniel Véronique. Paris : ENS Editions, p145-154.

Véronique, Daniel. 2005. Les interrelations entre la recherche sur l'acquisition du français langue étrangère et la didactique du français langue étrangère. *Aile (Acquisition et interaction en langue étrangère). Recherche sur l'acquisition des langues étrangères et didactique du FLE* (n°23) 2005. <http://aile.revues.org/1707> (consulté le 20 novembre 2017).

Véronique, Daniel. 2007. L'action en classe de langues et les activités de recherche en didactique des langues et des cultures. *Les Cahiers de l'Acedle. Notions en Questions : Méthodologie de recherche en didactique des langues*. Numéro 4, 2007, p121-132. https://acedle.org/old/IMG/pdf/Veronique_cah4.pdf (consulté le 2 mai 2015).

Véronique, Daniel. 2009. *L'acquisition de la grammaire du français, langue étrangère*. Paris : Didier.

Véronique, Georges Daniel. 2017. Présentation. Recherches sur l'acquisition et l'enseignement des langues étrangères : nouvelles perspectives. *Le français dans le monde Recherches et applications* n°61 (janvier 2017), p8-19. Paris : CLE International.

Vial, Jean, et Gaston Mialaret. 1975. *Vers une pédagogie de la personne : des groupes de niveau au travail indépendant*. Paris : Presses universitaires de France.

Vion, Robert. 2000. *La communication verbale : analyse des interactions*. Paris : Hachette supérieur.

Vygotski, Lev Semenovitch, Jean Piaget, Lucien Sève, et Yves Clot. 1997. *Pensée et langage*. Traduit par Françoise Sève. Paris, France : la Dispute : SNEDIT.

Wang, Jinjing. 2013. Cultures d'apprentissage chinoise et française, quelques points communs et différents. *Synergie Chine. Médiation culturelle et Français Langue Internationale*. Numéro 8 - Année 2013, p151-162. http://gerflint.fr/Base/Chine8/Article13Jinjing_WANG.pdf (consulté le 8 octobre 2016).

Wang, Mingli. 2005. Thèse : *L'enseignement universitaire du français en Chine : permanences et (r)évolution*. Sous la direction de Robert Bouchard. Université Lumière Lyon2.

Wang, Mingli. 2009. *La didactique et la pratique de l'enseignement de FLE*. Beijing : Edition de l'Enseignement/Recherche des Langues étrangères (Foreign Language Teaching and Research Press). 王明利, 2009, 法语教学理论与实践。北京：外语教学与研究出版。

Wang, Wenrong. 1997. *Programme national du français langue étrangère en phase intermédiaire et avancée*. Beijing : Edition de l'Enseignement/Recherche des Langues étrangères (Foreign Language Teaching and Research Press). 王文融等主编, 高等学校法语专业高年级法语教学大纲, 1997年5月第1版。北京：外语教学与研究出版社。

Wen, Qiufang. 2013. L'application de « output-driven hypothesis » dans l'enseignement universitaire d'anglais: réflexion et suggestions. *Foreign Language World* n° 6, 2013 (General Serial N° 159), p14-22. 文秋芳, 2013。输出驱动假设在大学英语教学中的应用: 思考与建议。《外语界》, 2013年第6期(总第159期)。

Wen, Qiufang, et Sun Ming. 2015. Problèmes liés au développement de la pensée critique dans l'enseignement des langues étrangères dans le supérieur. *Théorie et pratique de la didactique des langues*. 2015 n° 3, p6-12. 文秋芳, 孙旻, 2015。评述高校外语教学中思辨力培养存在的问题。《外语教学理论与实践(FLLTP)》, 2015年第3期。

Wigham, Ciara R, et Thierry Chanier. 2013. Les mondes synthétiques : un terrain pour l'approche Emile dans l'enseignement supérieur ? Mutations technologiques, nouvelles pratiques sociales et didactiques des langues. *Le français dans le monde Recherches et applications* n°54 (juillet 2013), p77-93. Paris : CLE International.

Xu, Yan. 2011. Test de repérage du niveau linguistique des étudiants chinois dans la perspective de l'adaptation du CECR au milieu universitaire de Chine. *Synergie Chine*. Actes du Colloques Canton 2009 : *Pour une recherche-action en didactique du FLE dans la Chine d'aujourd'hui*. Numéro 6 - Année 2011 p167-176. <http://gerflint.fr/Base/Chine6/xu.pdf> (consulté le 8 octobre 2016).

Xu, Yan. 2014. Thèse : *Histoire des méthodologies de l'enseignement du français en Chine*. Thèse co-dirigée par Jean-Pierre Cuq (Université de Nice Sophia Antipolis) et Fu Rong (Université des Langues étrangères de Pékin).

Yang, Kuang-Jane. 1992. L'apprenant chinois face au métalangage grammatical. L'apprenant asiatique face aux langues étrangères : aspects socio-culturels et didactiques. *LIDIL* n°5, p109-124. Grenoble : L'Université Stendhal.

Yang, Pierre. 2006. L'enseignement du français en Chine. In Castellotti, Véronique et Hocine Chalabi. 2006. *Le français langue étrangère et seconde : des paysages didactiques en contexte*. Institut d'études françaises de Touraine pour les étrangers. Paris, Budapest, Kinshasa : L'Harmattan.

Zarate, Geneviève, Aline Gohard-Radenkovic, Denise Lussier, et Hermine Penz. 2003. *Médiation culturelle et didactique des langues : projet de recherche mené dans le cadre du premier programme d'activités à moyen terme du CELV (2000-2003)*. Strasbourg : Ed. du Conseil de l'Europe.

Zarate, Geneviève. 1997. *Les représentations en didactique des langues et cultures*. Paris : CREDIF.

Zemb, Jean-Marie. 1974. Les deux sens d'une spirale. *Ela. Études de linguistique appliquée*. *La notion de progression en didactique des langues* Octobre-Déc. 1974 (n°16), p41-49.

Zhao, Ming. 2016. Causes de la phase plateau dans l'apprentissage universitaire de l'anglais et mesures de remédiation. *Futur et développement*. 2016 n° 4, p95-97. 赵明, 大学英语学习高原现象的成因和对策, 《未来与发展》, 2016年第4期。

Sites web consultés

- <https://journals.openedition.org/aile/> Aile (Acquisition et interaction en langue étrangère).
- <https://www.christianpuren.com/> Site personnel de Christian Puren.
- <https://www-cairn-info.scd-rproxy.u-strasbg.fr/revue-ela-2005-2.htm> ELA (Etudes de linguistique appliquée) à partir de 2000.
- <http://glottopol.univ-rouen.fr/> GLOTTOPOL (Revue de sociolinguistique en ligne).
- <http://acedle.org/old/spiPphp?article3393> Les Cahiers de d'Acedle (Association des chercheurs et enseignants didacticiens des langues étrangères).
- <https://journals.openedition.org/lidil/> LIDIL (Revue de linguistique et de didactique des langues).
- <http://gerflint.fr/Base/Chine1/chine1.html>. Synergie Chine. N°1, 2005.
- <http://gerflint.fr/Base/Chine2/chine2.html>. Synergie Chine. N°2, 2007.
- <http://gerflint.fr/Base/Chine3/Chine3.html>. Synergie Chine. N°3, 2008.
- <http://gerflint.fr/Base/Chine4/chine4.html>. Synergie Chine. N°4, 2009.
- <http://gerflint.fr/Base/Chine5/Chine5.html>. Synergie Chine. N°5, 2010.
- <http://gerflint.fr/Base/Chine5/Chine6.html>. Synergie Chine. N°6, 2011.
- <http://gerflint.fr/Base/Chine5/Chine7.html>. Synergie Chine. N°7, 2012.
- <http://gerflint.fr/Base/Chine5/Chine8.html>. Synergie Chine. N°8, 2013.
- <http://gerflint.fr/Base/Chine5/Chine9.html>. Synergie Chine. N°9, 2014.
- <http://gerflint.fr/Base/Chine5/Chine10.html>. Synergie Chine. N°10, 2015.
- <http://gerflint.fr/Base/Chine5/Chine11.html>. Synergie Chine. N°11, 2016.
- <http://gerflint.fr/Base/Chine5/Chine12.html>. Synergie Chine. N°12, 2017.

摘要

从中国高校法语专业大学生法语非线性进步谈本土化外语教学法——以南京师范大学为例

本论文旨在通过研究学生进步与外语教学背景之间的关联性，探寻优化中国高校法语专业本土化教学法的模式。研究以南京师范大学法语专业大学生为例，对外语教学法关于本土化及教与学进程的理论概念进行再思考，同时进行了充分的实地考察。并通过区分学生基础水平和中高级水平的不同学习阶段，得出本土化外语教学法对大学生法语进步的相关制约因素。在此基础上，提出用本土化-去本土化-再本土化的程式设计出促进学生进步的专业法语教学方法。

Résumé

Pour une didactique des langues contextualisée vue à travers une progression non-linéaire en FLE chez les étudiants spécialisés en français en milieu universitaire chinois – Une étude de cas à l’Université Normale de Nanjing

Cette thèse s’efforce d’étudier l’articulation pouvant exister entre la progression de l’apprenant et les contextes didactiques dans lesquels se déroulent la transmission et l’appropriation des langues. Elle interroge la mise en œuvre d’une didactique contextualisée qui permettrait d’optimiser l’enseignement du FLE en tant que spécialité en milieu universitaire chinois. Tout en s’intéressant aux cas des étudiants chinois de l’Université Normale de Nanjing, spécialisés en français, ce travail s’est appuyé sur un re-questionnement des notions de contextualisation et de progression en didactique des langues, au moyen d’une véritable investigation de terrain. Il s’est attaché à repérer certains facteurs qui déterminent la corrélation entre une didactique contextualisée et les progrès en français des étudiants, en distinguant leur niveau élémentaire de leurs niveaux intermédiaire et avancé. Ces analyses ouvrent la voie à de possibles interventions didactiques et pédagogiques propres à favoriser les progrès des étudiants, selon un processus de contextualisation-décontextualisation-recontextualisation.

Mots-clés : didactique contextualisée, progression d’enseignement, progression d’apprentissage, niveau élémentaire, niveaux intermédiaire et avancé, FLE en tant que spécialité, milieu universitaire chinois

Abstract

For contextualized language didactics seen through a non-linear progression in FLE among students specialized in French in Chinese universities - A case study at the Normal University of Nanjing

This thesis endeavors to study the link that can exist between the progression of the learner and the didactic contexts in which the transmission and appropriation of languages take place. It questions the implementation of contextualized didactics that would optimize the teaching of FLE as a specialty in Chinese universities. While focusing on the case of Chinese students from Nanjing Normal University, specialized in French, this work was based on a re-questioning of notions of contextualization and progression in language didactics, by means of a real field investigation. It focused on identifying certain factors that determine the correlation between contextualized didactics and students' progress in French, distinguishing between their elementary level and their intermediate and advanced levels. These analyzes pave the way for possible didactic and pedagogical interventions to foster student progress, according to a contextualization-decontextualization-recontextualization process.

Keywords: contextualized didactics, teaching progression, learning progression, elementary level, intermediate and advanced levels, FLE as a specialty, Chinese university environment

ÉCOLE DOCTORALE DES HUMANITES

E.A.1339 Linguistique, Langue et Parole (LILPA)

THÈSE présentée par :

[Zonghong ZHAO]

soutenue le : 11 septembre 2018

pour obtenir le grade de : **Docteur de l'Université de Strasbourg**
Discipline/ Spécialité : Sciences du langage / Didactique des langues

Pour une didactique des langues contextualisée vue à travers une progression non-linéaire en FLE chez les étudiants spécialisés en français en milieu universitaire chinois – Une étude de cas à l'Université Normale de Nanjing

-Volume 2 : ANNEXES-

THÈSE dirigée par :

[M. KASHEMA Laurent]

Professeur des universités, Université de Strasbourg

RAPPORTEURS :

[M. BORG Serge]

[M. LANE Philippe]

Professeur des universités, Université de Franche-Comté

Professeur des universités, Université de Rouen Normandie

AUTRES MEMBRES DU JURY :

[M. VERONIQUE Georges Daniel]

[M. LEFRANC Yannick]

Professeur des universités, Université d'Aix-Marseille

Maître de conférences, Université de Strasbourg

Table des matières

Table des matières.....	1
Annexe 1 Questionnaire pour la « méthode chinoise »	4
1.1 Version traduite en français	4
1.2 Version originale en chinois	12
1.3 Analyse des réponses au questionnaire.....	17
Annexe 2 Tests blancs du TEF pour l'enquête quantitative.....	56
2.1 Consignes pour les examinateurs des tests blancs TEF	56
2.2 Méthode d'évaluation du TEF.....	58
2.3 Grille de niveaux du TEF correspondant aux six niveaux communs de référence définis par le CECR	59
2.4 Test blanc TEF 1 partie obligatoire.....	60
2.5 Test blanc TEF 2 partie obligatoire.....	60
2.6 Copies de réponses des étudiants aux tests blancs.....	61
2.6.1 Copies de réponses du test 1	62
2.6.2 Copies de réponses du test 2	90
Annexe 3 Questions des entretiens pour l'enquête qualitative.....	112
3.1 Version traduite en français	112
3.1.1 Questions des entretiens en milieu hétéroglotte (les étudiants de 1 ^{ère} année, de 2 ^{ème} année et de 4 ^{ème} année).....	112
3.1.2 Questions des entretiens avec les étudiants de 3 ^{ème} année en France	116
3.1.3 Questions des entretiens avec les étudiants de 3 ^{ème} année en Chine	122
3.2 Version originale en chinois	124
3.2.1 Questions des entretiens en milieu hétéroglotte (les étudiants de 1 ^{ère} année, de 2 ^{ème} année et de 3 ^{ème} année).....	124

3.2.2 Questions des entretiens avec les étudiants de 3 ^{ème} année en France	126
3.2.3 Questions des entretiens avec les étudiants de 3 ^{ème} année en Chine	129
Annexe 4 Catégorisation des entretiens par codification	132
4.1 Codification des entretiens en milieu hétéroglotte (les étudiants de 1 ^{ème} année, de 2 ^{ème} année et de 4 ^{ème} année)	132
4.2 Codification des entretiens avec les étudiants de 3 ^{ème} année en France	133
4.3 Codification des entretiens avec les étudiants de 3 ^{ème} année en Chine	134
Annexe 5 Transcription des entretiens	136
5.1 Tableaux des étudiants enquêtés	136
5.2 Cours suivis en France par les étudiants de 3 ^{ème} année	137
5.3 Conventions de transcription	145
5.4 Version traduite en français de la transcription	146
5.4.1 Etudiants de 1 ^{ère} année	146
5.4.2 Etudiants de 2 ^{ème} année	156
5.4.3 Etudiants de 3 ^{ème} année	188
5.4.4 Etudiants de 4 ^{ème} année	224
5.5 Version originale en chinois de la transcription	241
5.5.1 Etudiants de 1 ^{ère} année	241
5.5.2 Etudiants de 2 ^{ème} année	251
5.5.3 Etudiants de 3 ^{ème} année	287
5.4.4 Etudiants de 4 ^{ème} année	330
Annexe 6 Témoignages	349
6.1 Entretien avec Mme Tian Zhaoxia	349
6.1.1 Version traduite en français	349
6.1.2 Version originale en chinois	364

6.2 Entretien avec Mme Zhang Qun	376
6.2.1 Version traduite en français	376
6.2.2 Version originale en chinois	388
Annexe 7 Exemples du test national du français de spécialité (TFS)	397
7.1 TFS4 de 2015	397
7.1.1 Copie du test	397
7.1.2 Transcription des enregistrements du test	414
7.1.3 Corrigés du test	420
7.2 TFS8 de 2015	422
7.2.1 Copie du test	422
7.2.2 Transcription des enregistrements du test	443
7.2.3 Corrigés du test	448

Annexe 1 Questionnaire pour la « méthode chinoise »

1.1 Version traduite en français

Date de l'enquête : janvier et février 2016

- Dans le cadre de recherche sur une didactique des langues contextualisée, nous sommes très intéressés par votre expérience de l'apprentissage du français.
- Pour répondre aux questions, cochez la case correspondante à votre choix ou écrivez la réponse. Sauf cas mentionné, une seule réponse est possible. Ce questionnaire est anonyme.
- Veuillez retourner ce questionnaire dûment complété à l'adresse email suivante : 2408626589@qq.com avant le 22 février 2016.
Sujet du mail : questionnaire sur l'apprentissage du français.

Merci beaucoup de votre contribution !

I. Identité

1. Vous êtes de l'Université _____
2. Vous êtes d'origine de _____
3. Vous êtes un étudiant une étudiante
4. Vous êtes étudiant (e) de (l'apprentissage du français)
 1ère année 2ème année 3ème année 4ème année
5. Est-ce que vous êtes déjà allé (e) en France pour faire les études ?
 Oui Non
6. Si oui, pendant combien de temps ?
Précisez : mois

II. Transmission de connaissances et formation des compétences

A. Méthodologie d'enseignement

7. Est-ce que le cours « le français élémentaire » se résume en explications de la grammaire et du vocabulaire avec des exercices concernés ?

Oui Non

8. Est-ce que le cours « le français avancé » se résume en explications de la grammaire et du vocabulaire et exercices concernés ?

Oui Non

9. Est-ce que les principaux exercices du cours « le français élémentaire » sont des exercices structuraux comme « remplissage du blanc », « substitution des mots et expressions », « emploi du temps et mode » et « version et thème » ?

Oui Non

10. Quels types d'exercices préférez-vous faire en classe ? (choix multiples)

Exercices de répétition

Exercices d'imitation

Exercices de mémorisation Exercices de communication

Exercices qui suscite l'imagination et la créativité

11. Est-ce qu'il y a beaucoup d'interactions entre les étudiants en cours de français ?

Oui Non

12. Est-ce que vous accepteriez de jouer n'importe quel rôle au jeu de rôle en classe ?

Oui Non

13. Pour vous, le meilleur moyen de retenir le vocabulaire nouveau est de :

Traduire en chinois et retenir par cœur sous forme de liste L'utiliser dans des contextes

14. Est-ce que l'imitation et la répétition sont souvent demandées par l'enseignant en classe ?

Oui Non

15. Est-ce que vous pensez que les séances spécialement consacrées à la phonétique au début de l'apprentissage sont nécessaires à l'initiation au français ?

Oui Non

16. Est-ce que pendant le cours du « français élémentaire », la principale langue utilisée est le chinois ?

Oui Non

17. Est-ce que vous pensez que c'est faisable que le français est enseigné uniquement en français dès le début de son apprentissage ?

Oui Non

18. Est-ce que parmi vos cours de français, vous avez un cours équivalent de communication interculturelle à votre université ?

Oui Non Je ne sais pas encore

B. Grammaire - traduction

19. Qu'est-ce qui est le plus important dans l'apprentissage du français ?

La grammaire Le vocabulaire L'écrit L'oral La traduction

20. Est-ce que le français est une langue difficile ?

Oui Assez difficile Non

21. En cours du « français fondamental », quels sont les exercices que vous faites le plus ? (Classement par ordre du plus au moins)

La grammaire Le vocabulaire L'écrit L'oral La traduction

22. Est-ce que la connaissance de la grammaire du chinois aide à mieux comprendre la grammaire du français ?

Oui Non

23. De quelle manière apprenez-vous la grammaire en classe de français ?

Grammaire déductive : d'abord expliquer la règle, ensuite faire des exercices d'application.

Grammaire inductive : apprendre les contenus dans un contexte avec des documents authentiques, ensuite analyser et induire les règles de grammaire.

Autre à préciser : _____

24. Est-ce qu'en classe, l'enseignant explique le vocabulaire et le texte principalement par la traduction en chinois ?

Oui Non

25. Vous commencez à faire des exercices de traduction (version et thème) à partir de:

1ère année 2ème année 3ème année 4ème année

26. Le plus souvent, consultez-vous le dictionnaire

français-chinois français-français

27. Dans la plupart des cas, est-ce que vous devez passer par le chinois puis le traduire en français avant de vous exprimer en français ?

Oui Non

C. Oral - scriptural

28. Est-ce que vous êtes plus à l'aise en compréhension et production écrites qu'en compréhension et expression orales dans l'apprentissage du français ?

Oui Non

29. Est-ce qu'il y a plus de cours de français consacrés à l'écrit qu'à l'oral à votre université ?

Oui Non

30. Est-ce que vous avez encore des cours oraux en 3ème et 4ème année d'apprentissage du français ?

Oui Non

31. Est-ce que vous souhaitez augmenter les cours de français audio-oraux?

Oui Non

32. Qu'est-ce que vous pensez de l'importance de l'écrit et de l'oral en apprentissage du français ?

L'écrit est plus important que l'oral

L'oral est plus important que l'écrit

Aussi important l'un que l'autre

D. Prise de note en classe

33. Est-ce que vous pensez que la prise de note est importante en cours de français ?

Oui Non

34. Est-ce que vous prenez beaucoup de notes en cours de français ?

Beaucoup Raisonnablement Peu

35. Dans quel cas prenez-vous plutôt des notes en cours de français ?

Quand l'enseignant écrit sur le tableau

Quand l'enseignant me dit de noter

Quand l'enseignant dit quelque chose qui me semble important

36. Est-ce que vous notez souvent ce que l'enseignant exprime oralement en classe ?

Oui Non

E. Utilisation du dictionnaire

37. Est-ce que vous utilisez souvent le dictionnaire de français ?

Oui Non

38. Est-ce que vous avez besoin de consulter le dictionnaire dès que vous rencontrez un mot inconnu, au lieu de deviner son sens ?

Oui Non Pas tout le temps

39. En cours, quand vous voyez un mot inconnu, vous préférez :

écouter les explications de l'enseignant

consulter dans le dictionnaire au lieu d'écouter l'enseignant

écouter les explications de l'enseignant tout en consultant le dictionnaire

F. Manuel

40. Est-ce que vous avez déjà utilisé un manuel élaboré en France ?

Oui Non

41. Si oui, avez-vous une préférence pour le manuel français ou chinois ?

français chinois

42. Est-ce que l'enseignant exploite principalement le manuel choisi pour le cours de français ?

Oui Non

43. Est-ce que vous êtes content (e) des manuels chinois utilisés ?

Oui Non

44. Est-ce que vous souhaitez que l'enseignant vous apporte plus de connaissances en dehors des manuels utilisés ?

Oui Non

III. Us et coutumes

A. Enseignant français / enseignant chinois

45. Trouvez le mot le plus adéquat qui qualifie un enseignant. Un enseignant en classe est pour vous :

un guide un ami un animateur un détenteur de savoir Une personne qui transfère des connaissances

46. Un enseignant en dehors de la classe est plutôt pour vous :

un guide un ami un parent

47. Est-ce qu'un enseignant chinois écrit beaucoup au tableau ?

Oui Non

48. En classe, est-ce qu'un enseignant chinois reste plus souvent au tableau au lieu d'aller parmi vous ?

Oui Non

49. Vous préférez les cours de l'enseignant chinois ou de l'enseignant français ?

chinois français

50. Qu'est-ce que vous aimez le plus chez l'enseignant chinois ?

51. Qu'est-ce que vous aimez le plus chez l'enseignant français ?

52. Préférez-vous un enseignant habillé de façon...?

classique moderne branchée

53. Est-ce qu'un enseignant habillé de façon non conventionnelle vous dérange ?

Oui Non

54. Si vous avez le choix, vous préférez un enseignant :

jeune ou âgé

ouvert ou autoritaire

moderne ou traditionnel

55. Est-ce que vous êtes d'accord avec ce propos : la principale tâche de l'enseignant en classe est de vous aider à comprendre et à mémoriser des connaissances ?

Oui Non

B. Prise de parole / Notion de face

56. Est-ce que vous avez le sentiment d'être timide ou réservé en classe ?

Oui Non

57. Vous hésitez à poser des questions ou intervenir en classe principalement parce que vous pensez que :

cela peut vous faire perdre la face si vous faites des erreurs

vous risquez de poser une question trop simple donc c'est une perte de face

c'est une perte de temps pour les autres camarades qui ont compris

l'enseignant n'aime pas être interrompu

58. Si vous avez des questions en classe, préférez-vous poser des questions plutôt dans quel cas ?

Attendre que l'enseignant vous demande s'il y a des questions

Pendant le cours dès que vous ne comprenez pas

Demander à l'enseignant après le cours

59. Quel est le signe le plus représentatif d'une bonne participation en classe ?

Prendre la parole activement

Ecouter attentivement

Prendre des notes avec application

60. Quand vous répondez aux questions de l'enseignant, vous préférez... ?

répondre immédiatement

réfléchir avant de répondre

61. Est-ce qu'un enseignant peut faire des erreurs ?

Oui Non

62. Quand un enseignant fait des erreurs, est-ce qu'il doit être mis en cause ?

Oui Non

63. Quand vous pensez que l'enseignant a commis une erreur en classe, comment réagissez-vous ?

- Signaler tout de suite votre doute
- Ne rien dire pour ne pas lui faire perdre la face
- Ne pas réagir en classe mais poser la question après le cours

64. Est-ce que l'enseignant vous demande directement « est-ce que vous avez compris » après avoir donné des explications ?

Oui Non

65. Et si vous n'avez pas compris, comment réagissez-vous ?

- Vous regardez comment les autres répondent et réagissez en fonction
- Vous ne manifestez pas si vous avez compris ou non pour ne pas perdre la face
- Vous posez la question spontanément
- Vous posez la question après le cours

66. Par votre expérience d'élève, est-ce que l'enseignant vous encourage à intervenir spontanément en classe ?

Oui Non

67. Est-ce qu'on vous a appris qu'il ne faut pas interrompre l'enseignant pendant son cours pour lui poser des questions ?

Oui Non

68. Si l'occasion se présente, est-ce que vous aimeriez bien vous faire distinguer du groupe en classe pour montrer que vous êtes bon élève ?

Oui Non

C. Culture d'enseignement, culture d'apprentissage

69. En classe, pensez-vous que :

- le professeur prête plus attention à l'individu
- il met l'accent sur la progression de l'ensemble de la classe

70. Quand il y a un conflit entre l'individu et le groupe, à votre avis,

- il faut que l'individu s'approprié au groupe

c'est l'individu qui est plus important

71. Est-ce que vous aimez le travail de groupe en classe ?

Oui Non

72. Qu'est-ce qui est le plus important dans un travail de groupe ?

Etre conciliant Prendre son initiative

Autres à préciser : _____

73. Est-ce que vous pensez que le résultat de l'examen indique le réel niveau de votre français ?

Oui Non Pas tout à fait

74. Dans le fait, est-ce que pendant vos études, votre principal objectif est d'obtenir de bonnes notes aux examens ?

Oui Non

75. D'après vous, un bon apprenant du français est :

celui qui réussit son examen

celui qui utilise correctement le français

celui qui communique aisément en français avec des Français

76. Quel rôle doit jouer l'apprenant en classe ?

Ecouter attentivement Prendre son initiative

77. La classe de français est centrée sur... ?

l'enseignant l'apprenant

1.2 Version originale en chinois

中国高校法语专业本科学生调查表

调查日期：2016年1月至2月

调查地点：中国

同学您好！ 我是南京师范大学法语专业的老师， 正在进行法语教学法的研究，希望能得到您的帮助， 为我填写一份调查表。 您所填写的内容将只用于研究，目的是进一步提升我国本土法语教学水平。

填写此表， 只需要在选项前打勾✓（可复制粘贴）或在横线上填空， 除非特别注明， 均为单项选择， 因此， 将不会耽误您太多宝贵时间。 表格填写完成后，希望您于**2016年2月22日前**发送至 2408626589@qq.com 邮箱。

非常感谢您对我的研究及我国法语教学水平提高所作的贡献！

1. 你就读的大学名称.....
2. 你的家乡是.....(省).....(市)或(县)
3. 你的性别 男 女
4. 你是法语几年级的学生？
 一年级 二年级 三年级 四年级
5. 你有没有去过法国留学？ 有 没有
6. 如果有，请注明多长时间 月
7. 你们的综合法语或精读课的内容是否主要是语法、词汇和课文的讲解？
 是 不是
8. 你们的高级法语课的内容是否主要是语法、词汇和课文的讲解？
 是 不是 还不知道
9. 综合法语或精读课上的练习是否主要是词语句结构练习，如选词填空、词语替换、填时态或法译汉/汉译法？
 是 不是
10. 你上法语课比较喜欢哪一类练习？(多选)
 重复练习 模仿练习 记忆练习 交际类练习 发挥想象和创造类练习
11. 上法语课时学生之间互动很多吗？
 多 不多
12. 法语课堂上做角色游戏练习时，你是否可以接受任何一种角色，哪怕你不喜欢这个角色？
 是 不是
13. 你认为最好的记住法语生词的办法是：
 翻译成中文并背单词 在各种情况下使用
14. 老师上法语课是否经常让大家模仿和重复？
 是 不是
15. 你是否认为最初学法语时有必要专门上语音课？

- 是 不是
16. 你们的综合法语或精读课主要是用中文授课吗?
 是 不是
17. 你认为从初学开始就全用法语授课是否可行?
 可行 不可行
18. 你的学校法语课程中有交际或跨文化类课程吗?
 有 没有 还不知道
19. 你认为法语学习中最重要的是:
 语法 词汇 口语 笔语 翻译
20. 你认为法语难学吗?
 难 有点难 不难
21. 你上综合法语或精读课时, 哪一方面内容的练习最多? (请用 12345 从多到少排序)
 语法 词汇 笔语 口语 翻译
22. 你是否认为对汉语语法的掌握可以帮助理解法语语法?
 是 不是
23. 你们在课堂上学习法语语法的方式为:
 老师先解释规则, 再做应用练习
 先读相关文章, 再分析文章中的语句, 最后再归纳出语法规则。
 其它 (请注明):
24. 在法语课堂上, 老师是否主要用中文来解释词汇和课文?
 是 不是
25. 你们从几年级开始有法译汉和汉译法的练习?
 一年级 二年级 三年级 四年级
26. 查字典你一般习惯用。。。?
 法汉词典 法法词典
27. 在大部分情况下, 表达法语之前你是否需要先想中文, 再翻译成法语?
 是 不是
28. 学习法语时, 你是否觉得笔头比口语更得心应手?
 是 不是
29. 你所在的大学里, 法语课程中是否笔语课比口语课多?
 是 不是
30. 法语大三大四是否还有法语口语或听说课?
 是 不是 还不知道
31. 你是否希望增加口语课或听说课的比重?
 是 不是
32. 你认为法语笔头和口语哪个更重要?
 笔头比口语重要 口语比笔头重要 二者同样重要
33. 你是否认为法语课上记笔记很重要?
 是 不是

34. 你在法语课上记笔记多不多？
 多 比较多 不多
35. 法语课上，你更多会在哪种情况下记笔记？
 老师在黑板上板书时 当老师提醒需要记录时 当老师口头表述我认为重要时
36. 你是否经常笔头记录老师口头讲解的内容？
 是 不是
37. 你是否经常查法语字典？
 是 不是
38. 碰到生词，你是否立刻查字典，而不是猜测意思？
 是 不是 不总是
39. 在课堂上碰到不懂的词，你的做法是：
 听老师的讲解 不听老师的讲解而查字典 边听老师讲解边查字典
40. 你是否用过法国版的法语教材？
 是 不是
41. 你更喜欢法国版法语教材还是中国版法语教材？
 法国版 中国版 还没用过法国版教材
42. 如果法语课使用教材，你觉得中国老师是否在课上主要讲解法语教材里的内容？
 是 不是
43. 你对使用的中国版法语教材是否满意？
 满意 不满意
44. 你是否希望老师能补充更多的教材以外的内容？
 是 不是
45. 请用一个词来形容老师，在课堂上老师是：
 向导 朋友 主持人 掌握知识的人 传授知识的人
46. 请用一个词来形容老师，在课外老师是：
 向导 朋友 家长
47. 法语老师上课板书是否多？
 多 不多
48. 上法语课时老师是否多半站在讲台而不是走到学生中间？
 是 不是
49. 你更喜欢上中教的课还是外教的课？
 中教的课 外教的课
50. 中教的课你最喜欢什么？
51. 外教的课你最喜欢什么？
52. 你更喜欢怎样穿着的老师？
 传统 现代 时尚
53. 你是否反感穿着打扮另类的老师？
 是 不是
54. 如果让你选择，你选择怎样的老师？

- 年轻 不年轻
- 以及 开放 严格
- 以及 现代 传统
55. 你是否同意这个观点：课堂上老师的主要任务是帮助学生理解与记忆新知识。
 是 不是
56. 你是否觉得自己在课堂上很腼腆？
 是 不是
57. 你上课不爱提问或发言的主要原因是：
 觉得如果说错了会丢面子 觉得自己的问题太简单说了会丢面子 别的同学可能懂了，提问会浪费别的时间 老师不喜欢在课上被打断
58. 如果课上有问题，你更多会采用哪种方式提问？
 等老师问是否有问题 一有问题就提 课下问老师
59. 你认为上课积极最有代表性的表现是：
 上课积极发言 认真听讲 认真记笔记
60. 回答老师问题的时候，你更偏向：
 立刻回答 想一想再回答
61. 你觉得老师是否可以出错？
 可以 不可以
62. 老师出错时，你觉得是否可以质疑？
 可以 不可以
63. 课堂上当你觉得老师出错时，你怎么办？
 立刻向老师提出疑问 为不丢老师面子而保持沉默 上课时不说，课后跟老师探讨
64. 课堂上老师讲解完，是否会直接问大家“懂了没有”？
 是 不是
65. 如果你没有懂，你怎么办？
 看别的同学怎样反应，再作出相应的反应 即使没懂为不丢面子也不说 直接问
 下课再问
66. 以你做学生的经验，你觉得中国课堂上老师是否鼓励学生上课踊跃发言？
 是 不是
67. 以你做学生的经验，学校有没有教导学生老师讲课时不要随便打断？
 有 没有
68. 为显示自己是好学生，你是否愿意抓住时机在课堂上表现自己？
 是 不是
69. 在课堂上，你觉得老师：
 更关注你个人的表现 更关注班级的整体推进
70. 从课堂教学效果而言，如果个人与集体相冲突，你认为：
 个体要服从集体 个体更重要
71. 你喜欢课堂上的小组活动吗？

- 喜欢 不喜欢
72. 小组活动时最重要的是什么？
 顾全大局 发挥个人主观能动性
 其它 (请注明)：
73. 你是否觉得考试成绩代表你的法语水平？
 是 不是 不完全是
74. 事实上，学习法语期间，你主要的目的是否是在考试中取得好成绩？
 是 不是
75. 你认为法语好的学生是：
 考试成绩好的 正确使用法语的 与母语是法语的人交流自如的
76. 学生在课堂上的角色应该是：
 认真听讲 发挥主观能动性
 其它 (请注明)：
77. 你觉得在中国大部分的法语课上，课堂是以谁为中心？
 老师 学生

1.3 Analyse des réponses au questionnaire

Dans les résultats en graphique ci-dessous, « série 1 » signifie le nombre des étudiants répondant au questionnaire, et « série 2 » le pourcentage.

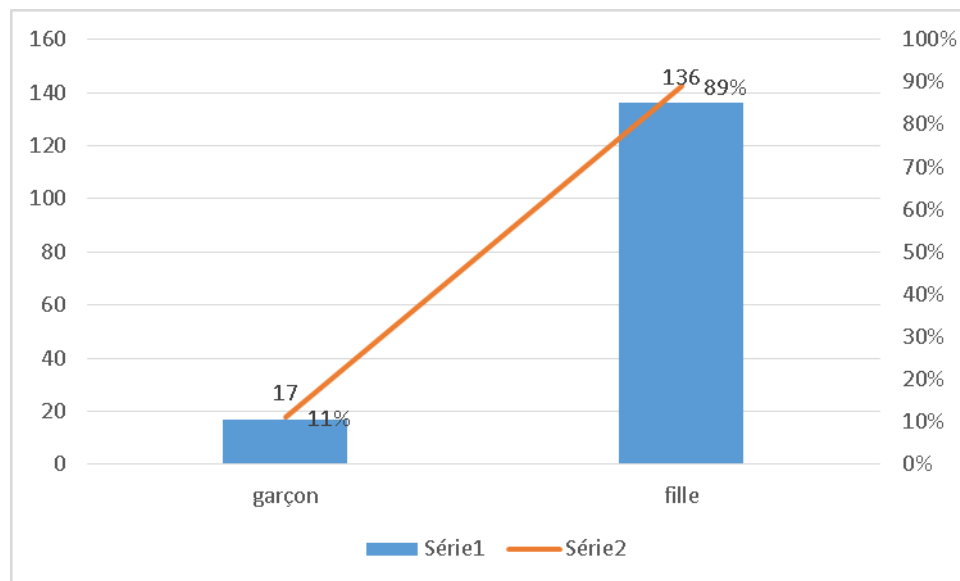
1. Vous êtes de l'Université _____

Nom des universités enquêtées	Province	% d'étudiants enquêtés
Université Normale de Nanjing	Jiangsu	46%
Université des Etudes Internationales de Shanghai	Shanghai	14%
Université Nankai	Tianjin	10%
Université Centre Sud des Forêts et de Technologie	Hunan	8%
Université Normale du Hunan	Hunan	8%
Université de Finance et d'Economie de Nanjing	Jiangsu	5%
Institut des Langues Etrangères de Yuexiu du Zhejiang	Zhejiang	3%
Université des Langues et des Cultures de Beijing	Beijing	2%
Institut Normal de Huaiyin	Jiangsu	2%
Université de Nanjing	Jiangsu	1%

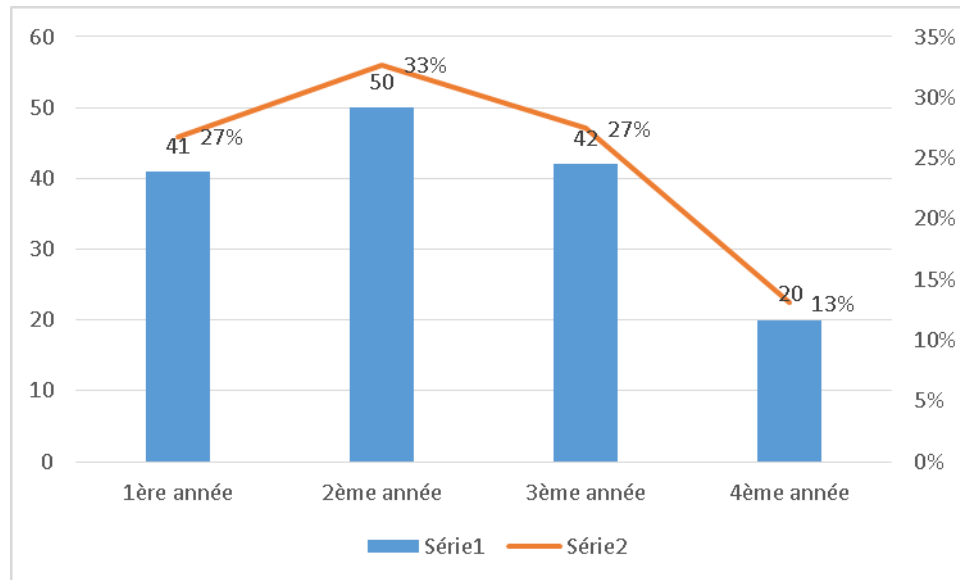
2. Vous êtes d'origine de _____



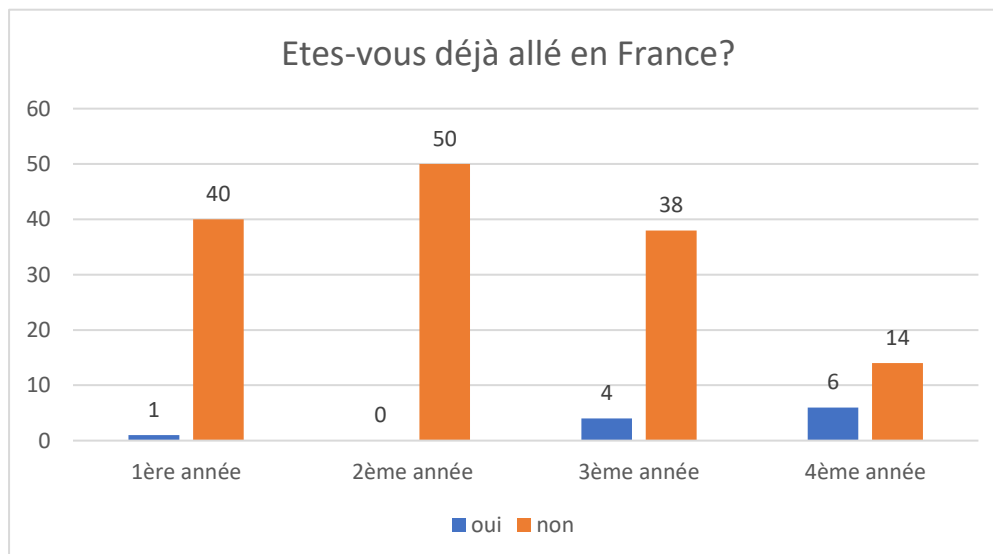
3. Vous êtes un étudiant une étudiante



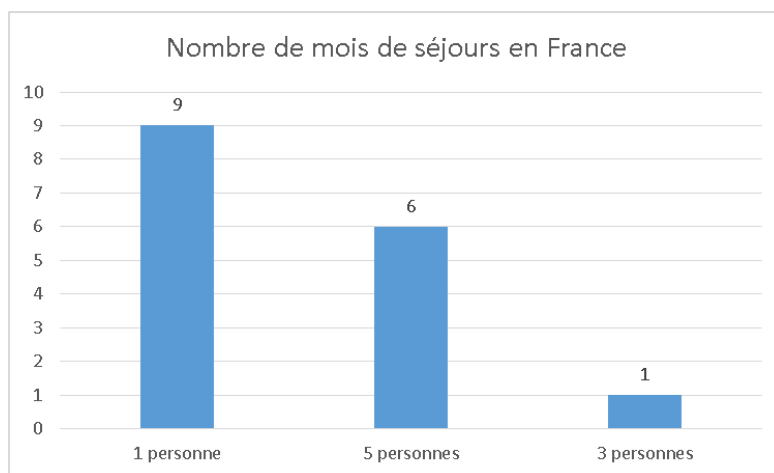
4. Vous êtes étudiant (e) de quelle année ?



5. Est-ce que vous êtes déjà allé (e) en France pour faire les études ?

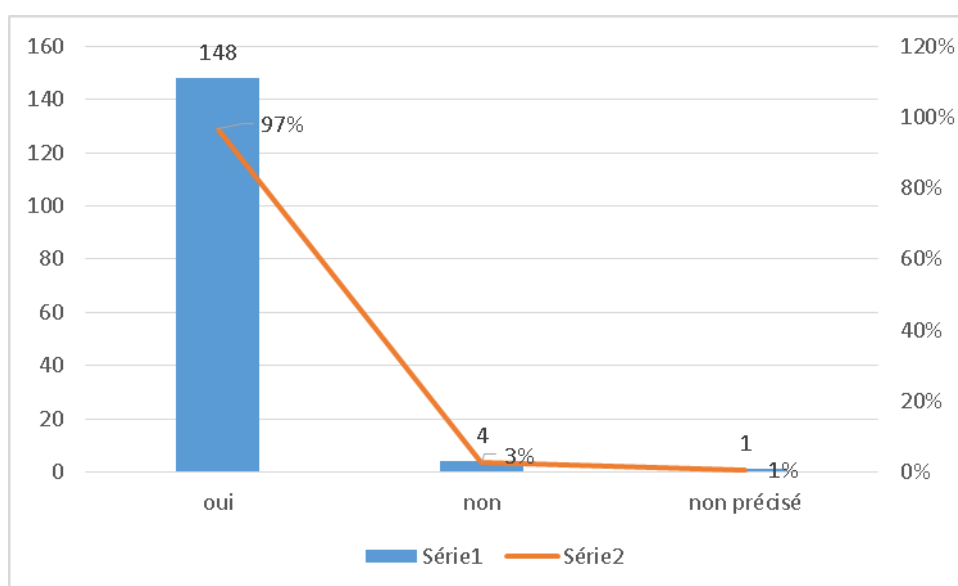


6. Si oui, pendant combien de temps ? Précisez : Mois

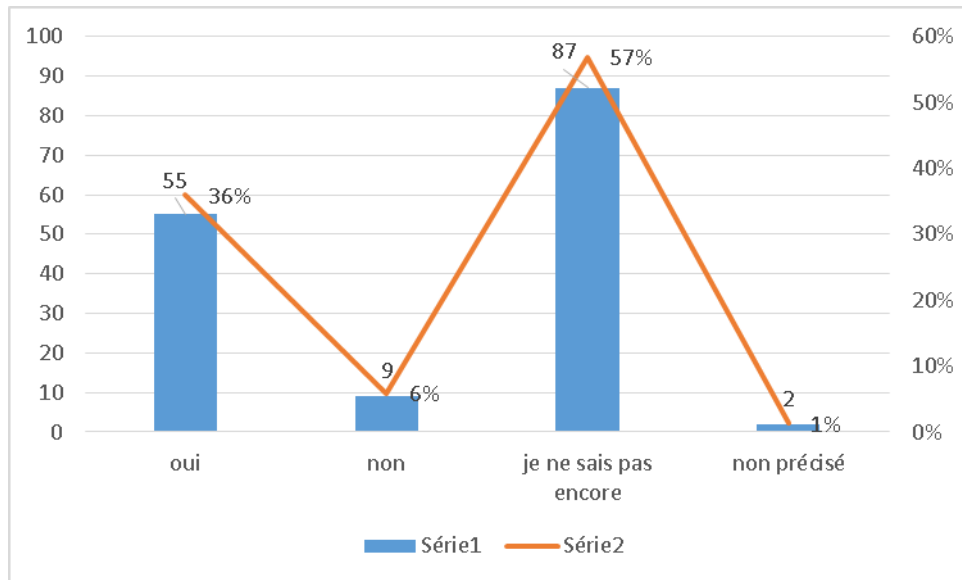


(2 réponses non précisées)

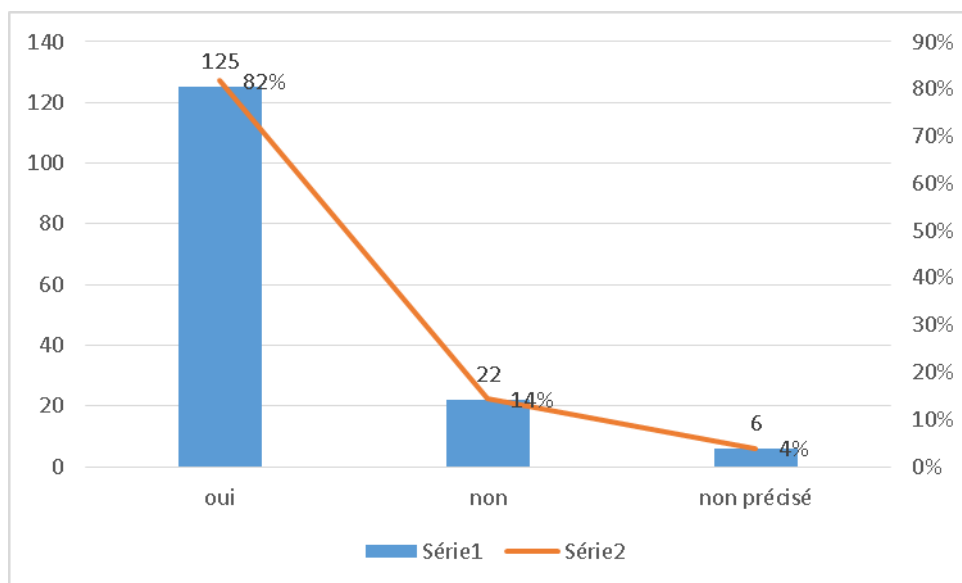
7. Est-ce que le cours « le français élémentaire » se résume en explications de la grammaire et du vocabulaire avec des exercices concernés ?



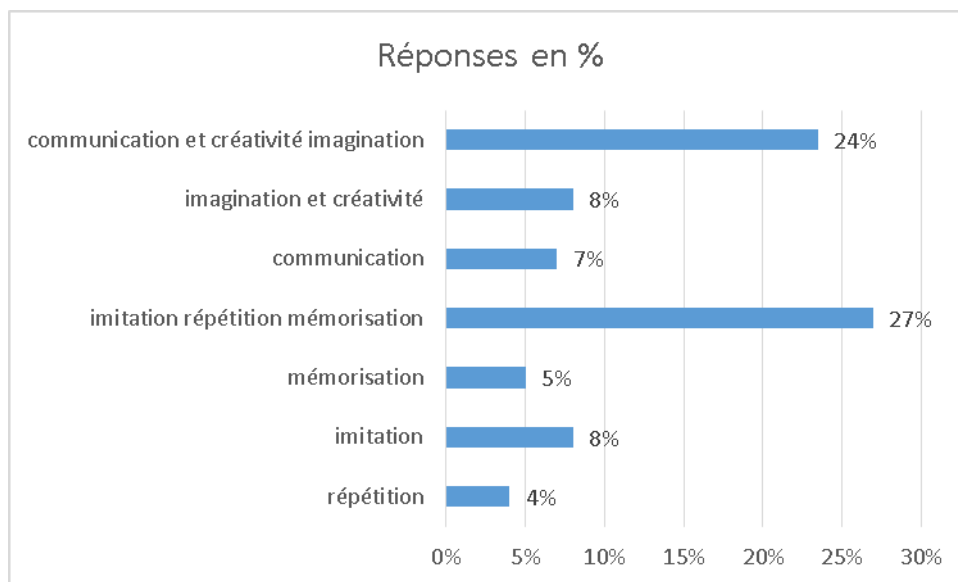
8. Est-ce que le cours « le français avancé » se résume en explications de la grammaire et du vocabulaire et exercices concernés ?



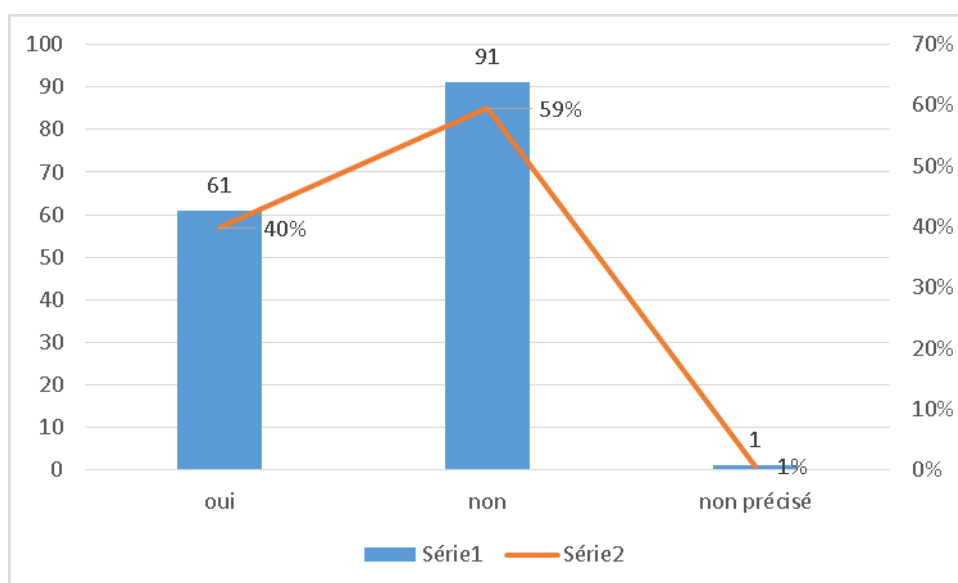
9. Est-ce que les principaux exercices du cours « le français élémentaire » sont des exercices structuraux comme « remplissage du blanc », « substitution des mots et expressions », « emploi du temps et mode » et « version et thème » ?



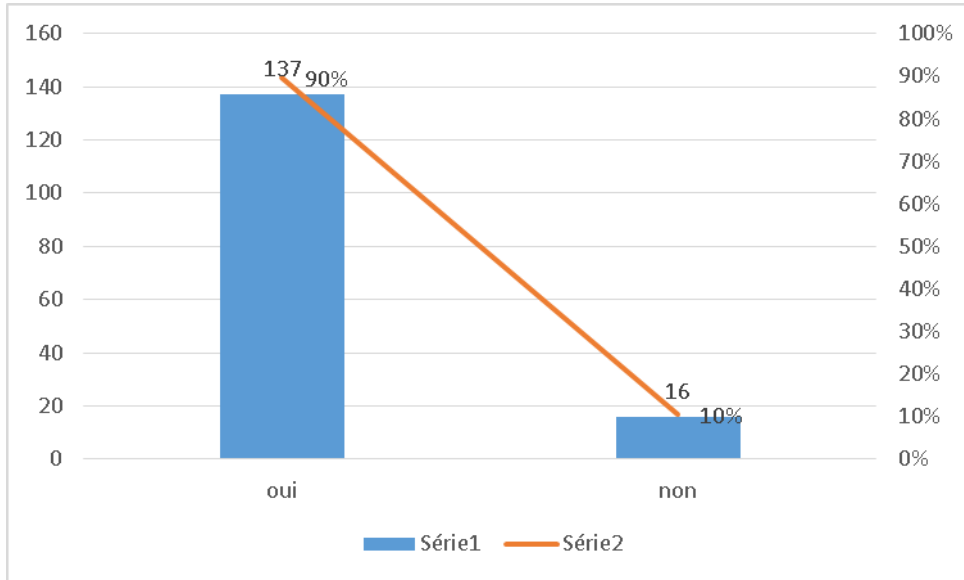
10. Quels types d'exercices préférez-vous faire en classe ? (choix multiples)



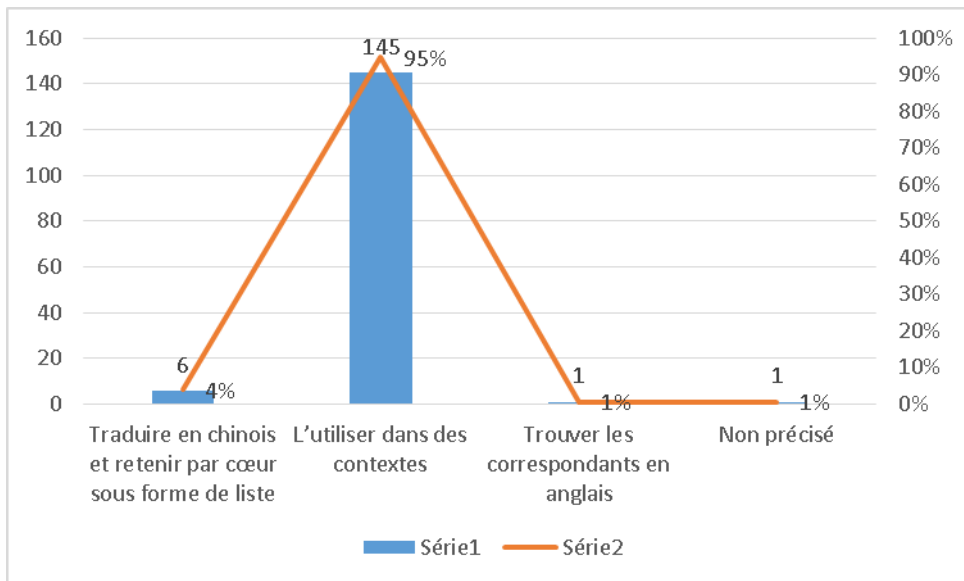
11. Est-ce qu'il y a beaucoup d'interactions entre les étudiants en cours de français ?



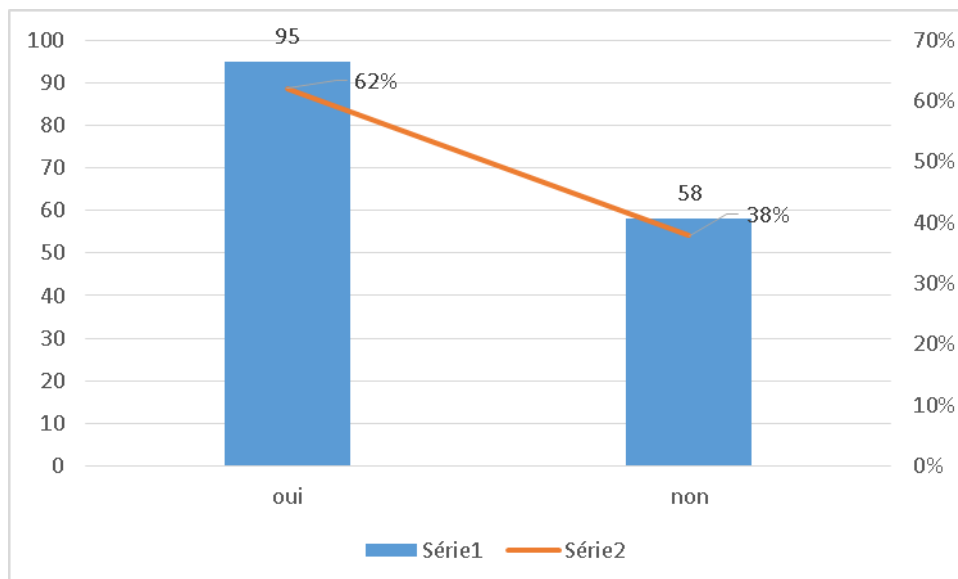
12. Est-ce que vous accepteriez de jouer n'importe quel rôle au jeu de rôle en classe ?



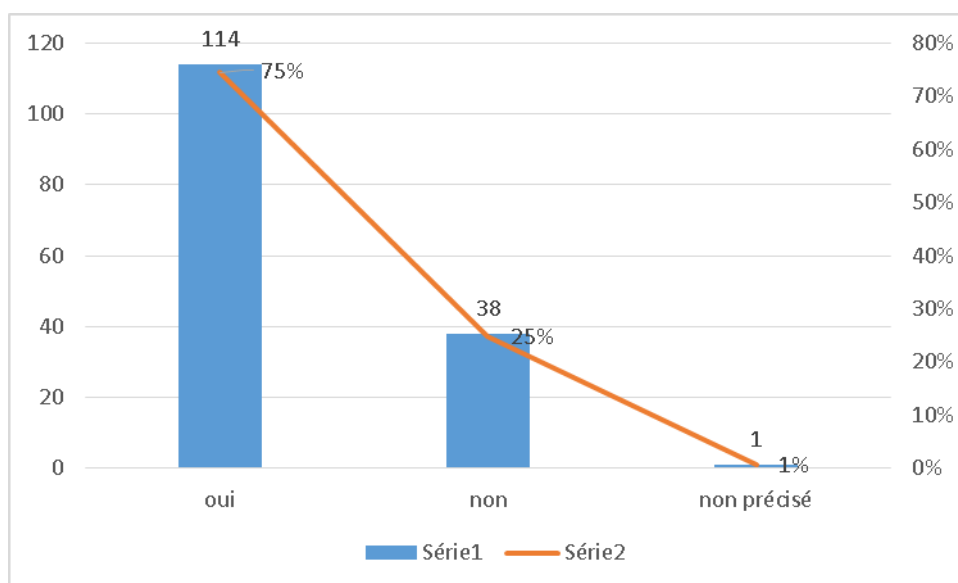
13. Pour vous, le meilleur moyen de retenir le vocabulaire nouveau est de :



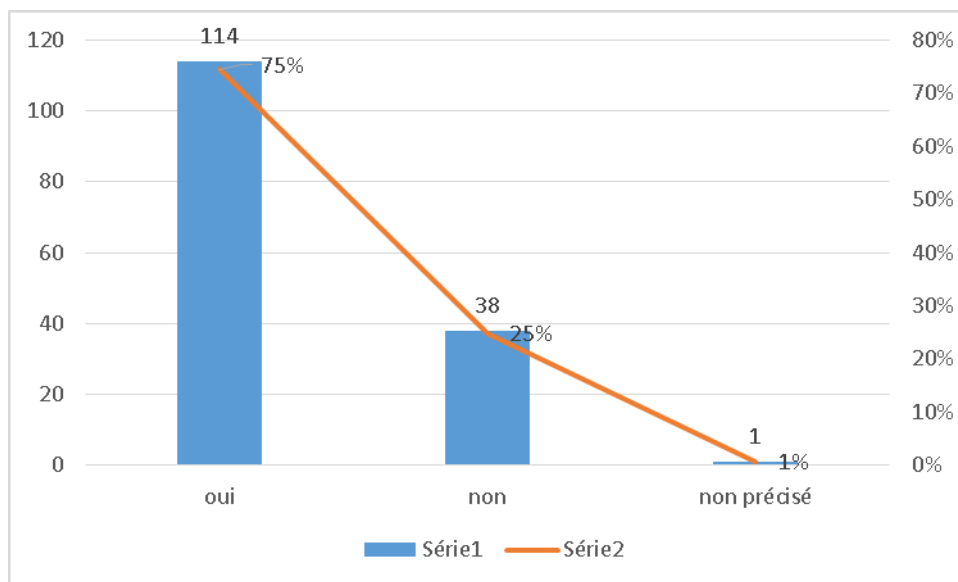
14. Est-ce que l'imitation et la répétition sont souvent demandées par l'enseignant en classe ?



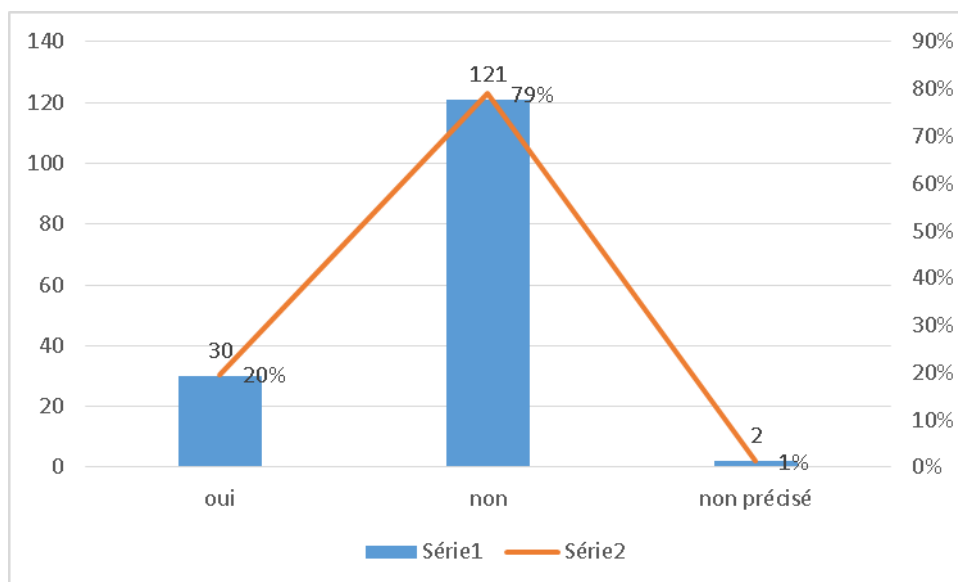
15. Est-ce que vous pensez que les séances spécialement consacrées à la phonétique au début de l'apprentissage sont nécessaires à l'initiation au français ?



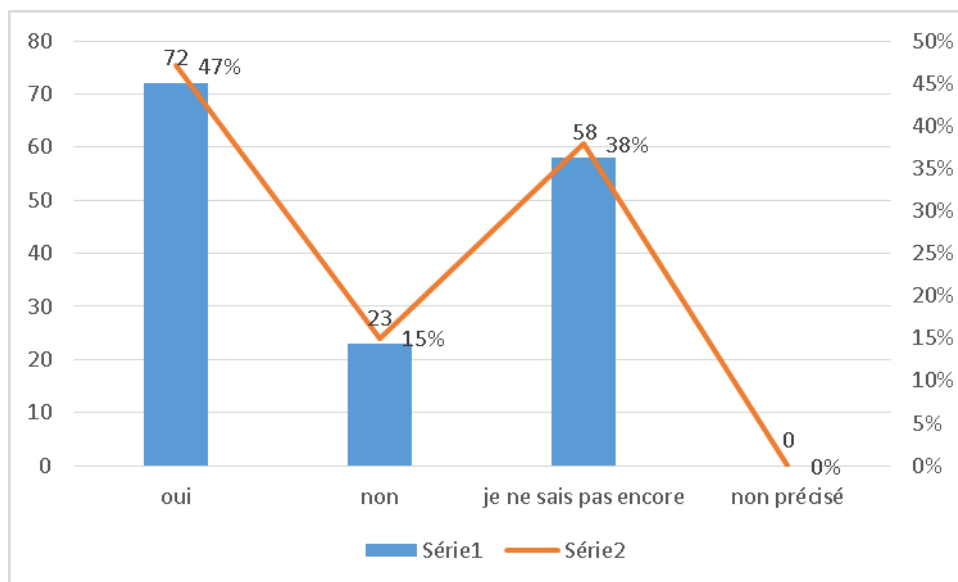
16. Est-ce que pendant le cours du « français élémentaire », la principale langue utilisée est le chinois ?



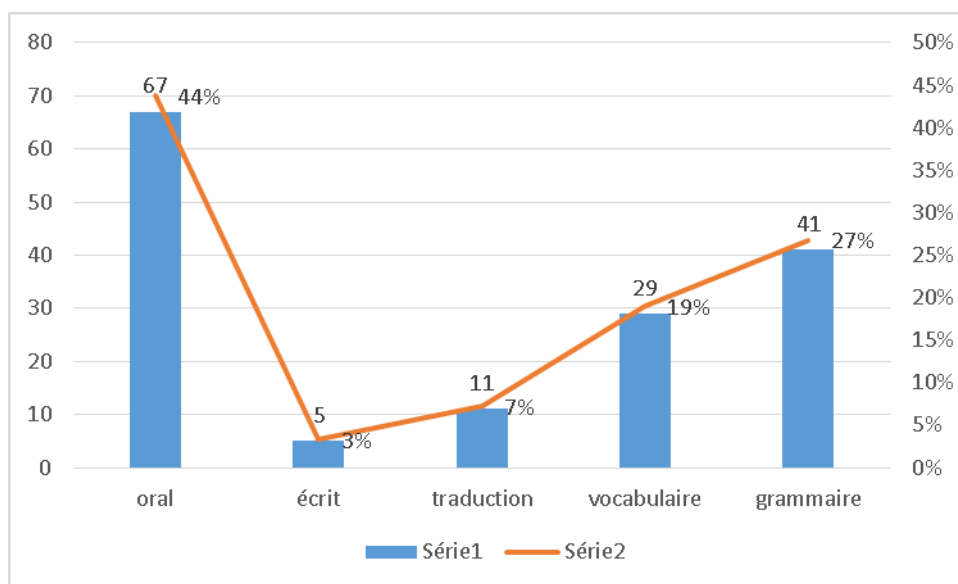
17. Est-ce que vous pensez que c'est faisable que le français est enseigné uniquement en français dès le début de son apprentissage ?



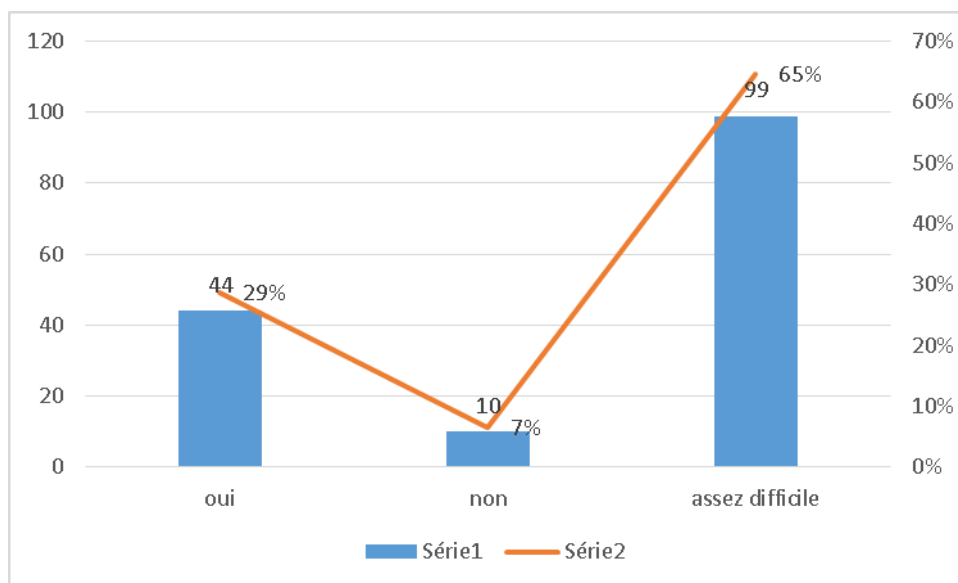
18. Est-ce que parmi vos cours de français, vous avez un cours équivalent de communication interculturelle à votre université ?



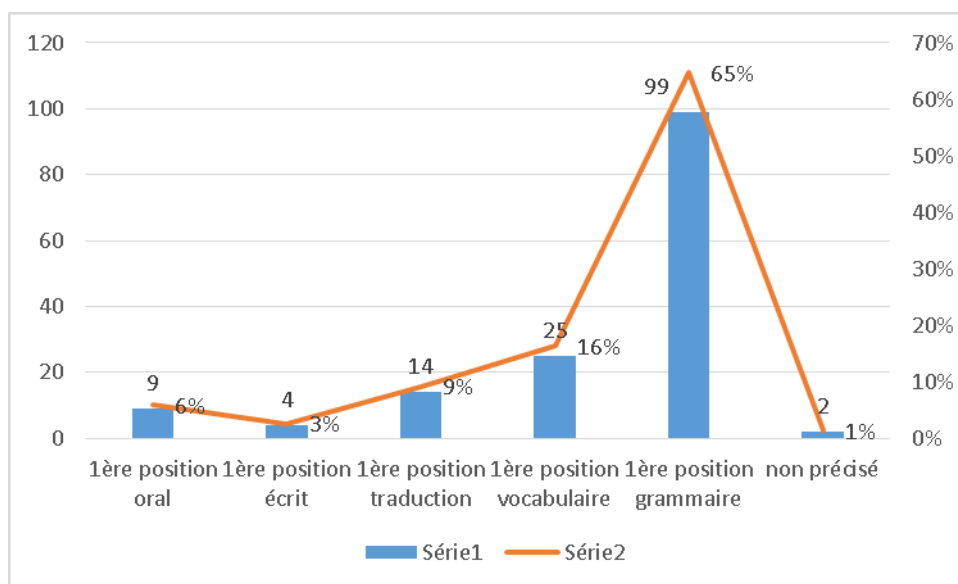
19. Qu'est-ce qui est le plus important dans l'apprentissage du français ?



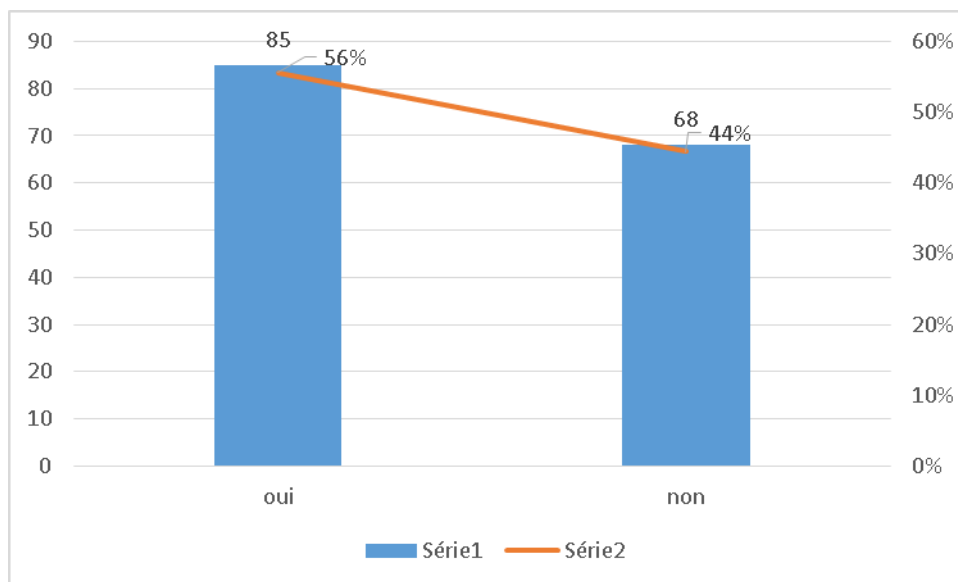
20. Est-ce que le français est une langue difficile ?



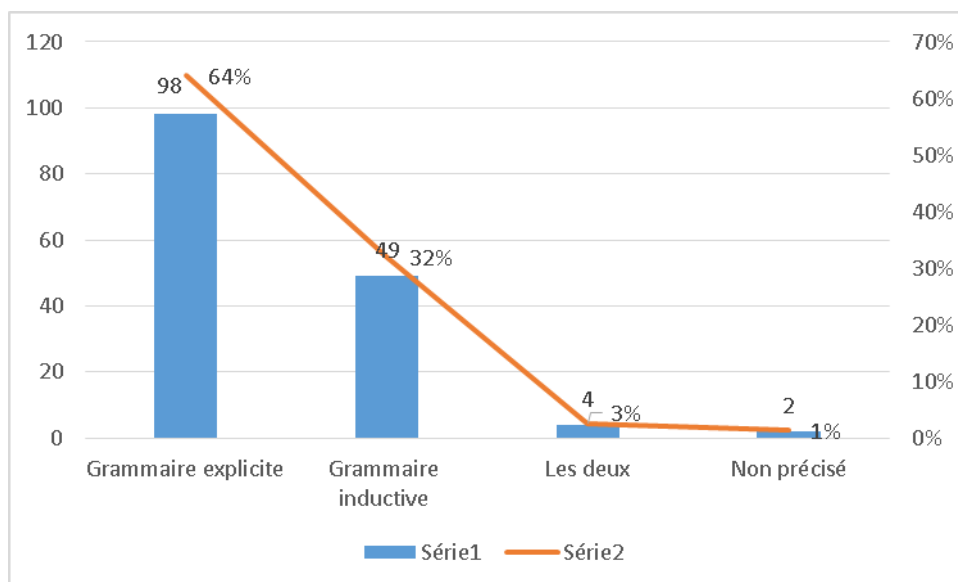
21. En cours du « français fondamental », quels sont les exercices que vous faites le plus ? (Classement par ordre du plus au moins)



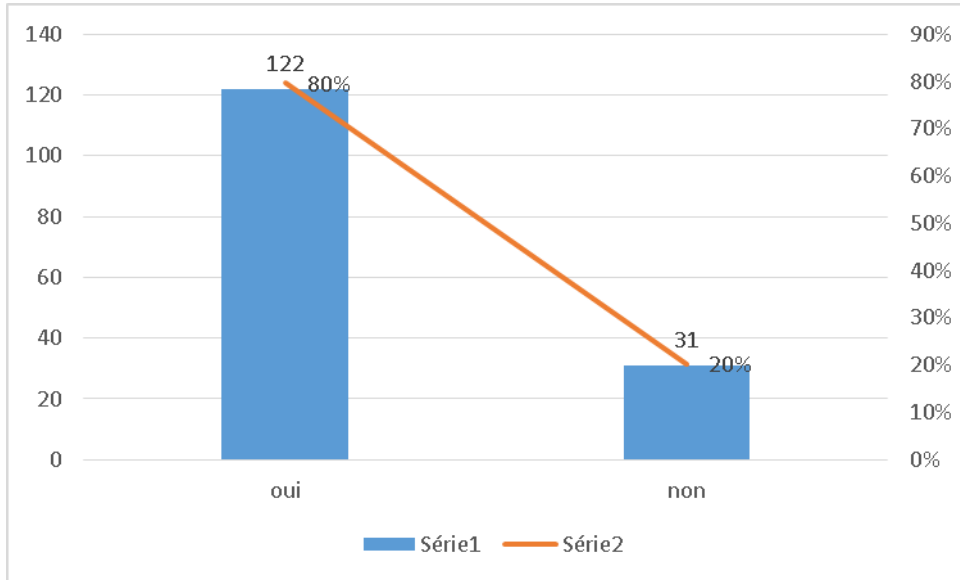
22. Est-ce que la connaissance de la grammaire du chinois aide à mieux comprendre la grammaire du français ?



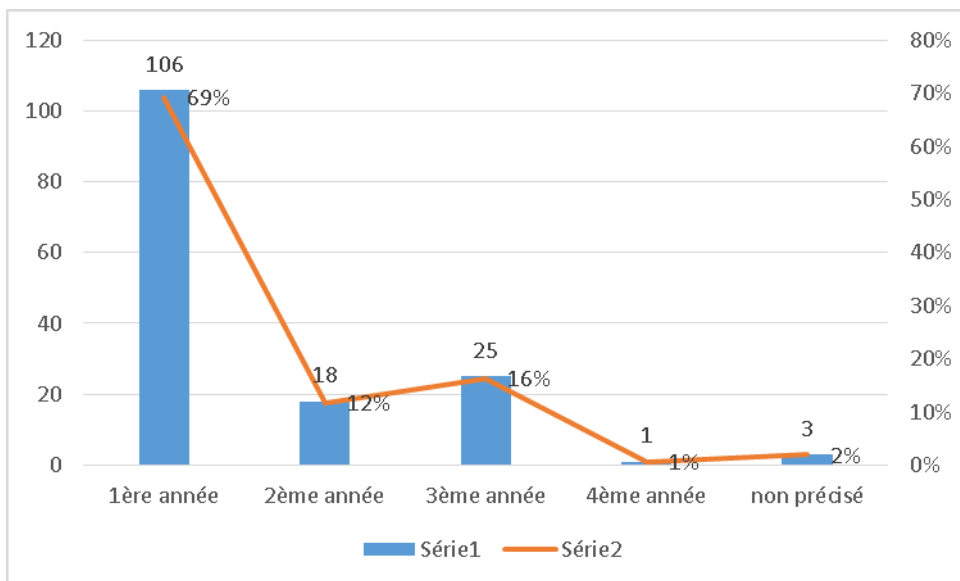
23. De quelle manière apprenez-vous la grammaire en classe de français ?



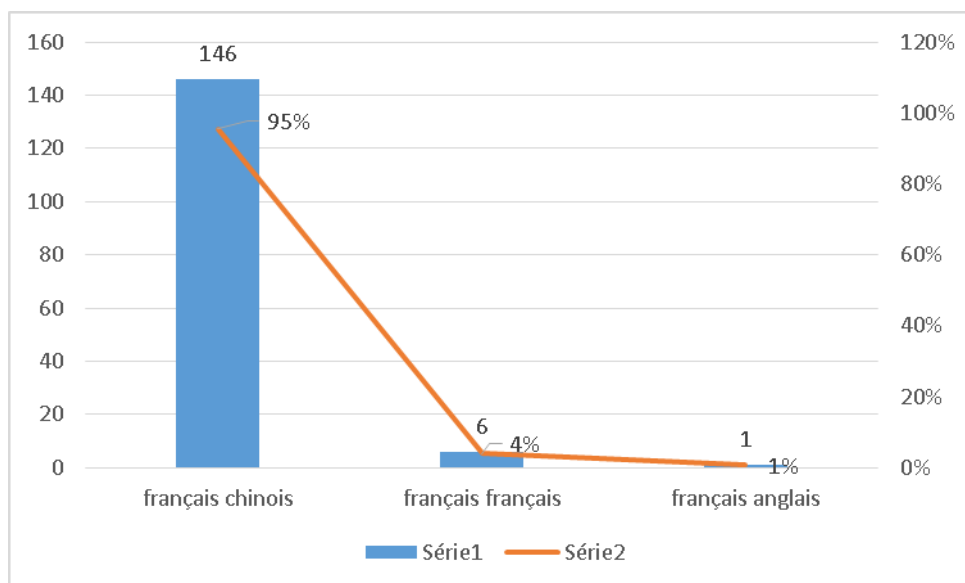
24. Est-ce qu'en classe, l'enseignant explique le vocabulaire et le texte principalement par la traduction en chinois ?



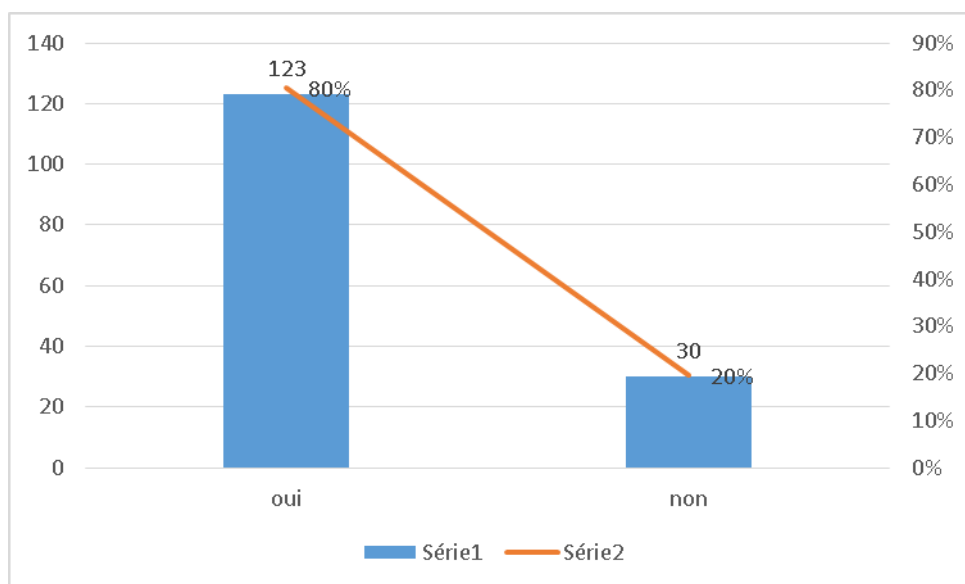
25. Vous commencez à faire des exercices de traduction (version et thème) à partir de:



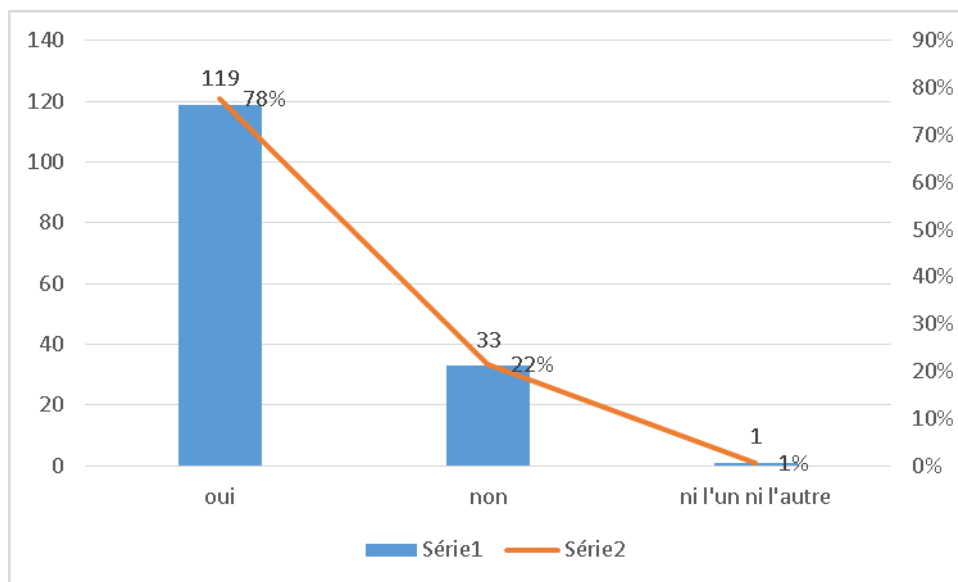
26. Le plus souvent, consultez-vous le dictionnaire...



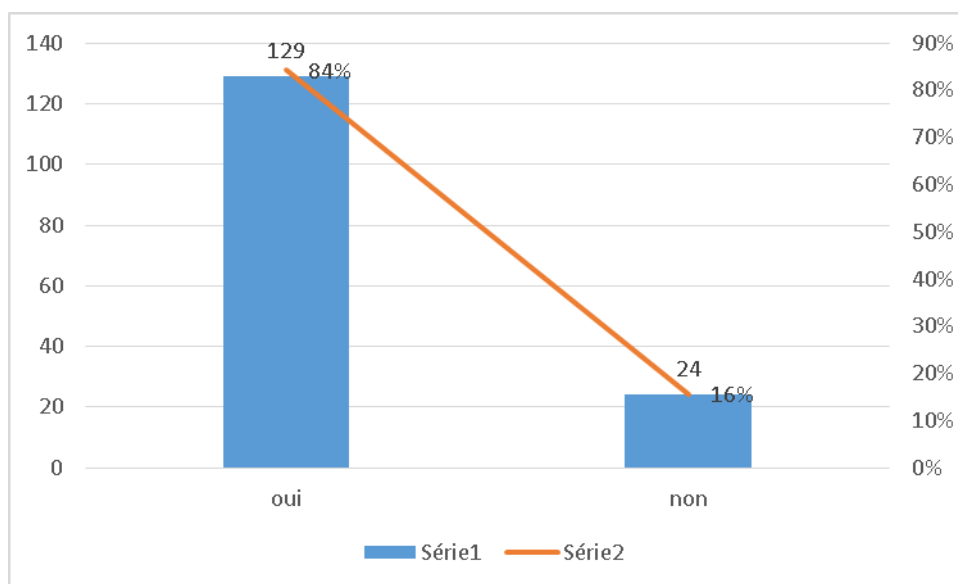
27. Dans la plupart des cas, est-ce que vous devez passer par le chinois puis le traduire en français avant de vous exprimer en français ?



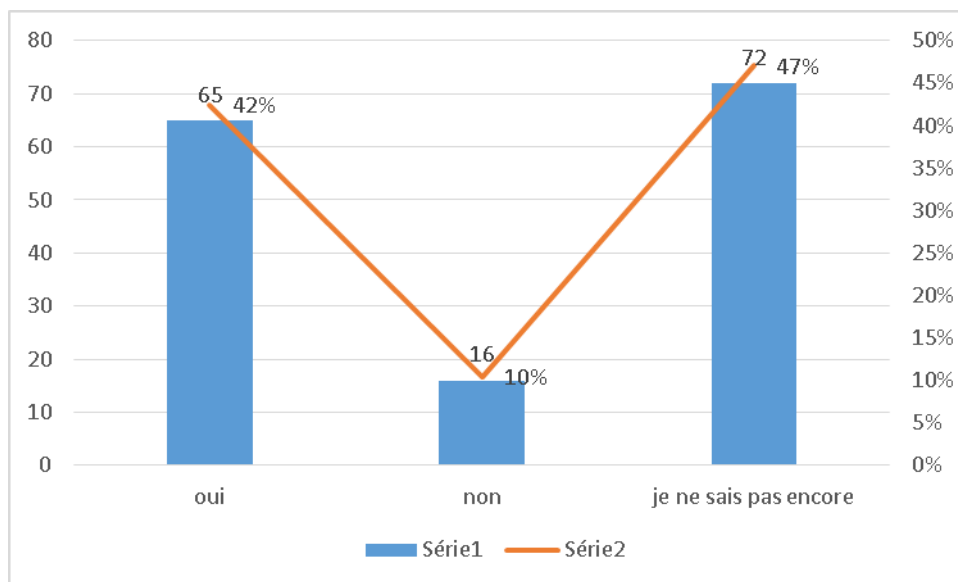
28. Est-ce que vous êtes plus à l'aise en compréhension et production écrites qu'en compréhension et expression orales dans l'apprentissage du français ?



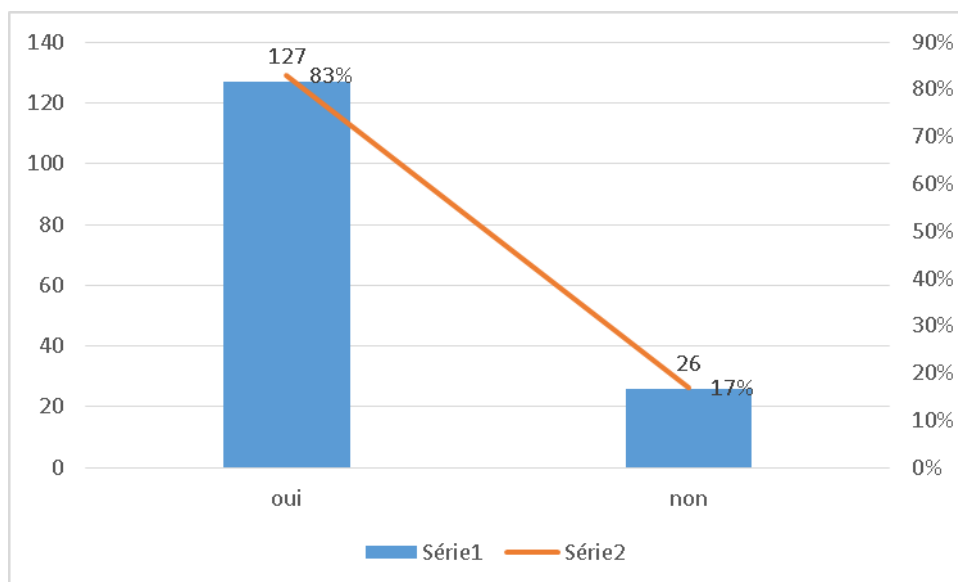
29. Est-ce qu'il y a plus de cours de français consacrés à l'écrit qu'à l'oral à votre université ?



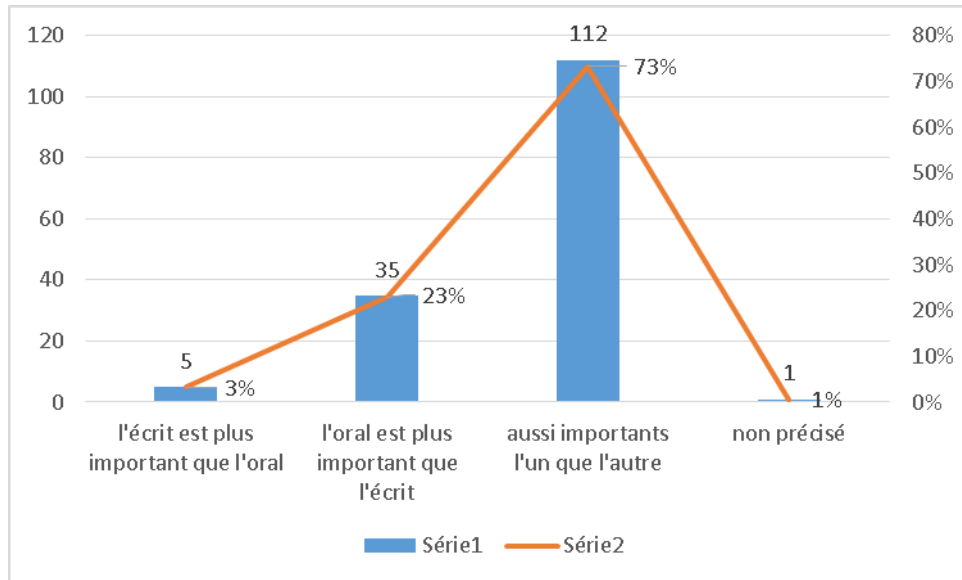
30. Est-ce que vous avez encore des cours oraux en 3ème et 4ème année d'apprentissage du français ?



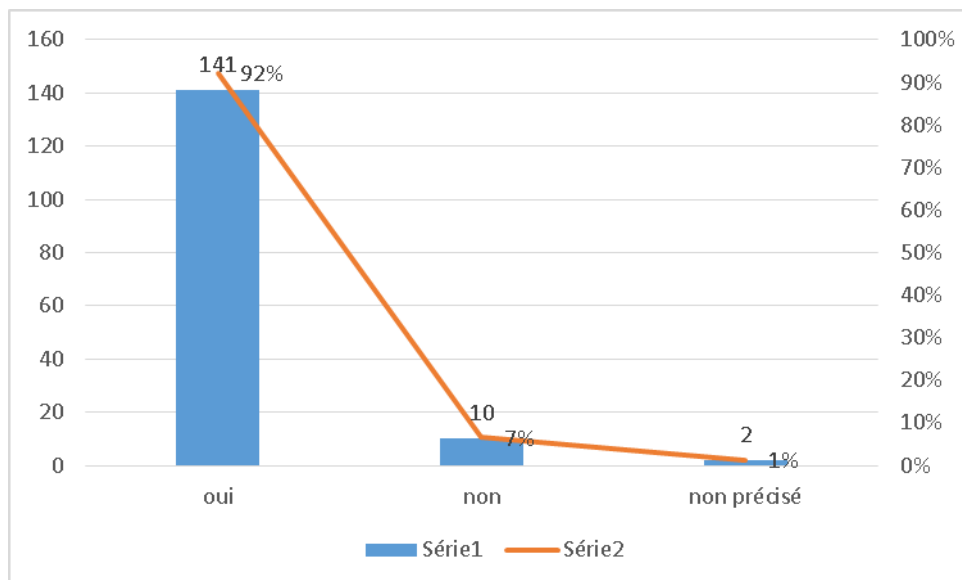
31. Est-ce que vous souhaitez augmenter les cours de français audio-oraux ?



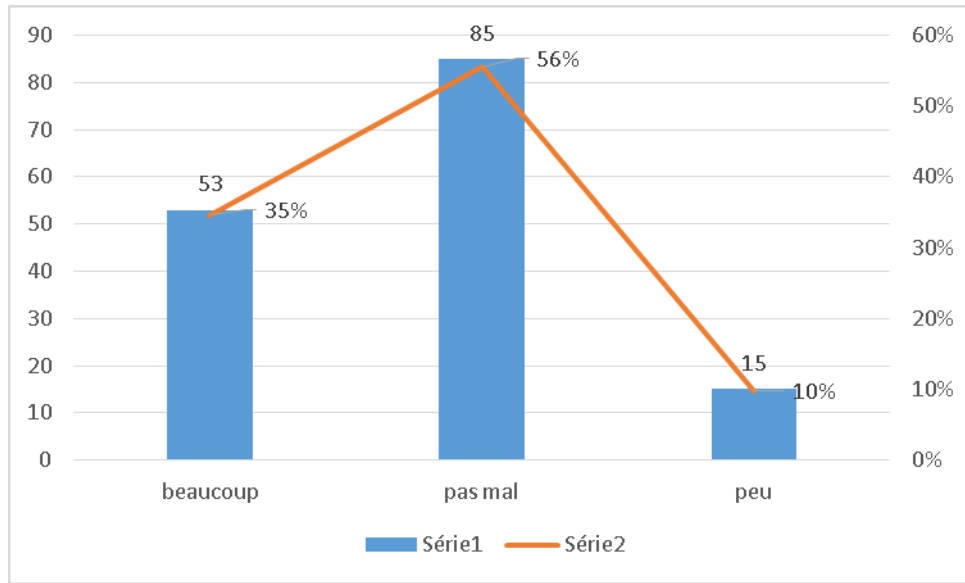
32. Qu'est-ce que vous pensez de l'importance de l'écrit et de l'oral en apprentissage du français ?



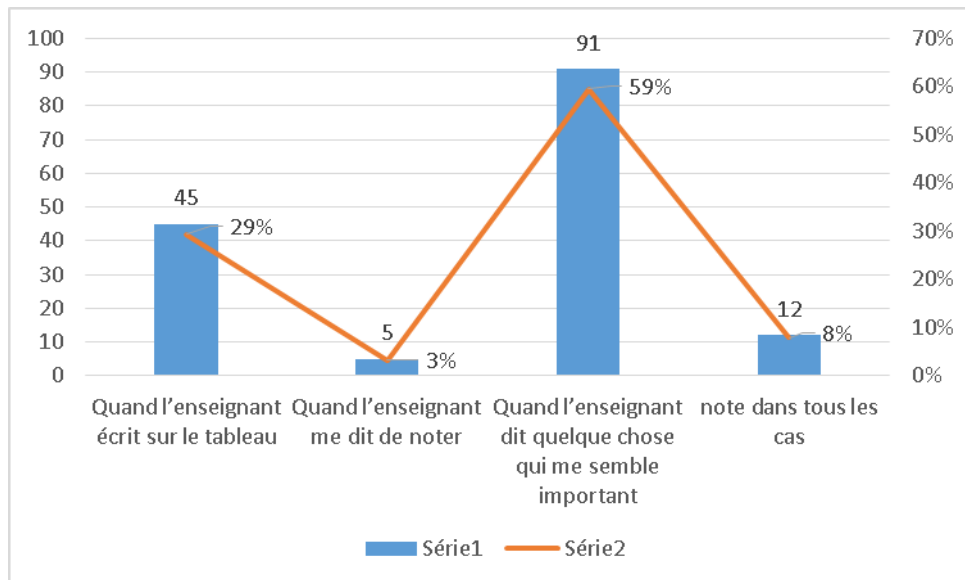
33. Est-ce que vous pensez que la prise de note est importante en cours de français ?



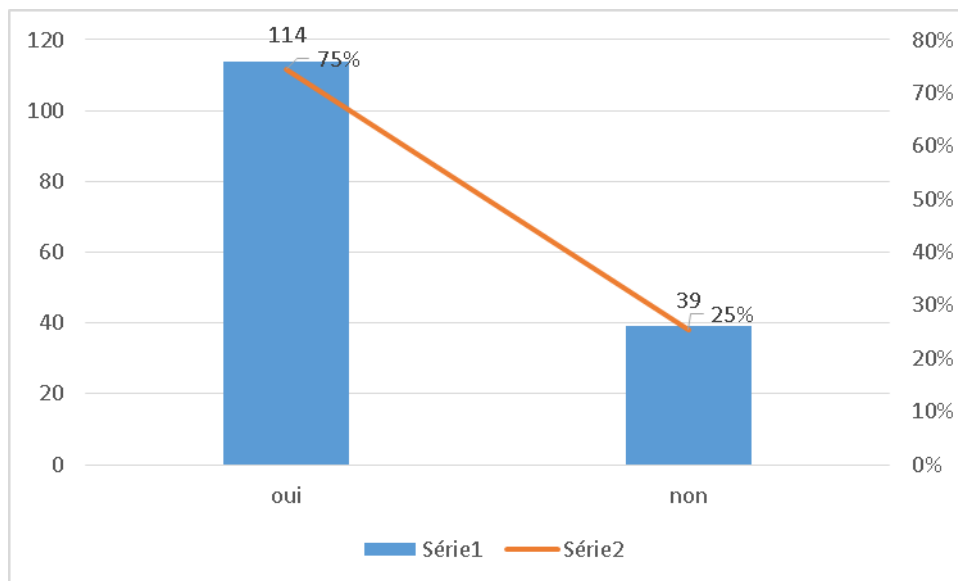
34. Est-ce que vous prenez beaucoup de notes en cours de français ?



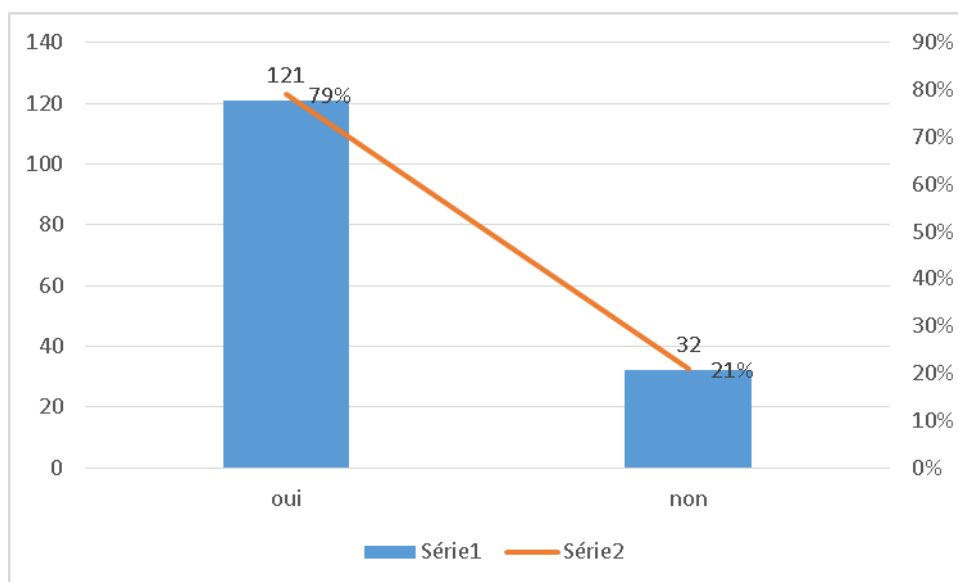
35. Dans quel cas prenez-vous plutôt des notes en cours de français ?



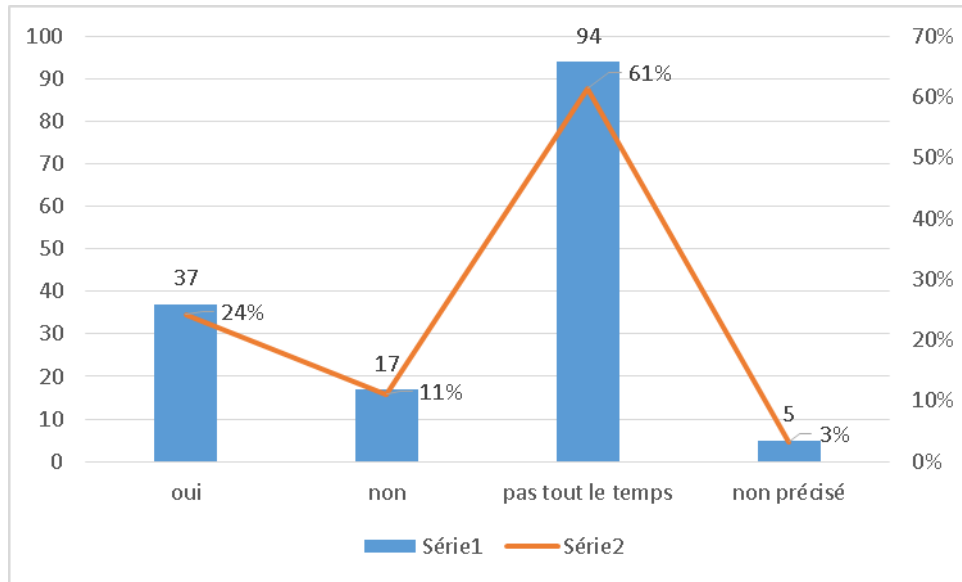
36. Est-ce que vous notez souvent ce que l'enseignant exprime oralement en classe ?



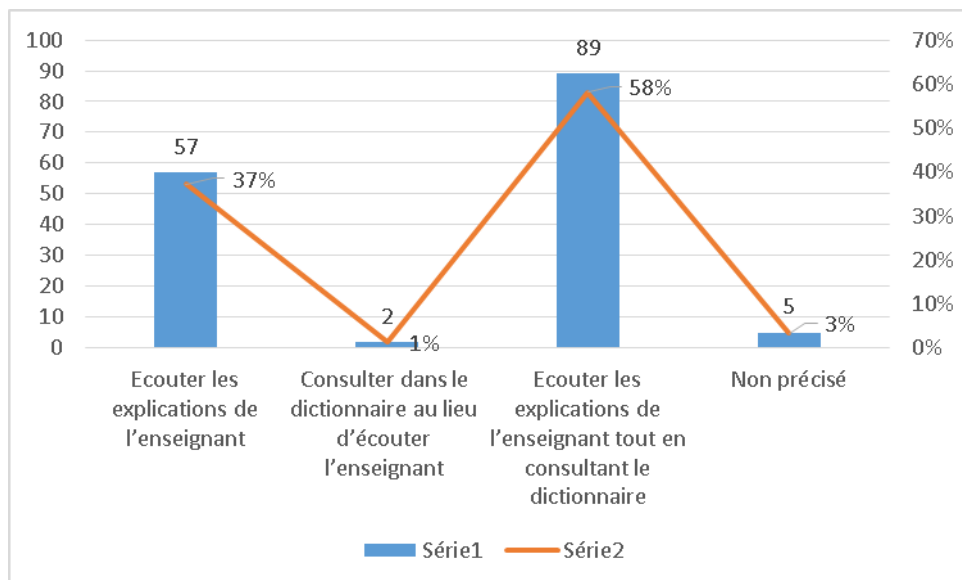
37. Est-ce que vous utilisez souvent le dictionnaire de français ?



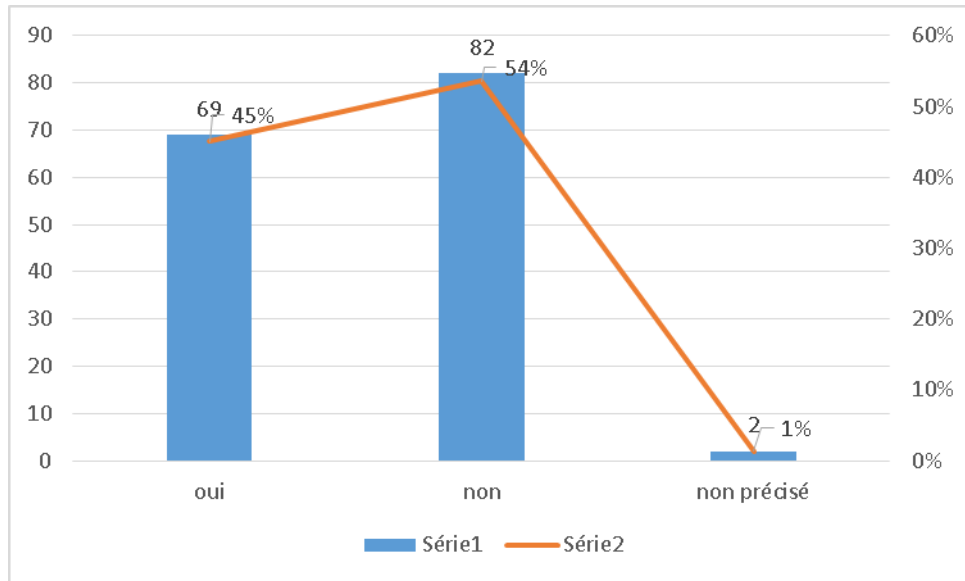
38. Est-ce que vous avez besoin de consulter le dictionnaire dès que vous rencontrez un mot inconnu, au lieu de deviner son sens ?



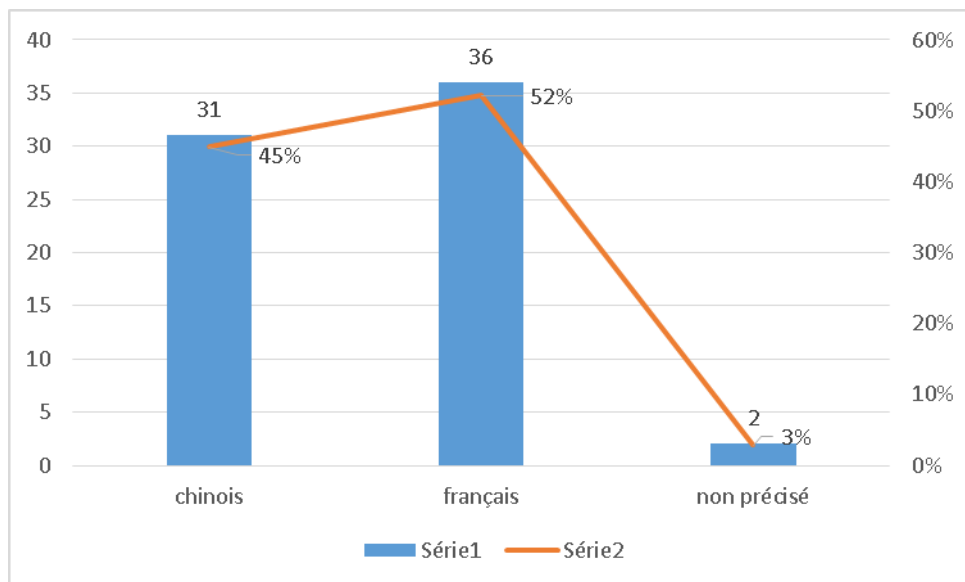
39. En cours, quand vous voyez un mot inconnu, vous préférez :



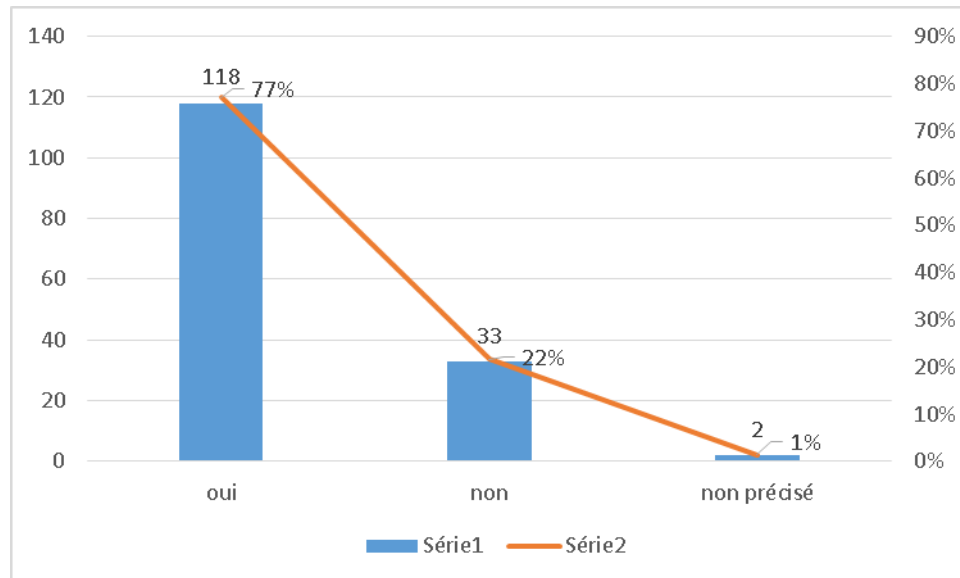
40. Est-ce que vous avez déjà utilisé un manuel élaboré en France ?



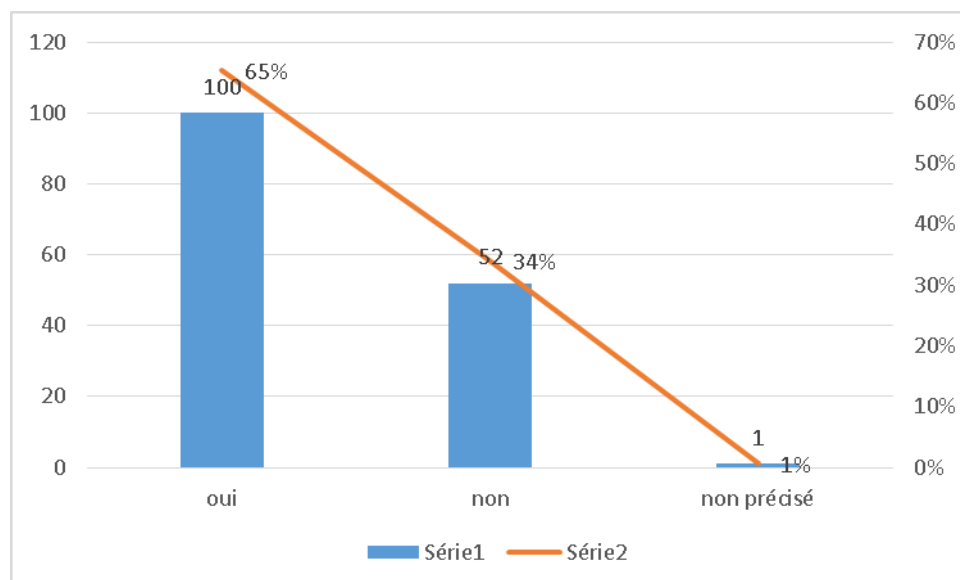
41. Si oui, avez-vous une préférence pour le manuel français ou chinois ?



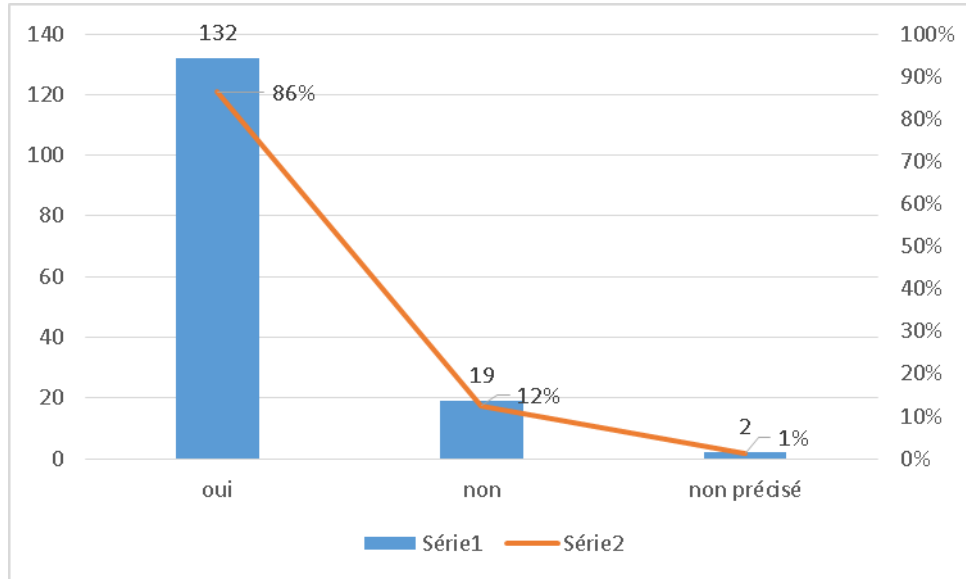
42. Est-ce que l'enseignant exploite principalement le manuel choisi pour le cours de français ?



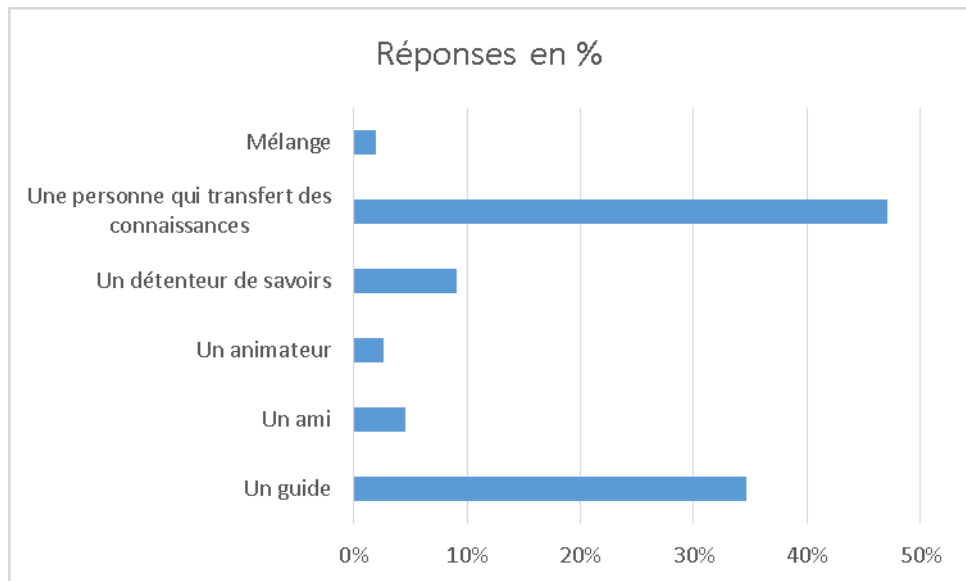
43. Est-ce que vous êtes content (e) des manuels chinois utilisés ?



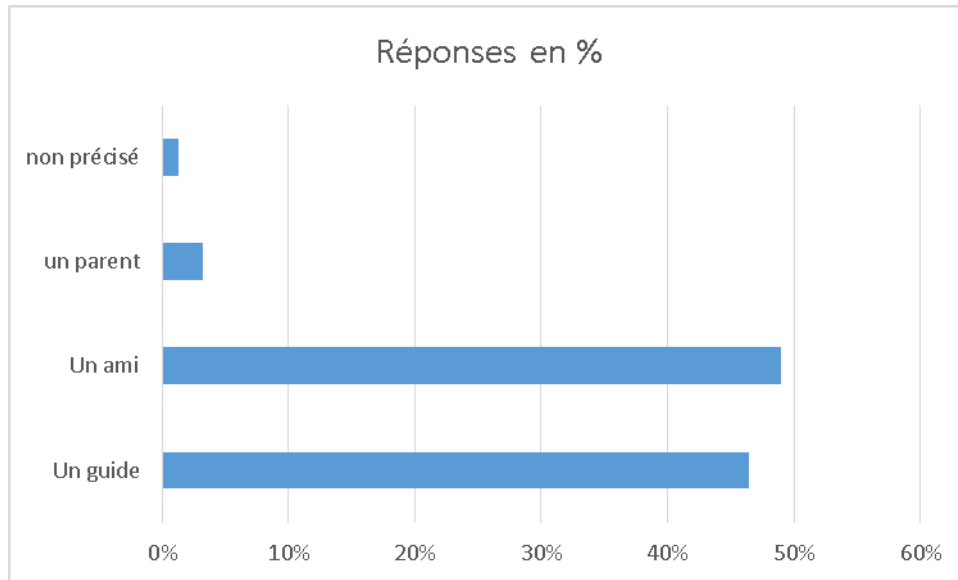
44. Est-ce que vous souhaitez que l'enseignant vous apporte plus de connaissances en dehors des manuels utilisés ?



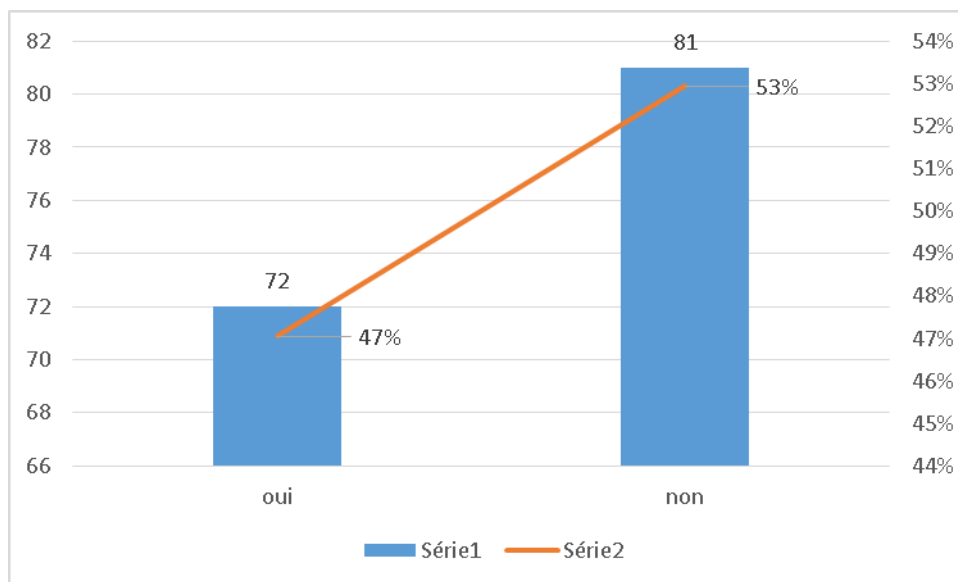
45. Trouvez le mot le plus adéquat qui qualifie un enseignant. Un enseignant en classe est pour vous :



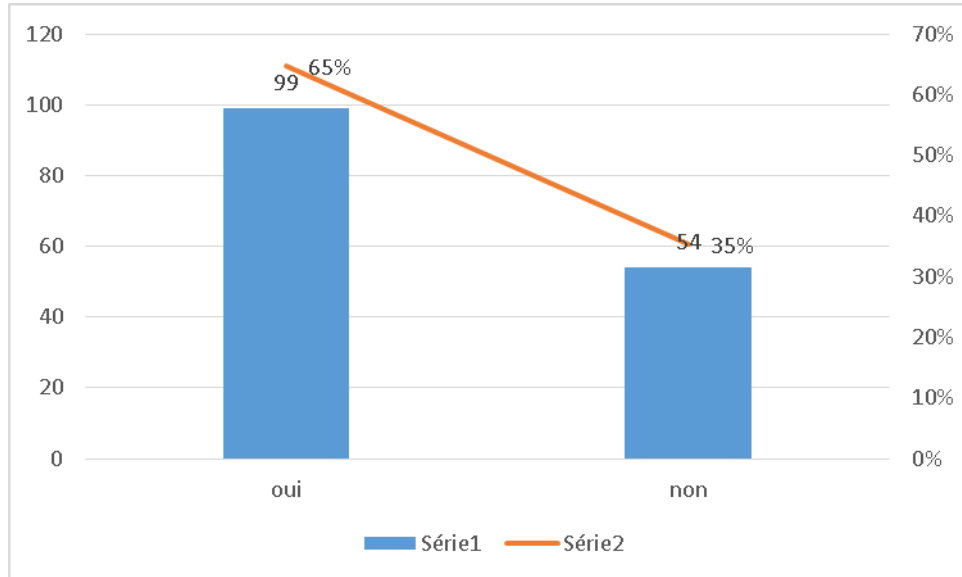
46. Un enseignant en dehors de la classe est plutôt pour vous :



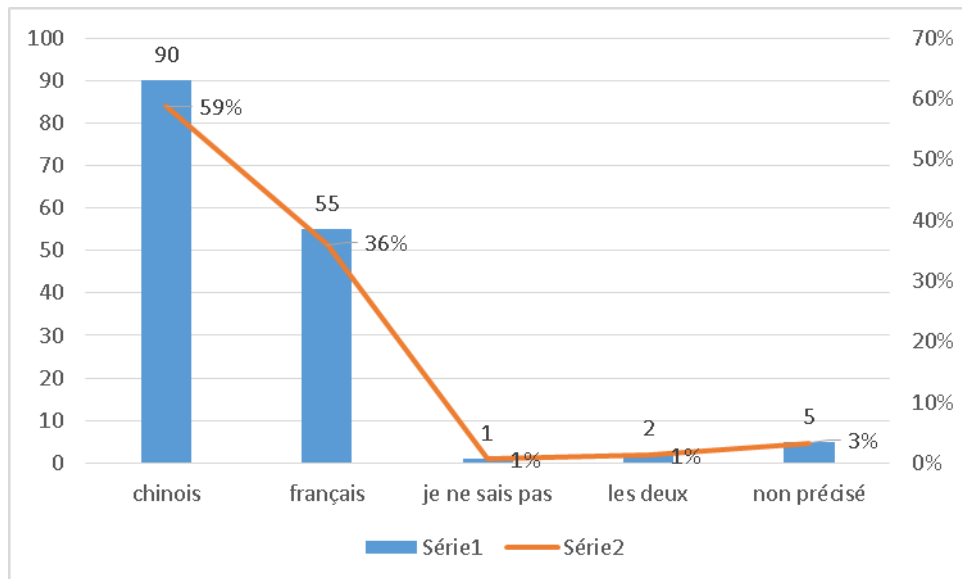
47. Est-ce qu'un enseignant chinois écrit beaucoup au tableau ?



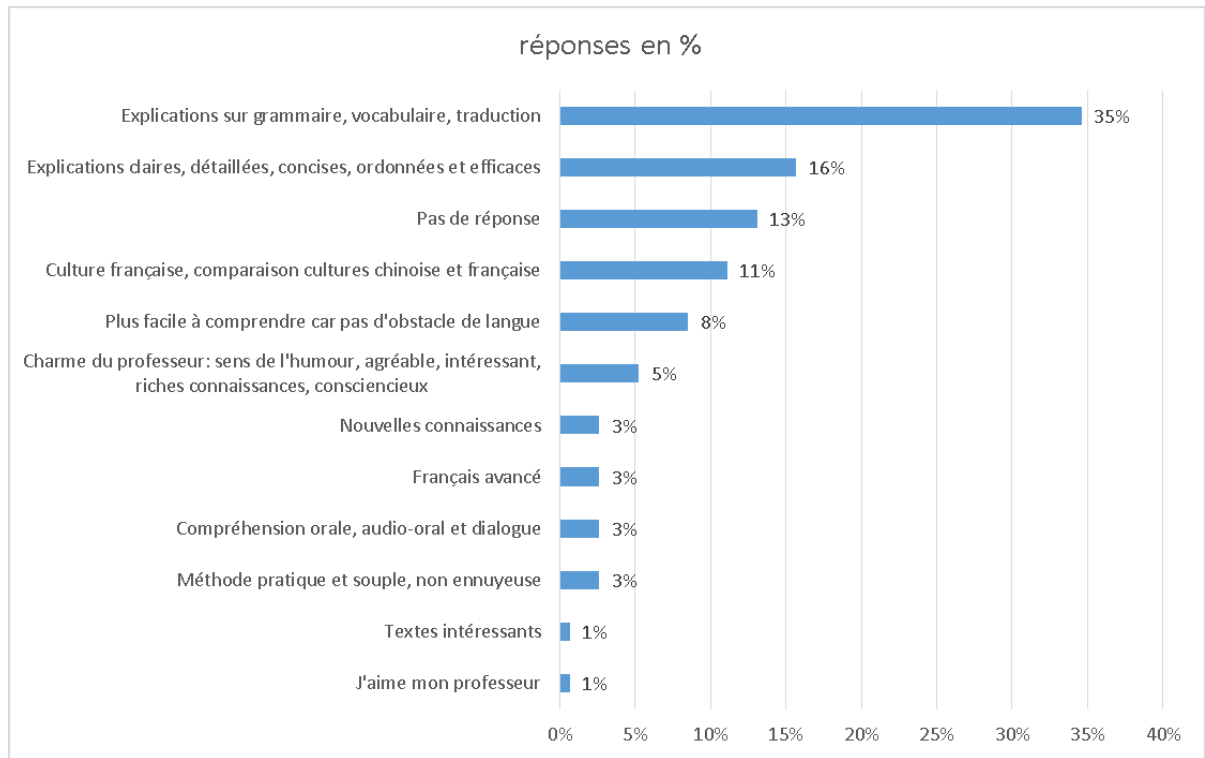
48. En classe, est-ce qu'un enseignant chinois reste plus souvent au tableau au lieu d'aller parmi vous ?



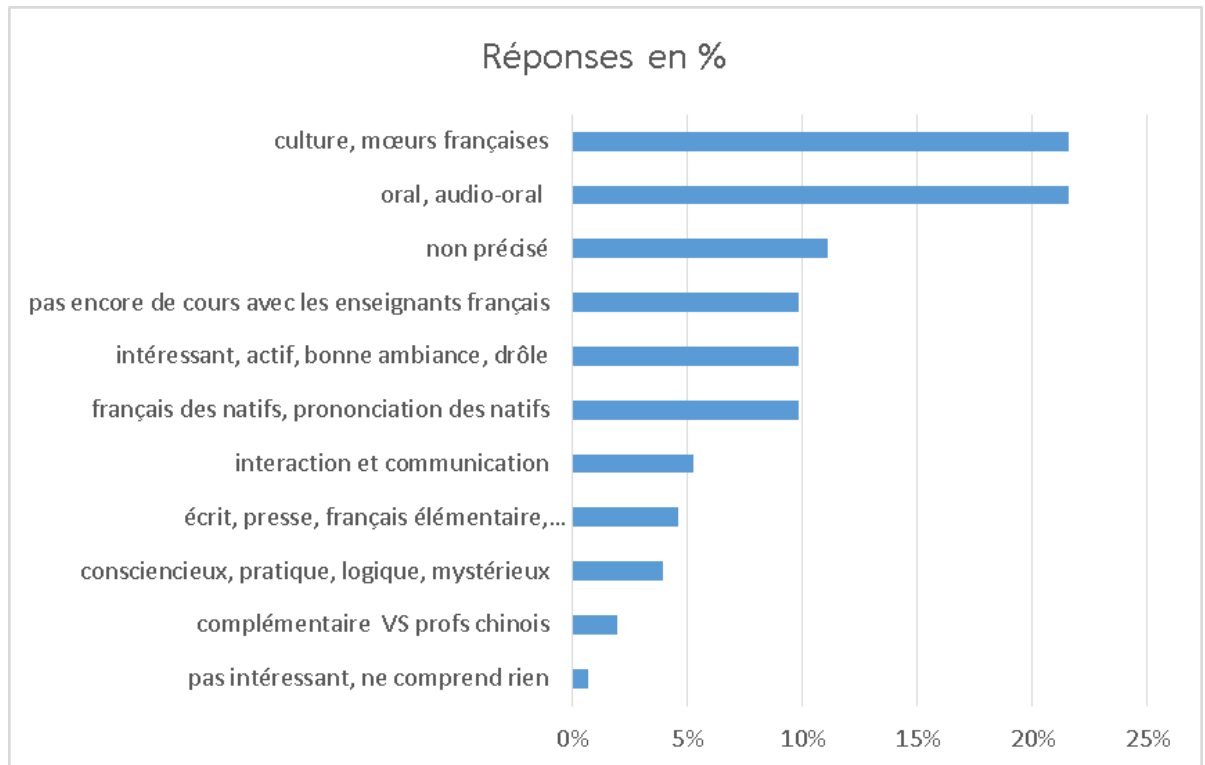
49. Vous préférez les cours de l'enseignant chinois ou de l'enseignant français ?



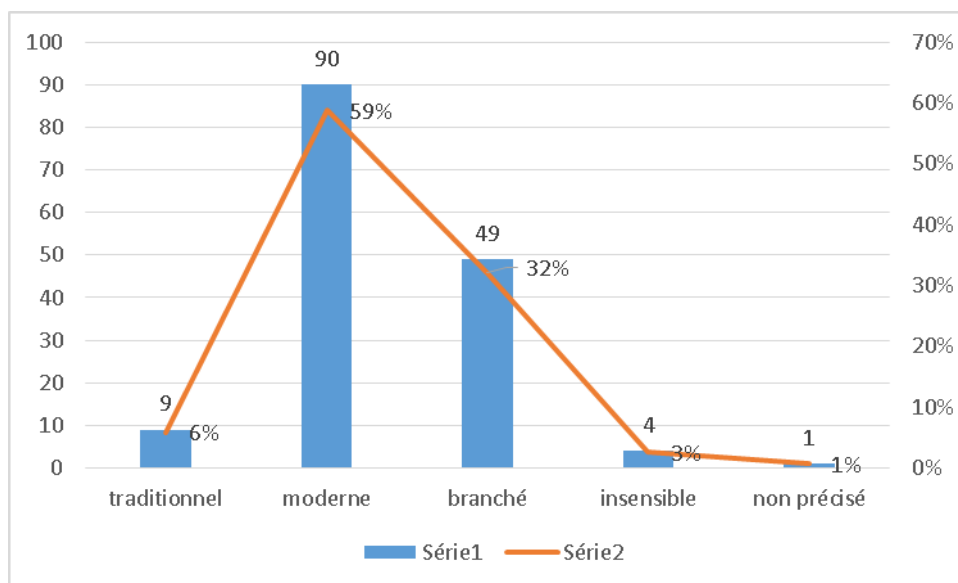
50. Qu'est-ce que vous aimez le plus chez l'enseignant chinois ?



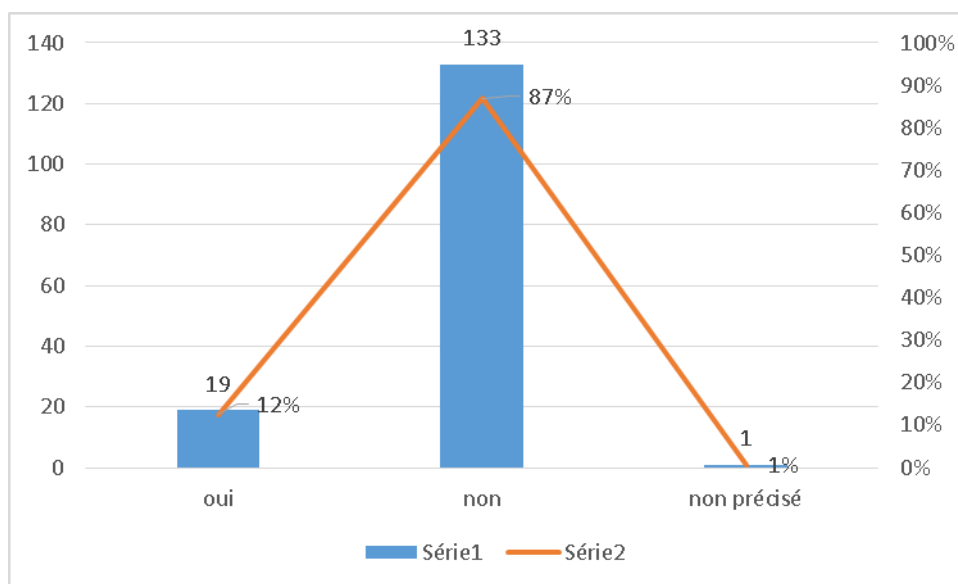
51. Qu'est-ce que vous aimez le plus chez l'enseignant français ?



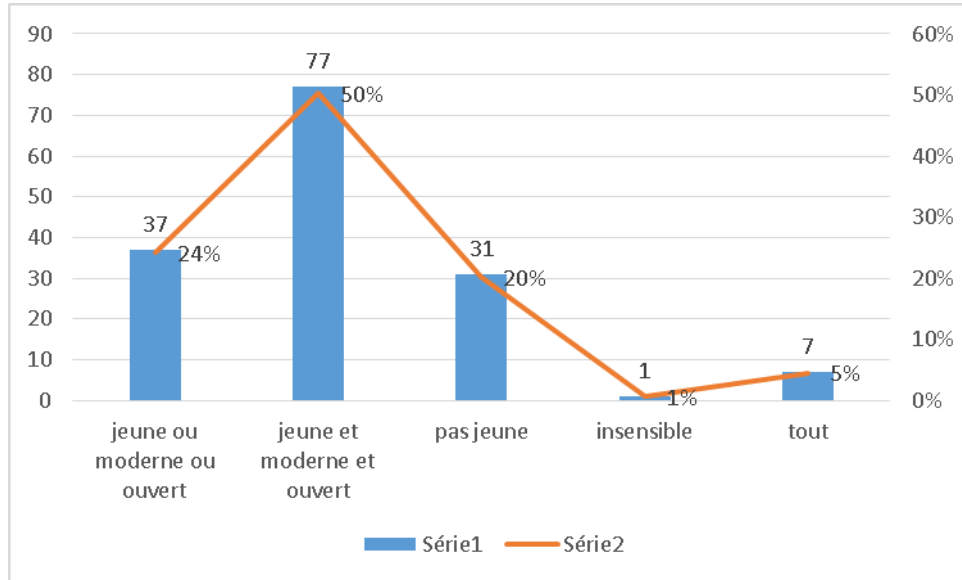
52. Préférez-vous un enseignant habillé de façon...?



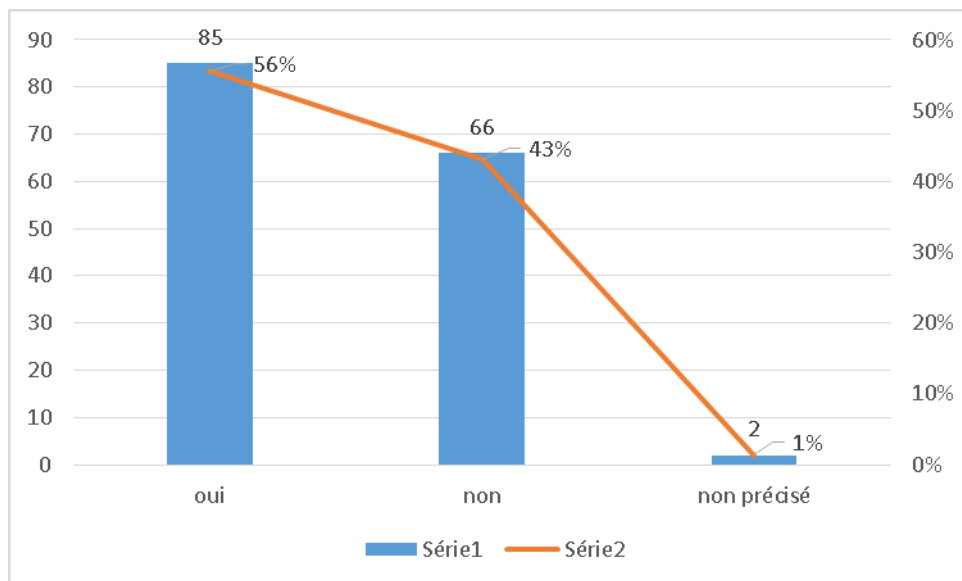
53. Est-ce qu'un enseignant habillé de façon non conventionnelle vous dérange ?



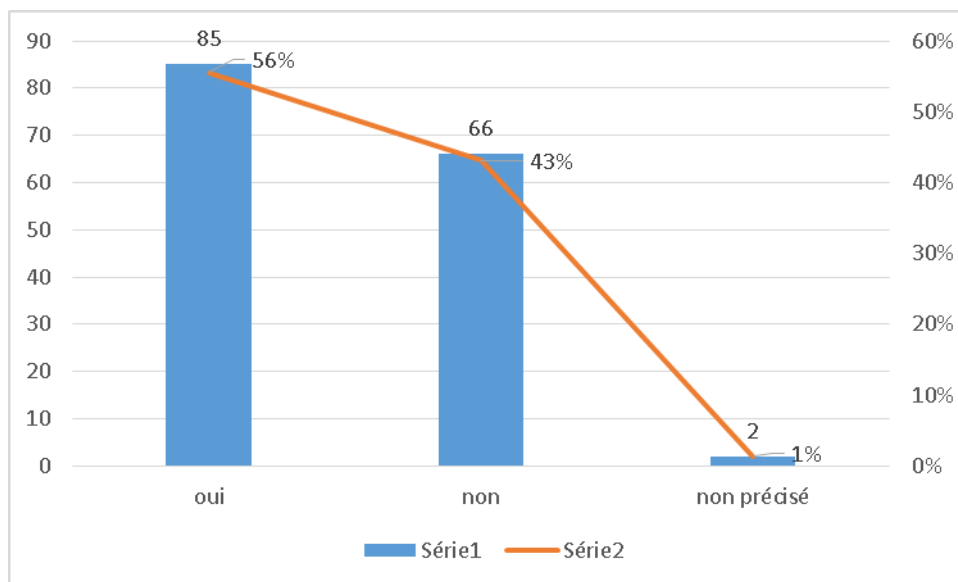
54. Si vous avez le choix, vous préférez un enseignant :



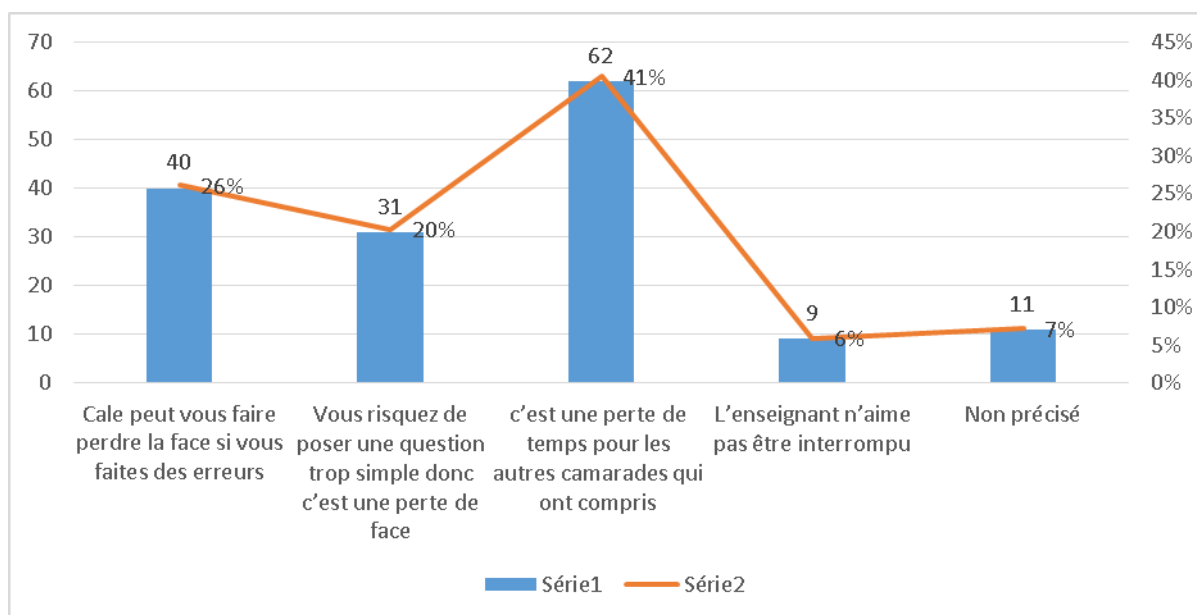
55. Est-ce que vous êtes d'accord avec ce propos : la principale tâche de l'enseignant en classe est de vous aider à comprendre et à mémoriser des connaissances ?



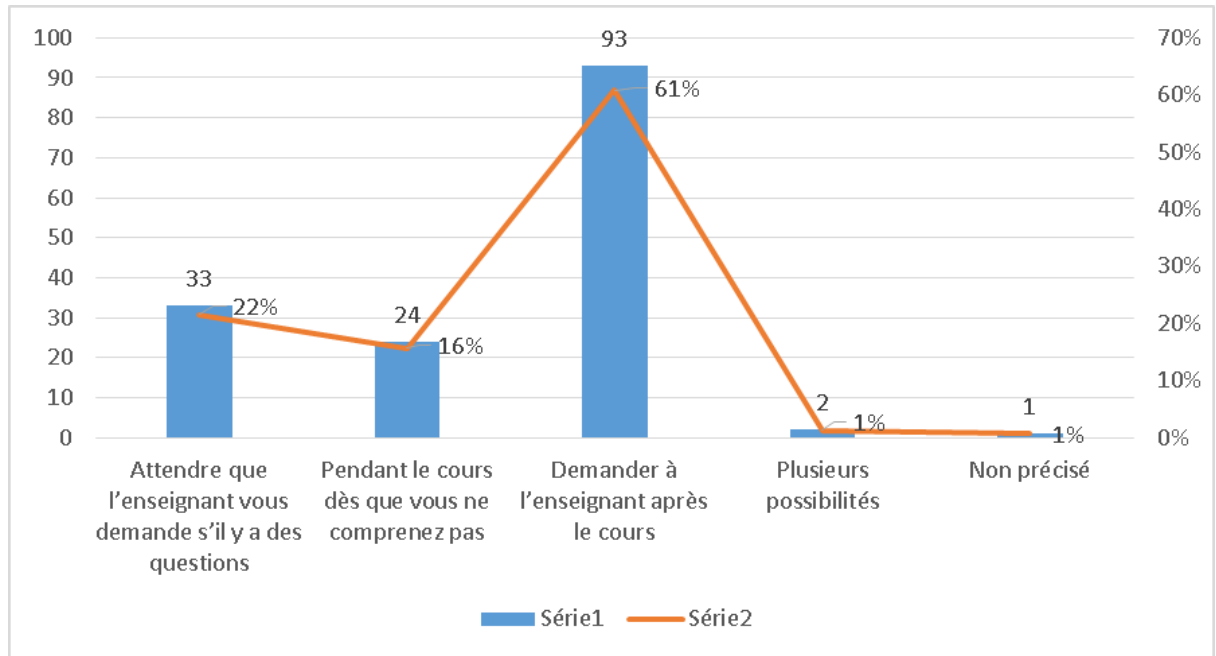
56. Est-ce que vous avez le sentiment d'être timide ou réservé en classe ?



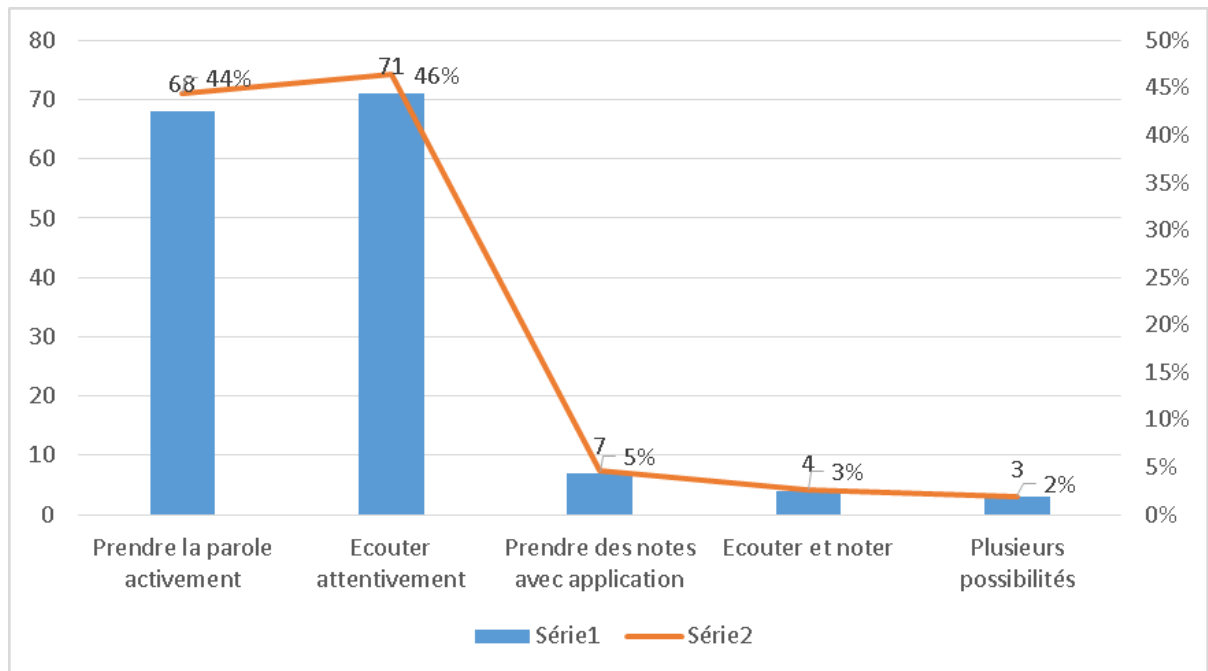
57. Vous hésitez à poser des questions ou intervenir en classe principalement parce que vous pensez que :



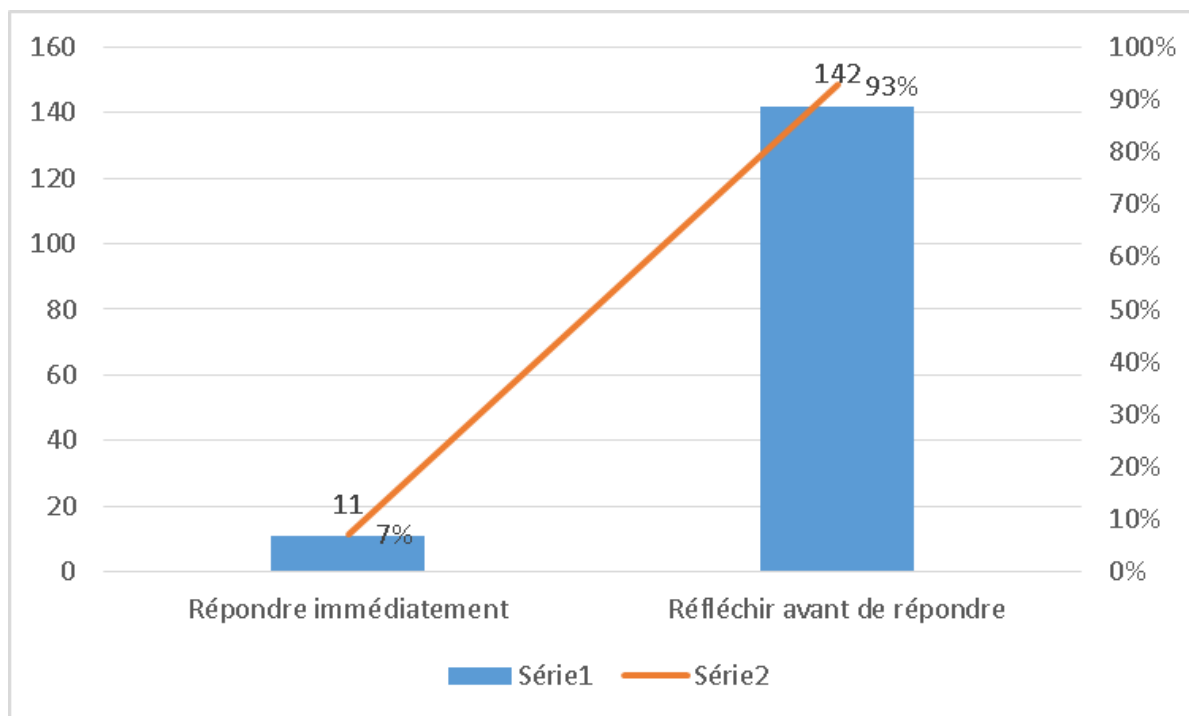
58. Si vous avez des questions en classe, préférez-vous poser des questions plutôt dans quel cas ?



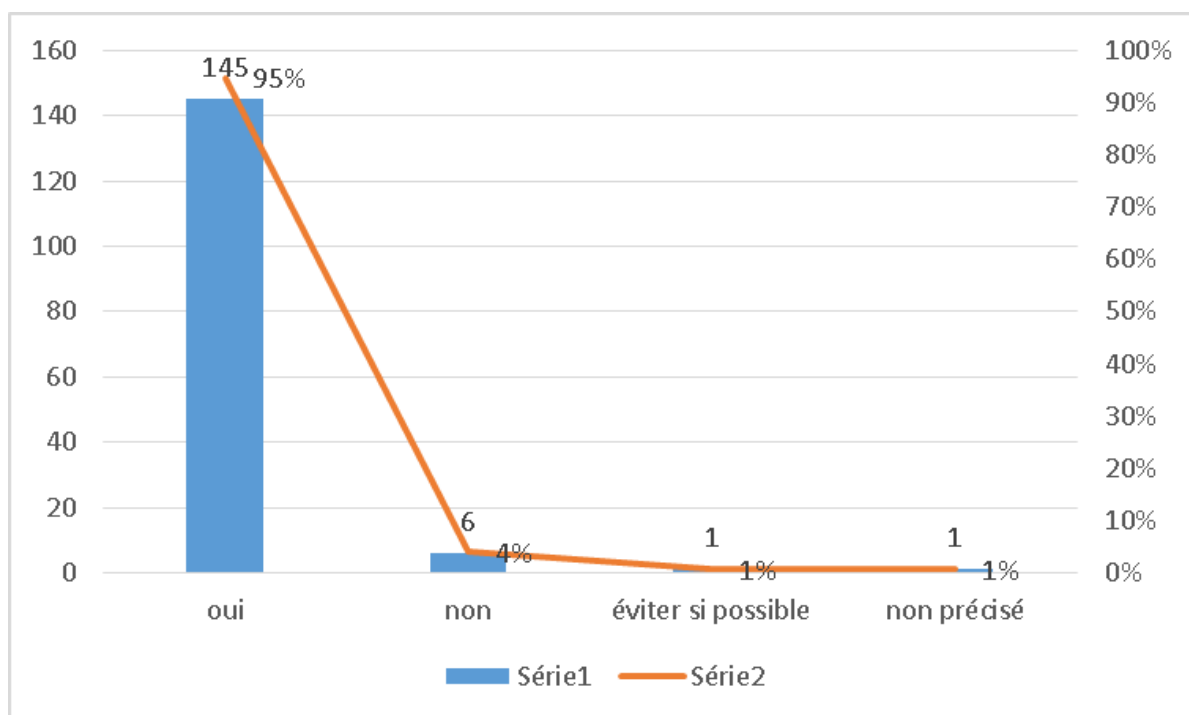
59. Quel est le signe le plus représentatif d'une bonne participation en classe ?



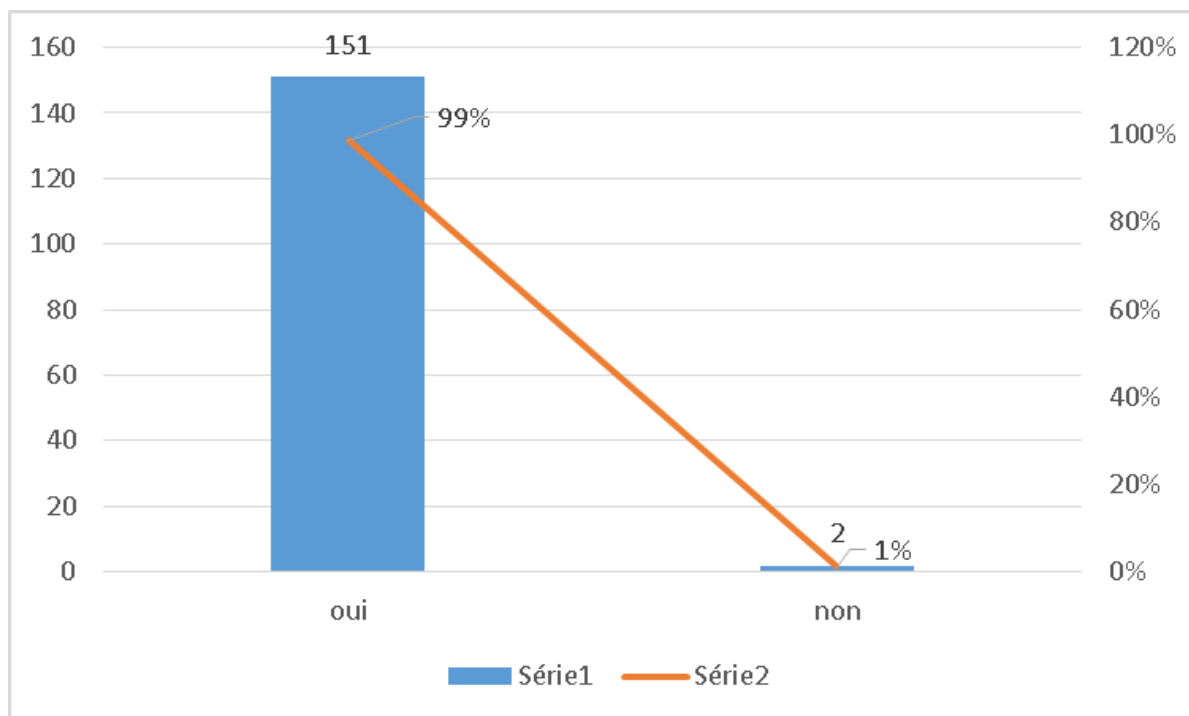
60. Quand vous répondez aux questions de l'enseignant, vous préférez... ?



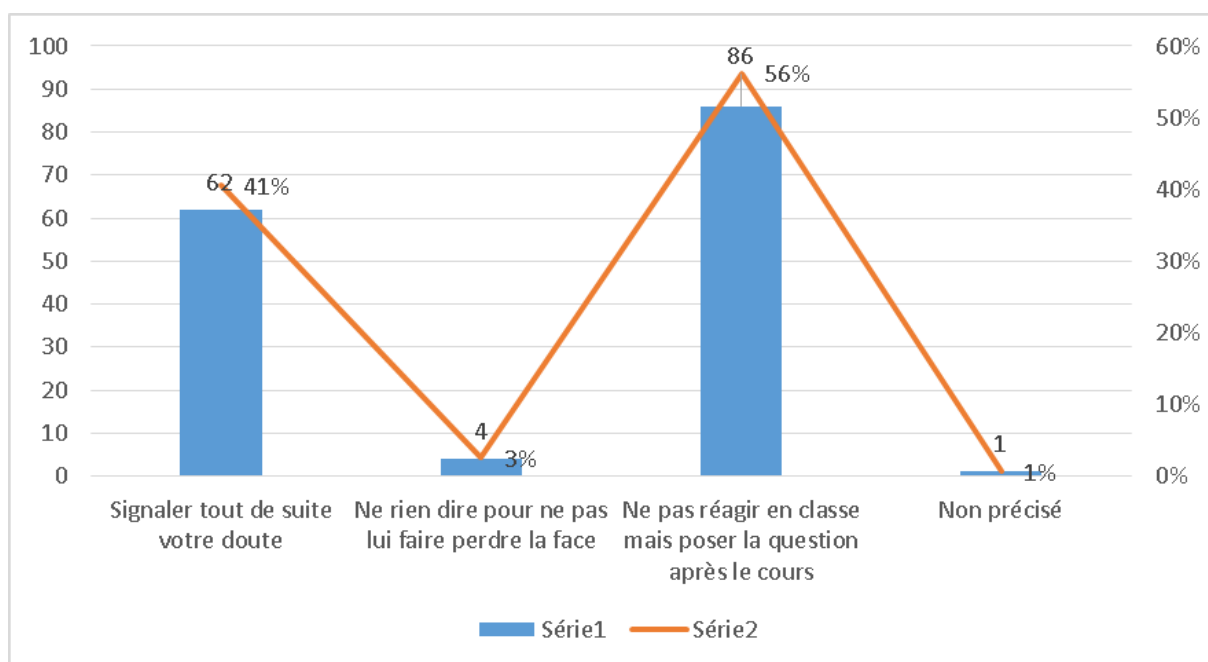
61. Est-ce qu'un enseignant peut faire des erreurs ?



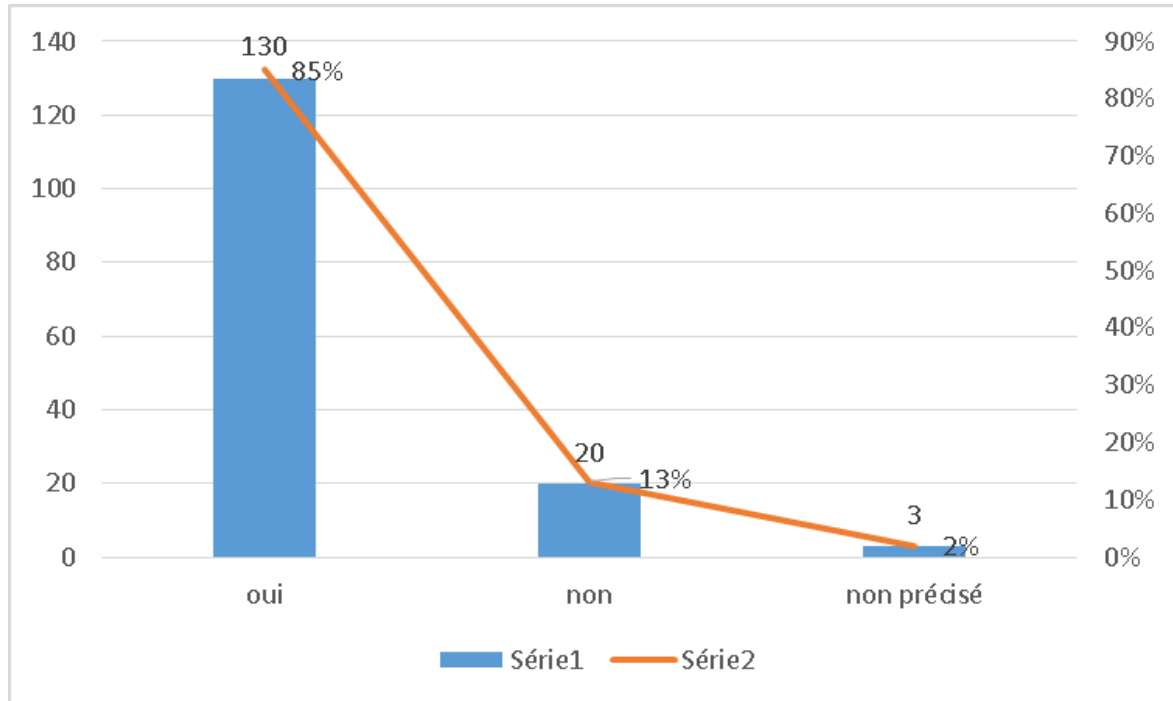
62. Quand un enseignant fait des erreurs, est-ce qu'il doit être mis en cause ?



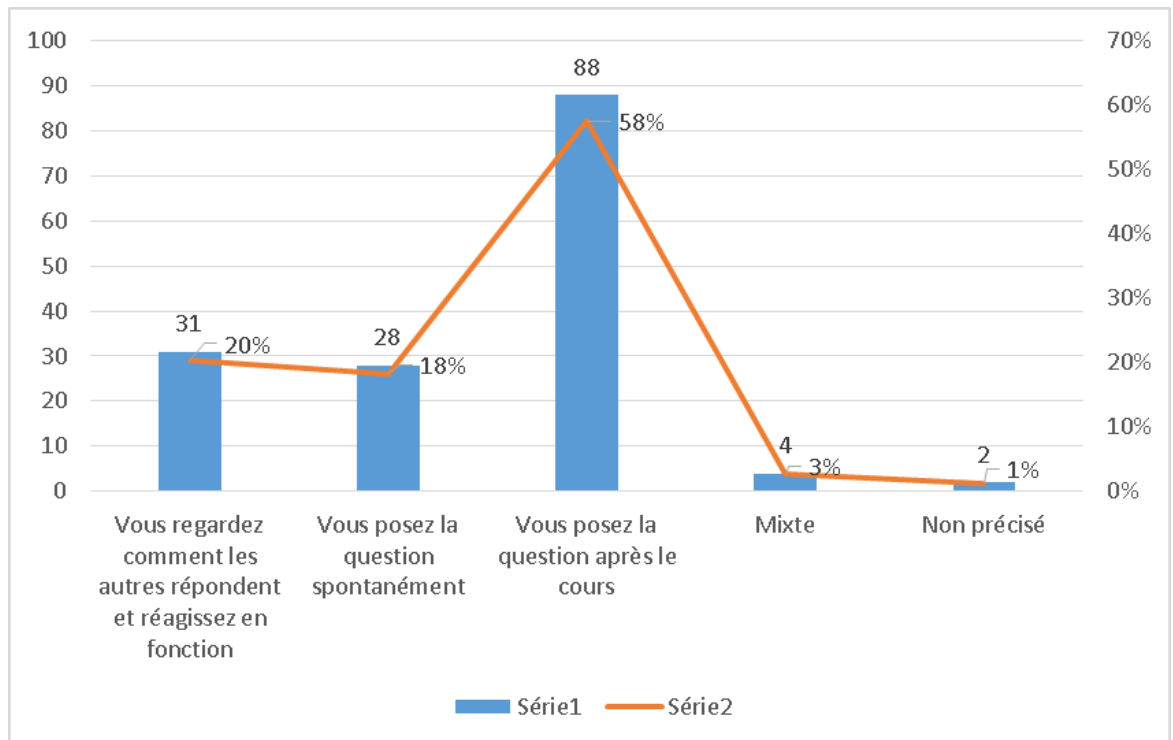
63. Quand vous pensez que l'enseignant a commis une erreur en classe, comment réagissez-vous ?



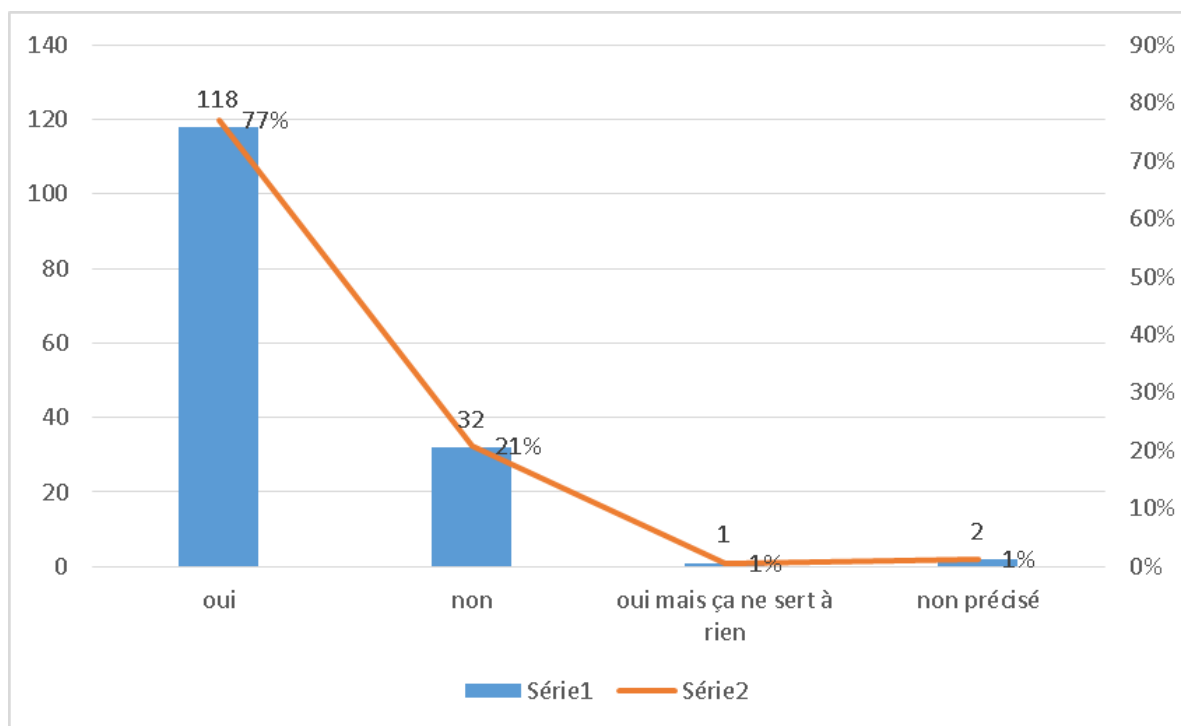
64. Est-ce que l'enseignant vous demande directement « est-ce que vous avez compris » après avoir donné des explications ?



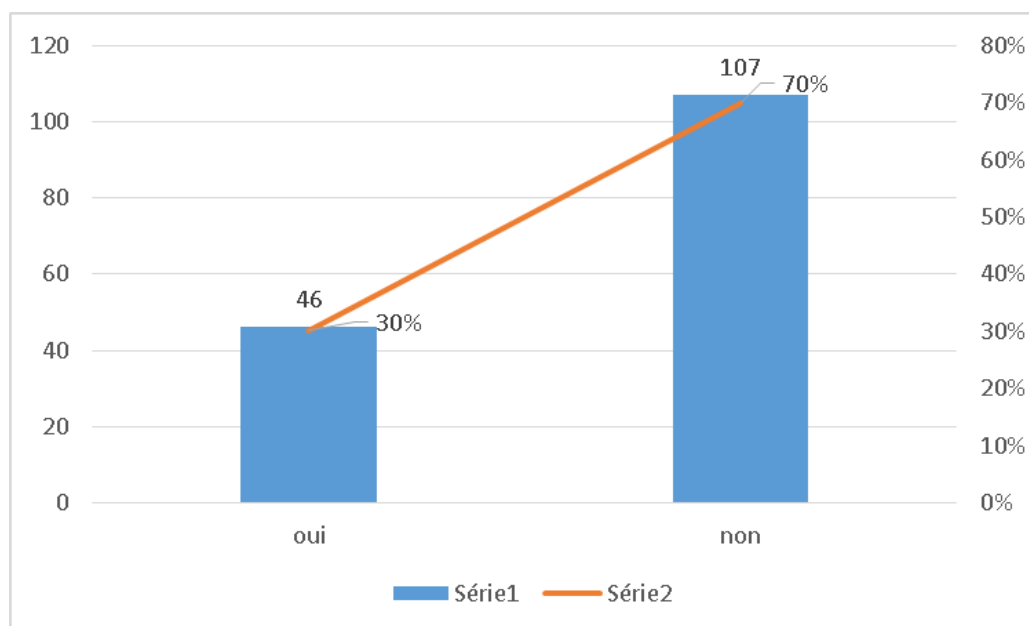
65. Et si vous n'avez pas compris, comment réagissez-vous ?



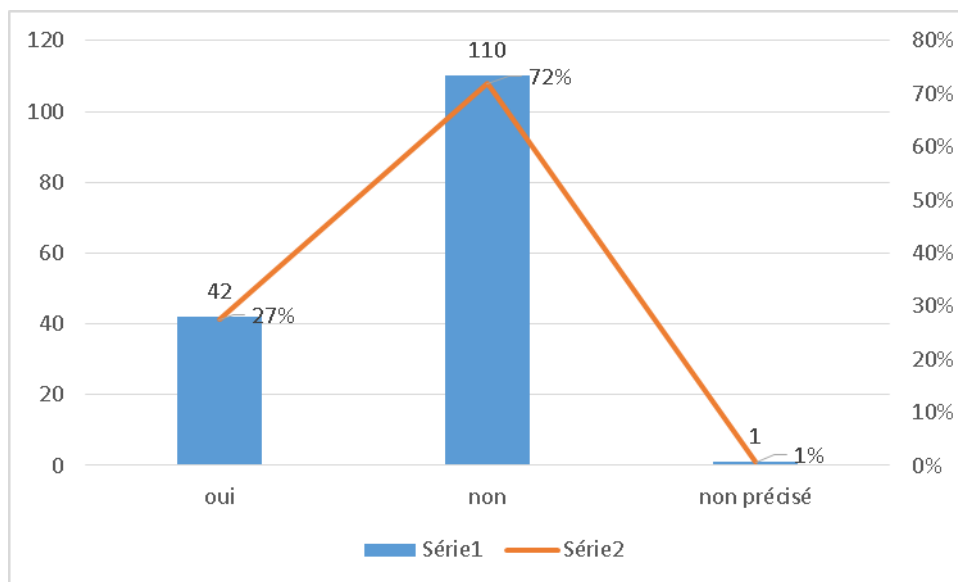
66. Par votre expérience d'élève, est-ce que l'enseignant vous encourage à intervenir spontanément en classe ?



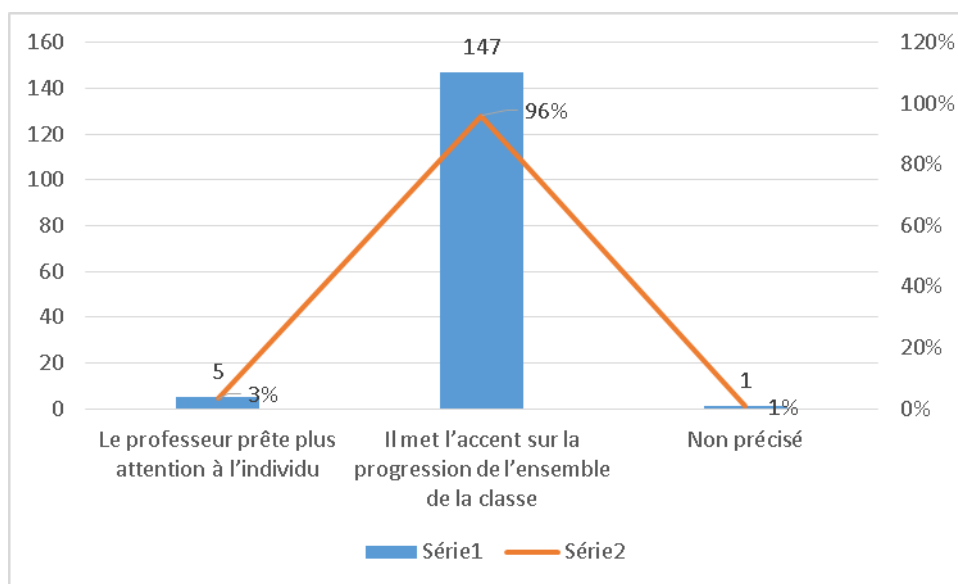
67. Est-ce qu'on vous a appris qu'il ne faut pas interrompre l'enseignant pendant son cours pour lui poser des questions ?



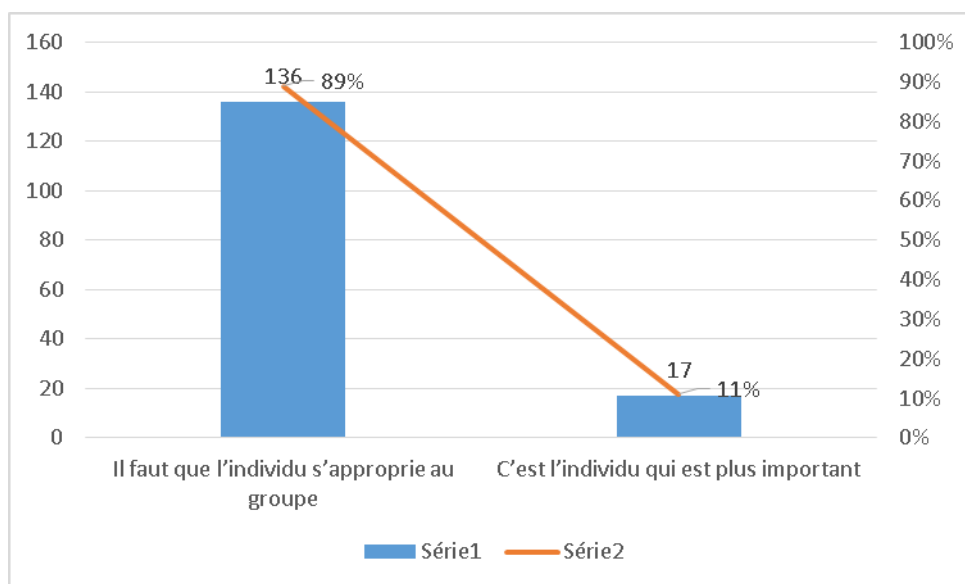
68. Si l'occasion se présente, est-ce que vous aimeriez bien vous faire distinguer du groupe en classe pour montrer que vous êtes bon élève ?



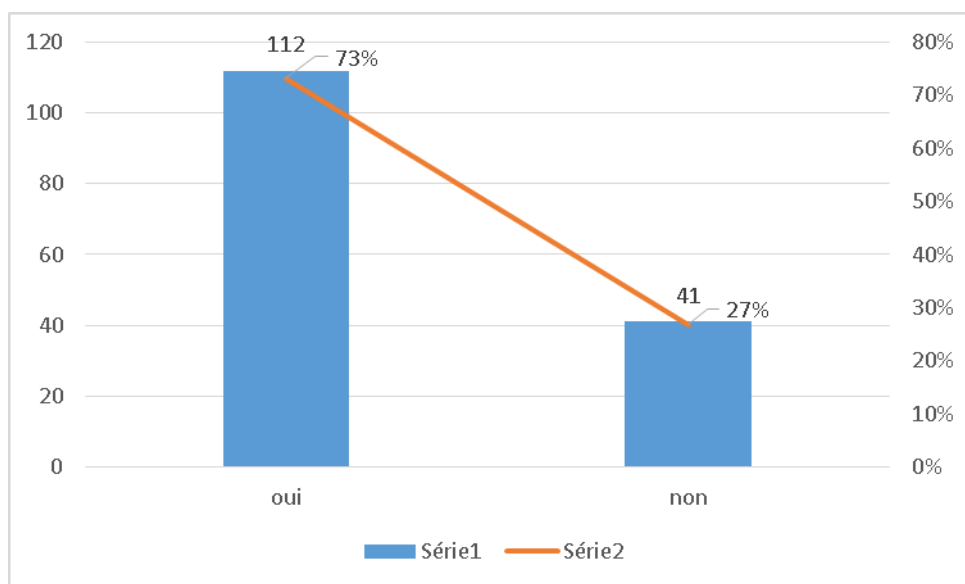
69. En classe, pensez-vous que :



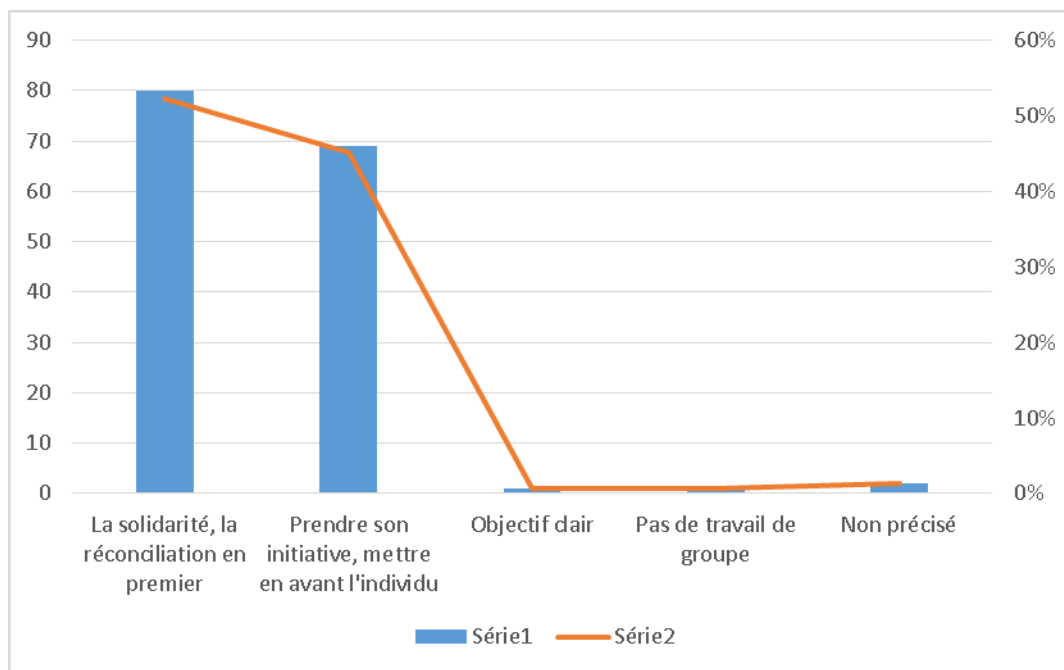
70. Quand il y a un conflit entre l'individu et le groupe, à votre avis,



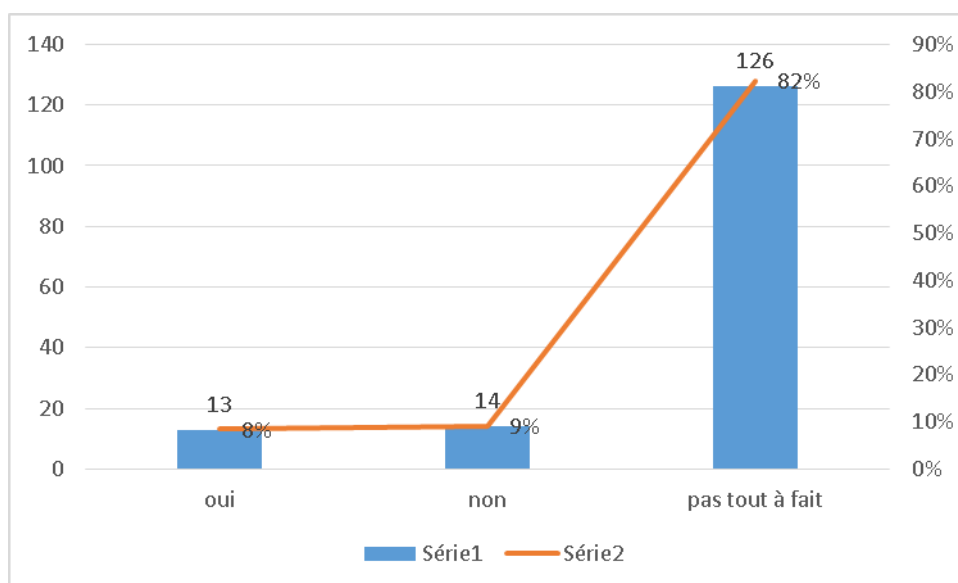
71. Est-ce que vous aimez le travail de groupe en classe ?



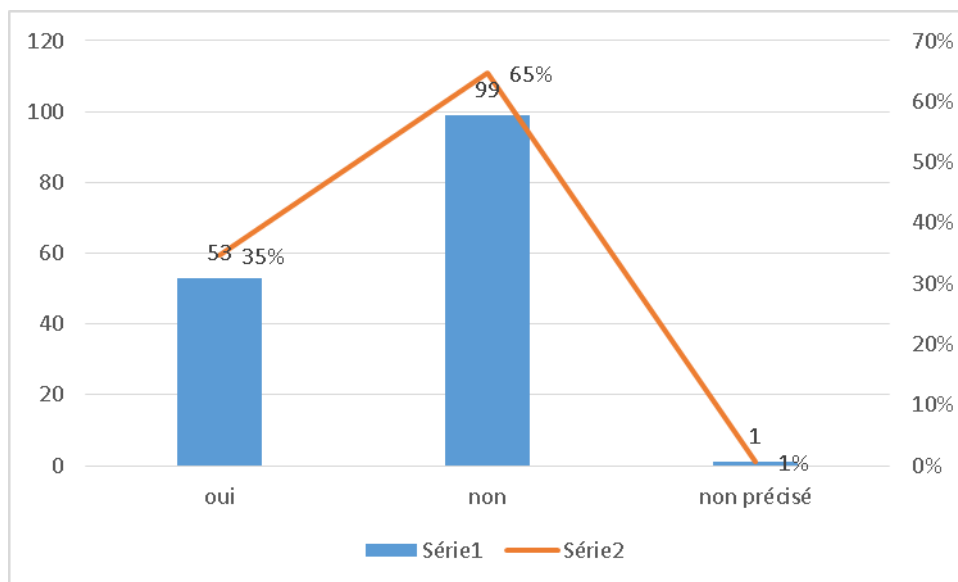
72. Qu'est-ce qui est le plus important dans un travail de groupe ?



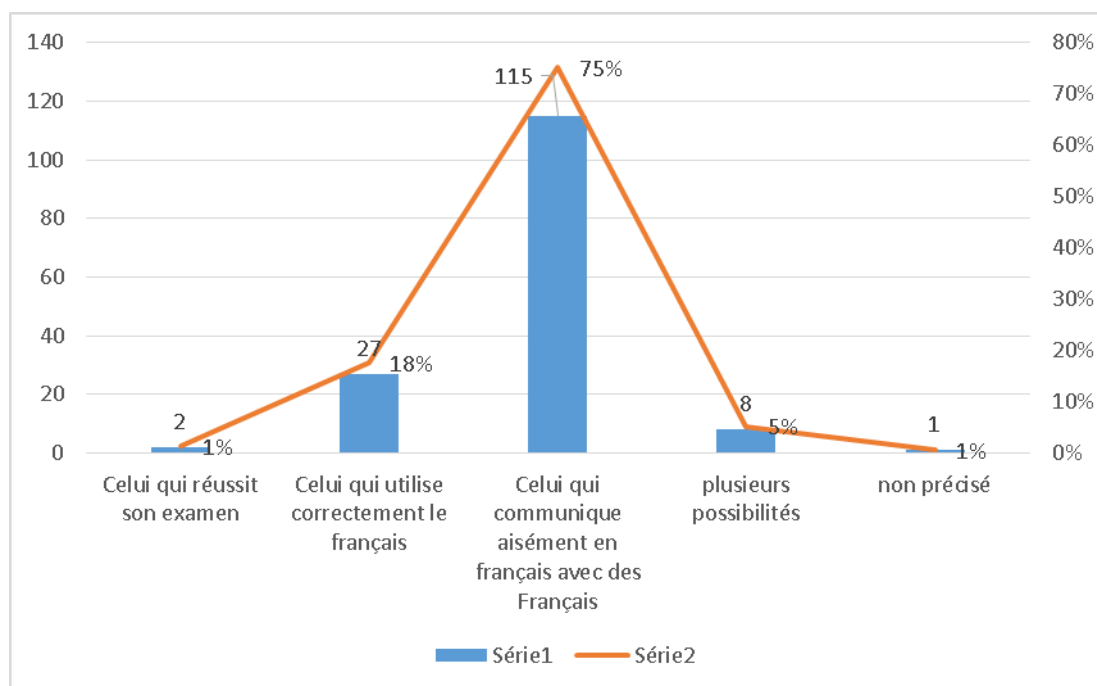
73. Est-ce que vous pensez que le résultat de l'examen indique le réel niveau de votre français ?



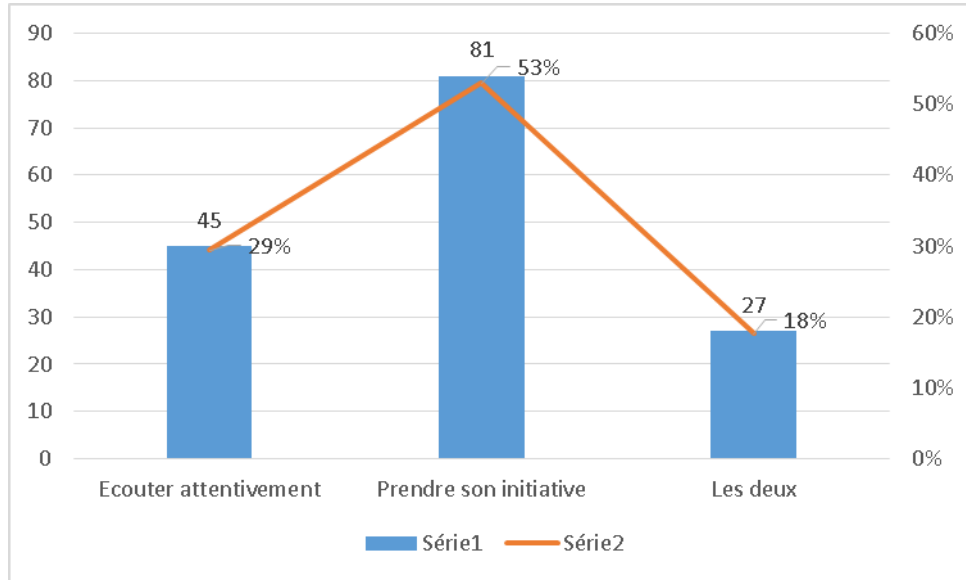
74. Dans le fait, est-ce que pendant vos études, votre principal objectif est d'obtenir de bonnes notes aux examens ?



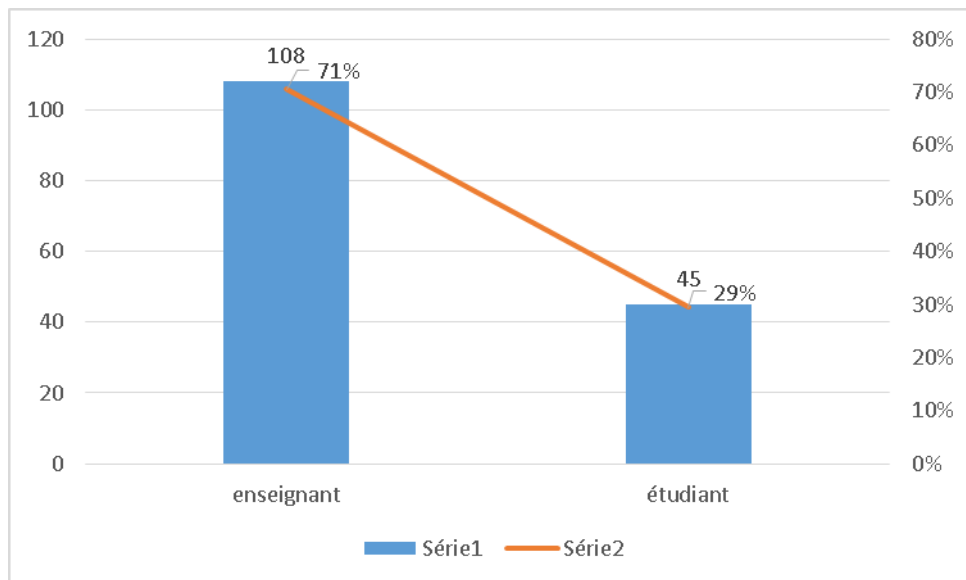
75. D'après vous, un bon apprenant du français est :



76. Quel rôle doit jouer l'apprenant en classe ?



77. La classe de français est centrée sur... ?



Annexe 2 Tests blancs du TEF pour l'enquête quantitative

2.1 Consignes pour les examinateurs des tests blancs TEF

Dans l'objectif de situer les niveaux de français des étudiants spécialisés en français de l'Université Normale de Nanjing sur les niveaux communs de référence du Conseil de l'Europe, Mme ZHAO Zonghong organise une série de tests blancs TEF à faire passer aux dits-étudiants, de 1ère à 4ème année du cycle Benke.

Sincères remerciements pour votre aide.

Consignes pour les enseignants examinateurs 老师监考须知

1. Les tests blancs TEF partie obligatoire (2h10) sont à faire passer aux étudiants de 1ère année, de 2ème année, de 3ème année et de 4ème année.

TEF 模拟测试对象为本科一至四年级学生。

2. Ne pas prévenir les étudiants de ces tests ; nul besoin de bachotage susceptible de fausser leur niveau de français.

考试事先不要通知学生，临时抱佛脚会影响学生真实法语水平的表现。

3. L'enseignant examinateur est libre de choisir la date du test, mais il convient de ramasser les copies de test et les fiches de réponses après le test pour qu'il n'y ait pas de fuite.

监考老师可以自由选择考试时间，不过考试后需将考卷及答题卷都收上来，以免考题泄露。

4. Pour la partie obligatoire du TEF, prendre 10 minutes avant le test pour expliquer les types de questions de chaque partie du test pour que les étudiants les comprennent bien avant d'y répondre.

在考 TEF 必考部分前，请监考老师预留 10 分钟时间给学生解释每项的题型，让学生完全明白要做的题型。

5. Avant le test, rappeler aux étudiants que le score du TEF est calculé selon le principe suivant : bonne réponse : +3pts, pas de réponse : 0 pt, et mauvaise réponse : -1pts. Il faut donc leur conseiller d'être prudents.

考试前提醒学生 TEF 考试的计分制度：答对得 3 分，不答不扣分，答错则要倒扣 1 分，因此需要学生谨慎答题，不要乱猜。

6. Pour les réponses de la partie obligatoire, les étudiants doivent les mettre dans la fiche de réponses. Mais à la fin du test, il faut que l'examineur ramasse les questions et les réponses.

必考部分学生答题需答在答题卡上，但考试结束老师需将试题和答题都收上来。

7. Il faut que les étudiants mettent leur nom sur la copie. 考试采取实名制。

8. Pour l'évaluation de la partie obligatoire du TEF, l'enseignant examinateur est libre de décider s'il va corriger les copies ou non, s'il veut connaître rapidement les notes de ses étudiants, il peut les corriger, sinon, Mme ZHAO Zonghong les corrigera et communiquera les notes des étudiants.

TEF 必考部分的考试，监考教师自行决定是否自己改学生的考卷，如果需要非常快地知道学生成绩，可以自己改考卷，否则赵宗红老师会改考卷并将学生考试成绩给监考老师。

2.2 Méthode d'évaluation du TEF

L'AUTO-ÉVALUATION

A CALCULER SON SCORE AUX ÉPREUVES OBLIGATOIRES

Après avoir passé les trois épreuves obligatoires d'un test, vous pouvez calculer votre score et commencer à évaluer vos compétences. Suivez la démarche proposée pour obtenir votre score. Les épreuves obligatoires sont notées globalement sur 900 points.

1. Comptez votre nombre de bonnes et de mauvaises réponses.

	Bonnes réponses	Pas de réponse ou annulation de réponse	Mauvaises réponses ou réponses multiples
C. écrite			
C. orale			
L./S.			

Exemple :

	Bonnes réponses	Pas de réponse	Mauvaises réponses
C. écrite	28	10	12
C. orale	39	7	14
L./S.	21	10	9

2. Utilisez le barème suivant pour calculer votre score :

- Bonne réponse : 3 points
- Pas de réponse ou annulation de réponse : 0 point
- Mauvaise réponse ou réponses multiples (plusieurs cases cochées) : - 1 point

Puis, complétez le tableau suivant :

	Bonnes réponses (× 3)	Mauvaises réponses (× [-1])	Total
C. écrite			
C. orale			
L./S.			

Exemple :

	Bonnes réponses	Mauvaises réponses	Total
C. écrite	84	- 12	72
C. orale	117	- 14	103
L./S.	63	- 9	54

3. Faites l'addition de vos trois scores. Multipliez le score total par deux et vous obtenez votre score final.

SCORE TOTAL	
(× 2) = SCORE FINAL	

Exemple :

SCORE TOTAL	229
(× 2) = SCORE FINAL	458

L'AUTO-ÉVALUATION

(Source : *Test d'évaluation de français*, la CCI Paris Ile-De-France chez Hachette, 2001. p89)

2.3 Grille de niveaux du TEF correspondant aux six niveaux communs de référence définis par le CECR

L'AUTO-EVALUATION

C SE SITUER SUR LA GRILLE DE NIVEAUX

La grille de niveaux du TEF est établie en correspondance avec les six niveaux communs de référence définis par le conseil de l'Europe.

Niveaux TEF		Description des niveaux	Niveaux communs de référence du Conseil de l'Europe	
S U P É R I E U R I N T E R M É D I A I R E É L É M E N T A I R E	6 834 900	<ul style="list-style-type: none"> • Maîtrise complète de la langue. Vous comprenez tout ce que vous lisez ou écoutez dans des domaines variés. Vous saisissez les nuances de la langue et interprétez avec finesse des documents complexes. Vous vous exprimez spontanément avec souplesse et efficacité et argumentez sur des sujets complexes. 	E X P É R I M E N T É	C2
	5 699 833	<ul style="list-style-type: none"> • Bonne maîtrise de la langue. Vous comprenez dans le détail des textes et des productions orales sur des sujets relatifs à la vie sociale et professionnelle. Vous vous exprimez couramment de manière claire et précise sur des sujets variés. 		C1
	4 541 698	<ul style="list-style-type: none"> • Maîtrise générale de la langue. Vous comprenez les idées concrètes ou abstraites dans les textes ou les productions orales traitant d'un sujet familier. Vous vous exprimez clairement sur des sujets en relation avec votre domaine d'intérêt. 	I N D É P E N D A N T	B2
	3 361 540	<ul style="list-style-type: none"> • Maîtrise limitée de la langue. Vous comprenez les informations principales des textes et des productions orales se rapportant à des situations connues ou prévisibles. Vous vous exprimez de manière compréhensible sur des sujets de la vie quotidienne. 		B1
	2 204 360	<ul style="list-style-type: none"> • Maîtrise des structures de base de la langue. Vous comprenez les informations pratiques de la vie courante dans les messages simples. Vous pouvez vous faire comprendre dans des situations familières et prévisibles. 	É L É M E N T A I R E	A2
	1 69 203	<ul style="list-style-type: none"> • Connaissance basique de la langue. Vous comprenez de courts énoncés s'ils sont connus et répétés. Vous savez exprimer des besoins élémentaires. 		A1
0+ 0 68	Vous identifiez et reproduisez des mots isolés ou expressions apprises.			

(Source : *Test d'évaluation de français*, la CCI Paris Ile-De-France chez Hachette, 2001. p92)

2.4 Test blanc TEF 1 partie obligatoire

Copie du test 1

Nous renvoyons nos lecteurs au *Test d'évaluation de français*, la CCI Paris Ile-De-France chez Hachette, 2001. p39-p61.

Fiche de réponses du test 1

Nous renvoyons nos lecteurs au *Test d'évaluation de français*, la CCI Paris Ile-De-France chez Hachette, 2001. p127.

Transcription des enregistrements du test 1

Nous renvoyons nos lecteurs au *Test d'évaluation de français*, la CCI Paris Ile-De-France chez Hachette, 2001. p116-p120.

Corrigés du test 1

Nous renvoyons nos lecteurs au *Test d'évaluation de français*, la CCI Paris Ile-De-France chez Hachette, 2001. p103.

2.5 Test blanc TEF 2 partie obligatoire

Copie du test 2

Nous renvoyons nos lecteurs au *Test d'évaluation de français*, la CCI Paris Ile-De-France chez Hachette, 2001. p64-p86.

Fiche de réponses du test 2

Nous renvoyons nos lecteurs au *Test d'évaluation de français*, la CCI Paris Ile-De-France chez Hachette, 2001. p128.

Transcription des enregistrements du test 2

Nous renvoyons nos lecteurs au *Test d'évaluation de français*, la CCI Paris Ile-De-France chez Hachette, 2001. p120-p125.

Corrigés du test 2

Nous renvoyons nos lecteurs au *Test d'évaluation de français*, la CCI Paris Ile-De-France chez Hachette, 2001. p107.

2.6 Copies de réponses des étudiants aux tests blancs

Par souci d'économie, nous avons choisi de ne pas mettre en annexes la totalité des 105 copies, mais celles des étudiants auprès desquels nous avons passé l'entretien.

2.6.1 Copies de réponses du test 1

1. Copie de ZQ (1^{ère} année)

30

ZQ (1^{ère} année)

Test blanc TEF (Test d'évaluation de français)

FICHE DE REponses

Note 460 B1

COPREHENSION ECRITE 50 questions

33 | 0 | X
2 | 15

SECTION A	SECTION B	SECTION B
X 1. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	✓ 11. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>	✓ 21. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
X 2. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>	✓ 12. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	✓ 22. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
X 3. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	✓ 13. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	✓ 23. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>
✓ 4. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	X 14. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	✓ 24. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>
X 5. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>	✓ 15. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	X 25. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>
✓ 6. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	X 16. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>	✓ 26. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
✓ 7. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>	✓ 17. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>	✓ 27. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>
X 8. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>	✓ 18. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>	✓ 28. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>
✓ 9. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>	X 19. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	✓ 29. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>
✓ 10. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	✓ 20. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	✓ 30. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>
SECTION B	SECTION C	SECTION D
✓ 31. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>	X 36. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	✓ 46. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
X 32. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	✓ 37. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>	✓ 47. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
✓ 33. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	✓ 38. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	✓ 48. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>
X 34. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	✓ 39. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>	✓ 49. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>
✓ 35. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>	X 40. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	✓ 50. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
	✓ 41. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	
	✓ 42. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>	
	✓ 43. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>	
	✓ 44. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	
	✓ 45. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>	

COPREHENSION ORALE 60 questions

✓ 0 X
39 8 13

SECTION A	SECTION B
✓ 51. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/>	X 59. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
✓ 52. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/>	✓ 60. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
✓ 53. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/>	✓ 61. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
✓ 54. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/>	✓ 62. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
✓ 55. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/>	✓ 63. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
✓ 56. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/>	✓ 64. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
✓ 57. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/>	✓ 65. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
✓ 58. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/>	X 66. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
	✓ 67. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
	✓ 68. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>

<p>◇ SECTION B</p> <p>69. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>70. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>71. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>72. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>73. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>74. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>75. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>76. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>77. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>78. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>◇ SECTION B</p> <p>79. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>80. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>81. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>82. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>83. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>84. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>◇ SECTION C</p> <p>85. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>86. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>87. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>88. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>89. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>90. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>91. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>92. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>93. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>94. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>
<p>◇ SECTION C</p> <p>95. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>96. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>97. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>98. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>99. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>100. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>◇ SECTION D</p> <p>101. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/></p> <p>102. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>103. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/></p> <p>104. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>105. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/></p>	<p>◇ SECTION D</p> <p>106. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/></p> <p>107. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/></p> <p>108. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/></p> <p>109. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>110. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/></p>

LEXIQUE ET STRUCTURE 40 questions

<p>◇ SECTION A</p> <p>111. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>112. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>113. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>114. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>115. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>116. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>117. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>118. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>119. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>120. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p>	<p>◇ SECTION B</p> <p>121. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>122. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>123. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>124. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>125. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>◇ SECTION C</p> <p>126. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>127. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>128. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>129. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>130. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>131. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>132. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>133. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>134. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>135. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>
<p>◇ SECTION C</p> <p>136. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>137. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>138. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>139. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>140. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>141. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>142. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>143. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>144. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>145. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>◇ SECTION D</p> <p>146. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>147. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>148. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>149. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>150. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>✓ 0 ✓</p> <p>19 6 15</p>

2. Copie de LYS (1^{ère} année)

18.

LYS (1^{ère} année)

Test blanc TEF (Test d'évaluation de français)

FICHE DE REPONSES

320A2

COPREHENSION ECRITE 50 questions

<p>◆ SECTION A</p> <p>✓ 1. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✗ 2. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✗ 3. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 4. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 5. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 6. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>0 7. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 8. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 9. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>✓ 10. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>◆ SECTION B</p> <p>✓ 11. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>✓ 12. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 13. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>0 14. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>0 15. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✗ 16. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>✓ 17. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 18. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>✗ 19. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✗ 20. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p>	<p>◆ SECTION B</p> <p>✓ 21. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>0 22. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✗ 23. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 24. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>0 25. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>0 26. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>0 27. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>0 28. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 29. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 30. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p>
<p>◆ SECTION B</p> <p>✓ 31. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>0 32. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✗ 33. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✗ 34. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>0 35. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>◆ SECTION C</p> <p>0 36. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>0 37. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>0 38. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>0 39. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>0 40. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>0 41. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✗ 42. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>0 43. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✗ 44. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>0 45. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>◆ SECTION D</p> <p>✓ 46. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 47. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>0 48. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 49. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>✗ 50. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>

$$\begin{array}{r} \checkmark 0 \\ 18 \quad | \quad 21 \\ \hline \checkmark \quad | \quad 11 \\ \hline \end{array}$$

COPREHENSION ORALE 60 questions

<p>◆ SECTION A</p> <p>✓ 51. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 52. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 53. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 54. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/></p> <p>✗ 55. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/></p> <p>✗ 56. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/></p> <p>✗ 57. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 58. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/></p>	<p>◆ SECTION B</p> <p>✓ 59. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>✓ 60. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 61. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 62. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 63. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 64. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>✗ 65. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 66. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✗ 67. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>✗ 68. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p>
--	--

$$\begin{array}{r} \checkmark 0 \\ 33 \quad | \quad 5 \quad 22 \\ \hline \end{array}$$

◆ SECTION B	
✓	69. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>
✓	70. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
✓	71. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
✓	72. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
✓	73. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
✓	74. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>
✓	75. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
✓	76. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>
0	77. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
0	78. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>

◆ SECTION B	
✓	79. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
✓	80. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
✓	81. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
✓	82. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>
0	83. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
0	84. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>

◆ SECTION C	
✓	85. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
✓	86. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>
✓	87. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
✓	88. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
✓	89. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
✓	90. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>
✓	91. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>
✓	92. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>
✓	93. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
✓	94. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>

◆ SECTION C	
✓	95. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
✓	96. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>
✓	97. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
✓	98. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
✓	99. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>
✓	100. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>

◆ SECTION D	
✓	101. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/>
✓	102. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/>
✓	103. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/>
✓	104. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/>
✓	105. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/>

◆ SECTION D	
✓	106. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/>
✓	107. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/>
✓	108. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/>
✓	109. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/>
✓	110. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/>

LEXIQUE ET STRUCTURE 40 questions

◆ SECTION A	
✓	111. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
✓	112. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
✓	113. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
0	114. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
0	115. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
✓	116. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>
✓	117. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
✓	118. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
✓	119. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
✓	120. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>

◆ SECTION B	
✓	121. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
✓	122. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
✓	123. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
✓	124. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
✓	125. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>

◆ SECTION C	
✓	126. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>
✓	127. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>
✓	128. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
✓	129. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
✓	130. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
✓	131. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>
✓	132. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
✓	133. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
✓	134. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
✓	135. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>

◆ SECTION C	
✓	136. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
✓	137. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
✓	138. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
✓	139. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>
✓	140. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
✓	141. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
✓	142. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
✓	143. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
✓	144. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
✓	145. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>

◆ SECTION D	
0	146. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
0	147. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
0	148. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
0	149. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
0	150. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>

✓ 0 X
17 12 11

3. Copie de WHZ (1^{ère} année)

22

WHZ (1^{ère} année)

Test blanc TEF (Test d'évaluation de français)

FICHE DE REPONSES

ote 6 A1 A0+

COPREHENSION ECRITE 50 questions

SECTION A	SECTION B	SECTION B
1. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	11. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	21. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
X 2. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	X 12. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	X 22. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
X 3. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	X 13. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	X 23. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
X 4. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	14. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	X 24. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
X 5. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	15. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	X 25. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
6. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	16. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	X 26. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
X 7. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	17. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	X 27. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
X 8. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	X 18. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	X 28. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
X 9. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	19. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	X 29. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
X 10. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	X 20. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	X 30. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
SECTION B	SECTION C	SECTION D
X 31. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	X 36. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	46. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
X 32. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	X 37. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	X 47. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
33. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	38. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	48. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
X 34. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	X 39. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	49. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
X 35. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	40. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	X 50. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
	X 41. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	
	X 42. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	
	43. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	
	X 44. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	
	X 45. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	

14 / 0 / 35

COPREHENSION ORALE 60 questions

SECTION A	SECTION B
X 51. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/>	X 59. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
X 52. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/>	X 60. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
X 53. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/>	X 61. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
X 54. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/>	X 62. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
X 55. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/>	X 63. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
X 56. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/>	X 64. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
X 57. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/>	X 65. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
X 58. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/>	66. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
	X 67. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
	X 68. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>

18 / 0 / 42

<p>◆ SECTION B</p> <p>✓ 69. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>70. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 71. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>✓ 72. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 73. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 74. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 75. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>✓ 76. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 77. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 78. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p>	<p>◆ SECTION B</p> <p>✓ 79. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 80. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 81. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 82. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>✓ 83. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 84. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p>	<p>◆ SECTION C</p> <p>✓ 85. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 86. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 87. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 88. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>✓ 89. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 90. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>✓ 91. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>✓ 92. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 93. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 94. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>
<p>◆ SECTION C</p> <p>✓ 95. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 96. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 97. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 98. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>✓ 99. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 100. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p>	<p>◆ SECTION D</p> <p>✓ 101. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 102. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>✓ 103. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 104. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>✓ 105. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/></p>	<p>◆ SECTION D</p> <p>✓ 106. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 107. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>✓ 108. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 109. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>✓ 110. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/></p>

LEXIQUE ET STRUCTURE 40 questions

<p>◆ SECTION A</p> <p>✓ 111. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 112. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 113. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 114. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>✓ 115. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>✓ 116. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 117. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>✓ 118. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 119. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 120. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p>	<p>◆ SECTION B</p> <p>✓ 121. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 122. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 123. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 124. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>✓ 125. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>◆ SECTION C</p> <p>✓ 126. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 127. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 128. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 129. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>✓ 130. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>✓ 131. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 132. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 133. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>✓ 134. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 135. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>
<p>◆ SECTION C</p> <p>✓ 136. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>✓ 137. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 138. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 139. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 140. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 141. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>✓ 142. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 143. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 144. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 145. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>◆ SECTION D</p> <p>✓ 146. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 147. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>✓ 148. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 149. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 150. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>✓ 0 X</p> <p>6 0 34</p>

4. Copie de HXX (2^{ème} année)

9

Test blanc TEF (Test d'évaluation de français)

HXX (2^{ème} année)

FICHE DE REPONSES

Note 348 A2

COPREHENSION ECRITE 50 questions

SECTION A	SECTION B	SECTION B
✓ 1. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	✗ 11. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	✓ 21. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
✗ 2. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	✓ 12. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	✓ 22. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>
✗ 3. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	✗ 13. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	✓ 23. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
✗ 4. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	✓ 14. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	✓ 24. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
✗ 5. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	✓ 15. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	✗ 25. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
✗ 6. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>	✓ 16. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	✓ 26. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
✓ 7. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	✓ 17. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	✓ 27. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>
✓ 8. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	✓ 18. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>	✗ 28. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>
✓ 9. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>	✗ 19. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>	✓ 29. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
✓ 10. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	✓ 20. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	✓ 30. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>
SECTION B	SECTION C	SECTION D
✓ 31. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>	✗ 36. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>	✗ 46. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>
✓ 32. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>	✓ 37. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>	✗ 47. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
✗ 33. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	✓ 38. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>	✓ 48. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>
✗ 34. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	✓ 39. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>	✓ 49. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>
✓ 35. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>	✓ 40. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	✗ 50. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
	✓ 41. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	
	✓ 42. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>	
	✓ 43. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	
	✓ 44. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	
	✓ 45. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	

✓ ✗
25 25

COPREHENSION ORALE 60 questions

SECTION A	SECTION B
✓ 51. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/>	✓ 59. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>
✓ 52. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/>	✗ 60. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
✓ 53. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/>	✗ 61. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
✗ 54. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input checked="" type="checkbox"/>	✓ 62. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>
✓ 55. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/>	✓ 63. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
✗ 56. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input checked="" type="checkbox"/>	✓ 64. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>
✓ 57. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/>	✗ 65. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
✓ 58. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/>	✓ 66. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
	✓ 67. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
	✓ 68. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>

✓ ✗
33 27

- ◆ SECTION B
- 69. A B C D
 - 70. A B C D
 - 71. A B C D
 - 72. A B C D
 - 73. A B C D
 - 74. A B C D
 - 75. A B C D
 - 76. A B C D
 - 77. A B C D
 - 78. A B C D

- ◆ SECTION B
- 79. A B C D
 - 80. A B C D
 - 81. A B C D
 - 82. A B C D
 - 83. A B C D
 - 84. A B C D

- ◆ SECTION C
- 85. A B C D
 - 86. A B C D
 - 87. A B C D
 - 88. A B C D
 - 89. A B C D
 - 90. A B C D
 - 91. A B C D
 - 92. A B C D
 - 93. A B C D
 - 94. A B C D

- ◆ SECTION C
- 95. A B C D
 - 96. A B C D
 - 97. A B C D
 - 98. A B C D
 - 99. A B C D
 - 100. A B C D

- ◆ SECTION D
- 101. A B
 - 102. A B
 - 103. A B
 - 104. A B
 - 105. A B

- ◆ SECTION D
- 106. A B
 - 107. A B
 - 108. A B
 - 109. A B
 - 110. A B

LEXIQUE ET STRUCTURE 40 questions

- ◆ SECTION A
- 111. A B C D
 - 112. A B C D
 - 113. A B C D
 - 114. A B C D
 - 115. A B C D
 - 116. A B C D
 - 117. A B C D
 - 118. A B C D
 - 119. A B C D
 - 120. A B C D

- ◆ SECTION B
- 121. A B C D
 - 122. A B C D
 - 123. A B C D
 - 124. A B C D
 - 125. A B C D

- ◆ SECTION C
- 126. A B C D
 - 127. A B C D
 - 128. A B C D
 - 129. A B C D
 - 130. A B C D
 - 131. A B C D
 - 132. A B C D
 - 133. A B C D
 - 134. A B C D
 - 135. A B C D

- ◆ SECTION C
- 136. A B C D
 - 137. A B C D
 - 138. A B C D
 - 139. A B C D
 - 140. A B C D
 - 141. A B C D
 - 142. A B C D
 - 143. A B C D
 - 144. A B C D
 - 145. A B C D

- ◆ SECTION D
- 146. A B C D
 - 147. A B C D
 - 148. A B C D
 - 149. A B C D
 - 150. A B C D

✓ 23 ✗ 17

5. Copie de ZMZ (2^{ème} année)

3

ZMZ (2^{ème} année)

Test blanc TEF (Test d'évaluation de français)

FICHE DE REPONSES

Note 500 B1

COPREHENSION ECRITE 50 questions

SECTION A	SECTION B	SECTION B
✓ 1. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	✓ 11. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	✓ 21. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
✓ 2. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	✓ 12. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	✓ 22. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
✓ 3. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	✓ 13. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>	✓ 23. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
✓ 4. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	✓ 14. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	✓ 24. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
✓ 5. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>	✓ 15. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	✓ 25. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
✓ 6. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	✓ 16. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	✓ 26. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
✓ 7. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>	✓ 17. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	✓ 27. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>
✓ 8. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	✓ 18. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>	✓ 28. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
✓ 9. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>	✓ 19. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	✓ 29. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
✓ 10. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	✓ 20. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	✓ 30. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>
✓ 31. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>	✓ 36. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	✓ 46. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
✓ 32. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>	✓ 37. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	✓ 47. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
✓ 33. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	✓ 38. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>	✓ 48. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>
✓ 34. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	✓ 39. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>	✓ 49. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>
✓ 35. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>	✓ 40. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	✓ 50. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
	✓ 41. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	
	✓ 42. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	
	✓ 43. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	
	✓ 44. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	
	✓ 45. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	

COPREHENSION ORALE 60 questions

SECTION A	SECTION B
✓ 51. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/>	✓ 59. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
✓ 52. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/>	✓ 60. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
✓ 53. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/>	✓ 61. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
✓ 54. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/>	✓ 62. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
✓ 55. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/>	✓ 63. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
✓ 56. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/>	✓ 64. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>
✓ 57. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/>	✓ 65. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
✓ 58. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/>	✓ 66. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
	✓ 67. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
	✓ 68. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>

41 19

<p>◇ SECTION B</p> <p>69. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>70. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>71. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>72. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>73. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>74. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>75. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>76. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>77. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>78. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p>	<p>◇ SECTION B</p> <p>79. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>80. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>81. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>82. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>83. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>84. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>◇ SECTION C</p> <p>85. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>86. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>87. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>88. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>89. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>90. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>91. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>92. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>93. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>94. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>
<p>◇ SECTION C</p> <p>95. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>96. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>97. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>98. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>99. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>100. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>◇ SECTION D</p> <p>101. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/></p> <p>102. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/></p> <p>103. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/></p> <p>104. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/></p> <p>105. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/></p>	<p>◇ SECTION D</p> <p>106. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/></p> <p>107. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>108. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/></p> <p>109. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>110. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/></p>

LEXIQUE ET STRUCTURE 40 questions

<p>◇ SECTION A</p> <p>111. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>112. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>113. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>114. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>115. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>116. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>117. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>118. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>119. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>120. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>◇ SECTION B</p> <p>121. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>122. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>123. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>124. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>125. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>◇ SECTION C</p> <p>126. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>127. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>128. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>129. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>130. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>131. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>132. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>133. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>134. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>135. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>
<p>◇ SECTION C</p> <p>136. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>137. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>138. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>139. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>140. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>141. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>142. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>143. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>144. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>145. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>◇ SECTION D</p> <p>146. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>147. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>148. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>149. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>150. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>✓ 28</p> <p>X 12</p>

6. Copie de HMY (2^{ème} année)

6

Test blanc TEF (Test d'évaluation de français)

HMY (2^{ème} année)

FICHE DE REPONSES

Note 380 B1

COMPREHENSION ECRITE 50 questions

SECTION A	SECTION B	SECTION B
1. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	11. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>	21. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
2. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	12. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	22. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>
3. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	13. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>	23. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
4. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	14. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	24. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
5. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>	15. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	25. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>
6. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	16. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	26. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
7. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	17. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	27. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
8. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	18. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	28. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>
9. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	19. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>	29. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
10. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	20. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	30. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>
31. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>	36. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	46. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
32. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>	37. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	47. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
33. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	38. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	48. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
34. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	39. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	49. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
35. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	40. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	50. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
	41. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	
	42. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	
	43. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	
	44. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	
	45. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	

30 20

COMPREHENSION ORALE 60 questions

SECTION A	SECTION B
51. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/>	59. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
52. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/>	60. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
53. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/>	61. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
54. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/>	62. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
55. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/>	63. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
56. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/>	64. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>
57. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/>	65. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>
58. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/>	66. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
	67. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>
	68. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>

30 30

<p>◆ SECTION B</p> <p>✓ 69. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 70. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 71. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 72. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 73. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>✓ 74. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>✓ 75. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 76. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>✓ 77. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>✓ 78. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p>	<p>◆ SECTION B</p> <p>✗ 79. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✗ 80. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✗ 81. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✗ 82. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>✗ 83. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 84. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>◆ SECTION C</p> <p>✓ 85. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✗ 86. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 87. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>✓ 88. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✗ 89. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 90. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>✓ 91. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✗ 92. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 93. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>✓ 94. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>
<p>◆ SECTION C</p> <p>✓ 95. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 96. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 97. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✗ 98. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>✗ 99. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✗ 100. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>◆ SECTION D</p> <p>✓ 101. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 102. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>✓ 103. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/></p> <p>✗ 104. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/></p> <p>✗ 105. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/></p>	<p>◆ SECTION D</p> <p>✗ 106. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 107. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>✓ 108. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 109. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>✓ 110. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/></p>

LEXIQUE ET STRUCTURE 40 questions

<p>◆ SECTION A</p> <p>✗ 111. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✗ 112. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 113. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>✗ 114. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 115. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>✓ 116. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>✓ 117. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 118. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 119. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✗ 120. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>◆ SECTION B</p> <p>✗ 121. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✗ 122. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 123. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✗ 124. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>✓ 125. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>◆ SECTION C</p> <p>✗ 126. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 127. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>✓ 128. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 129. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✗ 130. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>✓ 131. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 132. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>✗ 133. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>✓ 134. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✗ 135. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>
<p>◆ SECTION C</p> <p>✓ 136. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✗ 137. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>✓ 138. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 139. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>✓ 140. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 141. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✗ 142. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>✓ 143. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 144. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 145. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>◆ SECTION D</p> <p>✓ 146. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 147. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✗ 148. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 149. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 150. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>✓ 25</p> <p>✗ 15</p>

7. Copie de ZYC (2^{ème} année)

4

Test blanc TEF (Test d'évaluation de français) ZYC (2^{ème} année)

FICHE DE REPONSES

Note 384 B₁

COPREHENSION ECRITE 50 questions

SECTION A	SECTION B	SECTION B
✓ 1. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	✓ 11. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	✓ 21. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
✓ 2. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	✓ 12. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	✓ 22. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
✓ 3. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	✓ 13. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	✓ 23. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
✓ 4. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	✓ 14. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	✓ 24. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
✓ 5. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	✓ 15. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	✗ 25. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
✓ 6. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	✗ 16. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	✓ 26. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
✓ 7. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	✓ 17. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	✗ 27. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
✓ 8. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	✓ 18. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	✗ 28. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
✓ 9. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	✗ 19. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	✓ 29. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
✓ 10. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	✗ 20. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	✓ 30. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
✓ 31. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	✗ 36. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	✓ 46. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
✗ 32. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	✗ 37. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	✓ 47. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
✗ 33. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	✗ 38. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	✓ 48. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
✓ 34. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	✓ 39. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	✓ 49. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
✓ 35. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	✓ 40. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	✓ 50. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
	✓ 41. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	
	✓ 42. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	
	✗ 43. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	
	✓ 44. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	
	✗ 45. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	

✓ 0 ✗
32 2 16

COPREHENSION ORALE 60 questions

SECTION A	SECTION B
✓ 51. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/>	✗ 59. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
✓ 52. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/>	✓ 60. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
✓ 53. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/>	✗ 61. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
✓ 54. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/>	✓ 62. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
✗ 55. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/>	✓ 63. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
✗ 56. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/>	✓ 64. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
✗ 57. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/>	✗ 65. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
✓ 58. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/>	✗ 66. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
	✓ 67. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
	✗ 68. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>

✓ ✗
31 29

<p>◆ SECTION B</p> <p>X 69. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>X 70. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>X 71. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 72. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 73. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 74. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>X 75. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 76. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>X 77. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 78. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>◆ SECTION B</p> <p>X 79. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 80. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 81. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>X 82. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 83. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 84. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>◆ SECTION C</p> <p>X 85. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>X 86. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 87. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 88. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 89. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 90. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>X 91. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 92. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>X 93. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>X 94. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>
<p>◆ SECTION C</p> <p>X 95. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 96. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 97. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 98. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>X 99. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>X 100. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>◆ SECTION D</p> <p>✓ 101. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 102. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 103. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 104. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/></p> <p>X 105. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/></p>	<p>◆ SECTION D</p> <p>X 106. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 107. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 108. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 109. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 110. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/></p>

LEXIQUE ET STRUCTURE 40 questions

<p>◆ SECTION A</p> <p>X 111. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>X 112. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>X 113. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 114. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>X 115. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>X 116. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>X 117. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 118. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 119. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>X 120. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>◆ SECTION B</p> <p>✓ 121. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>X 122. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>X 123. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>X 124. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 125. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>◆ SECTION C</p> <p>X 126. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 127. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 128. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 129. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 130. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 131. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 132. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 133. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>X 134. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 135. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>
<p>◆ SECTION C</p> <p>✓ 136. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>X 137. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>X 138. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 139. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 140. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 141. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>X 142. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>X 143. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 144. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>X 145. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>◆ SECTION D</p> <p>X 146. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 147. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 148. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 149. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 150. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>✓ X</p> <p>22 18</p>

8. Copie de ZSW (2^{ème} année)

7

Test blanc TEF (Test d'évaluation de français)

ZSW (2^{ème} année)

FICHE DE REPONSES

Note 57,2 B2

COPREHENSION ECRITE 50 questions

SECTION A	SECTION B	SECTION B
✓ 1. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	✓ 11. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>	✓ 21. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
✓ 2. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	✓ 12. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	✗ 22. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
✗ 3. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	✓ 13. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>	✗ 23. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
✓ 4. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	✓ 14. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	✓ 24. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>
✓ 5. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	✓ 15. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	✓ 25. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>
✓ 6. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	✓ 16. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	✓ 26. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
✓ 7. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	✓ 17. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	✓ 27. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>
✓ 8. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	✓ 18. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>	✓ 28. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>
✓ 9. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	✓ 19. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	✓ 29. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
✓ 10. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	✓ 20. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	✓ 30. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>
SECTION B	SECTION C	SECTION D
✓ 31. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>	✓ 36. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	✓ 46. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
✓ 32. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	✗ 37. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	✓ 47. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
✓ 33. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	✓ 38. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	✗ 48. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
✓ 34. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	✓ 39. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	✓ 49. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>
✓ 35. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>	✓ 40. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	✗ 50. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>
	✓ 41. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	
	✓ 42. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	
	✓ 43. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	
	✓ 44. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	
	✓ 45. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	

✓ ✗
35 15

COPREHENSION ORALE 60 questions

SECTION A	SECTION B
✓ 51. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/>	✓ 59. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>
✓ 52. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/>	✓ 60. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
✗ 53. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input checked="" type="checkbox"/>	✓ 61. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
✓ 54. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/>	✓ 62. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
✓ 55. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/>	✓ 63. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
✓ 56. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/>	✓ 64. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>
✗ 57. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/>	✓ 65. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
✓ 58. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/>	✓ 66. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>
	✓ 67. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
	✓ 68. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>

✓ ✗
43 17

❖ SECTION B ✓ 69. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> ✓ 70. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> ✓ 71. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> ✓ 72. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> ✓ 73. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> ✓ 74. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> ✓ 75. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> ✓ 76. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> ✓ 77. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> ✓ 78. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	❖ SECTION B ✓ 79. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> ✓ 80. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> ✓ 81. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> ✓ 82. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> ✓ 83. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> ✓ 84. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	❖ SECTION C ✓ 85. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> ✓ 86. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> ✓ 87. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> ✓ 88. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> ✓ 89. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> ✓ 90. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> ✓ 91. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> ✓ 92. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> ✓ 93. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> ✓ 94. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
❖ SECTION C ✓ 95. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> ✓ 96. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> ✓ 97. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> ✓ 98. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> ✓ 99. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> ✓ 100. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	❖ SECTION D ✓ 101. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> ✓ 102. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> ✓ 103. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> ✓ 104. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> ✓ 105. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/>	❖ SECTION D ✓ 106. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> ✓ 107. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> ✓ 108. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> ✓ 109. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> ✓ 110. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/>

LEXIQUE ET STRUCTURE 40 questions

❖ SECTION A ✓ 111. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> ✓ 112. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> ✓ 113. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> ✓ 114. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> ✓ 115. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> ✓ 116. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> ✓ 117. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> ✓ 118. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> ✓ 119. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> ✓ 120. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	❖ SECTION B ✓ 121. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> ✓ 122. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> ✓ 123. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> ✓ 124. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> ✓ 125. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	❖ SECTION C ✓ 126. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> ✓ 127. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> ✓ 128. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> ✓ 129. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> ✓ 130. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> ✓ 131. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> ✓ 132. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> ✓ 133. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> ✓ 134. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> ✓ 135. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
❖ SECTION C ✓ 136. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> ✓ 137. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> ✓ 138. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> ✓ 139. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> ✓ 140. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> ✓ 141. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> ✓ 142. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> ✓ 143. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> ✓ 144. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> ✓ 145. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	❖ SECTION D ✓ 146. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> ✓ 147. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> ✓ 148. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> ✓ 149. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> ✓ 150. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	✓ X 31 9

9. Copie de ZY (2^{ème} année)

19

Test blanc TEF (Test d'évaluation de français)

ZY (2^{ème} année)

FICHE DE REPONSES

Note 540 B1

COPREHENSION ECRITE 50 questions

<p>◆ SECTION A</p> <p>1. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>2. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>3. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>4. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>5. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>6. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>7. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>8. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>9. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>10. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>◆ SECTION B</p> <p>11. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>12. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>13. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>14. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>15. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>16. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>17. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>18. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>19. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>20. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p>	<p>◆ SECTION B</p> <p>21. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>22. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>23. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>24. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>25. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>26. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>27. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>28. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>29. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>30. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p>
<p>◆ SECTION B</p> <p>31. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>32. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>33. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>34. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>35. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p>	<p>◆ SECTION C</p> <p>36. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>37. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>38. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>39. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>40. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>41. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>42. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>43. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>44. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>45. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p>	<p>◆ SECTION D</p> <p>46. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>47. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>48. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>49. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>50. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p>

✓ X
30 20

COPREHENSION ORALE 60 questions

<p>◆ SECTION A</p> <p>51. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/></p> <p>52. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>53. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/></p> <p>54. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/></p> <p>55. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/></p> <p>56. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/></p> <p>57. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>58. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input checked="" type="checkbox"/></p>	<p>◆ SECTION B</p> <p>59. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>60. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>61. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>62. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>63. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>64. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>65. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>66. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>67. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>68. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p>
--	--

✓ X
42 18

<p>◆ SECTION B</p> <p>✓ 69. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>✓ 70. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 71. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 72. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 73. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 74. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>✓ 75. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>✓ 76. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>✓ 77. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 78. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>◆ SECTION B</p> <p>✗ 79. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 80. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 81. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 82. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>✓ 83. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 84. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>◆ SECTION C</p> <p>✗ 85. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✗ 86. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✗ 87. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>✓ 88. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 89. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 90. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 91. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 92. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>✗ 93. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✗ 94. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>
<p>◆ SECTION C</p> <p>✗ 95. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✗ 96. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✗ 97. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 98. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 99. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>✓ 100. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>◆ SECTION D</p> <p>✗ 101. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>✓ 102. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>✓ 103. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 104. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>✓ 105. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/></p>	<p>◆ SECTION D</p> <p>✗ 106. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 107. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>✓ 108. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 109. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>✓ 110. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/></p>

LEXIQUE ET STRUCTURE 40 questions

<p>◆ SECTION A</p> <p>✗ 111. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 112. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>✓ 113. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>✓ 114. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 115. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 116. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>✓ 117. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 118. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 119. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 120. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>◆ SECTION B</p> <p>✓ 121. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 122. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✗ 123. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 124. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✗ 125. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>◆ SECTION C</p> <p>✗ 126. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 127. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>✓ 128. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 129. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>✗ 130. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>✓ 131. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 132. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>✓ 133. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 134. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 135. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p>
<p>◆ SECTION C</p> <p>✗ 136. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 137. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 138. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 139. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>✓ 140. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 141. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 142. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 143. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 144. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 145. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>◆ SECTION D</p> <p>✓ 146. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 147. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 148. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 149. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 150. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>✓ 33</p> <p>✗ 7</p>

10. Copie de WWY (2^{ème} année)

10

Test blanc TEF (Test d'évaluation de français)

WWY (2^{ème} année)

FICHE DE REPONSES

Note 524 B1

COPREHENSION ECRITE 50 questions

SECTION A	SECTION B	SECTION B
1. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	11. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	21. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
2. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	12. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	22. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
3. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	13. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	23. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
4. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	14. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	24. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
5. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	15. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	25. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
6. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	16. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	26. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
7. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	17. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	27. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
8. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	18. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	28. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
9. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	19. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	29. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
10. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	20. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	30. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
SECTION B	SECTION C	SECTION D
31. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	36. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	46. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
32. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	37. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	47. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
33. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	38. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	48. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
34. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	39. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	49. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
35. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	40. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	50. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
	41. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	
	42. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	
	43. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	
	44. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	
	45. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	

✓ x
32 18

COPREHENSION ORALE 60 questions

SECTION A	SECTION B
51. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/>	59. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
52. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/>	60. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
53. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/>	61. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
54. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/>	62. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
55. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/>	63. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
56. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/>	64. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
57. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/>	65. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
58. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/>	66. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
	67. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
	68. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>

✓ x
43 17

<p>◆ SECTION B</p> <p>69. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>X 70. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>X 71. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>72. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>73. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>74. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>75. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>76. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>77. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>78. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>◆ SECTION B</p> <p>X 79. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>X 80. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>X 81. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>82. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>X 83. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>84. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>◆ SECTION C</p> <p>85. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>X 86. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>87. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>X 88. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>X 89. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>X 90. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>91. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>92. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>X 93. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>94. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>
<p>◆ SECTION C</p> <p>95. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>96. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>97. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>98. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>99. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>100. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>◆ SECTION D</p> <p>101. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>102. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>103. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>104. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>X 105. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>◆ SECTION D</p> <p>X 106. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>X 107. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>108. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>109. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>110. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>

LEXIQUE ET STRUCTURE 40 questions

<p>◆ SECTION A</p> <p>X 111. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>112. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>X 113. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>X 114. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>115. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>116. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>117. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>118. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>119. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>X 120. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p>	<p>◆ SECTION B</p> <p>121. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>122. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>X 123. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>124. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>X 125. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>◆ SECTION C</p> <p>X 126. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>127. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>128. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>129. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>130. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>131. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>132. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>X 133. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>X 134. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>X 135. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>
<p>◆ SECTION C</p> <p>136. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>X 137. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>138. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>139. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>140. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>141. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>142. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>143. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>144. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>145. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>◆ SECTION D</p> <p>146. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>147. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>148. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>149. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>X 150. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>✓ 28</p> <p>X 12</p>

11. Copie de CXM (2^{ème} année)

2^{ème} année

1.

Test blanc TEF (Test d'évaluation de français)

CXM (2^{ème} année)

FICHE DE REPONSES

Note 316 A2

COPREHENSION ECRITE 50 questions

SECTION A	SECTION B	SECTION B
✓ 1. A □ B □ C ☒ D □	✗ 11. A □ B □ C ☒ D □	✓ 21. A ☒ B □ C □ D □
✗ 2. A □ B ☒ C □ D □	✓ 12. A ☒ B □ C □ D □	✓ 22. A ☒ B □ C □ D □
✗ 3. A □ B □ C ☒ D □	✗ 13. A ☒ B □ C □ D □	✗ 23. A □ B ☒ C □ D □
✓ 4. A ☒ B □ C □ D □	✗ 14. A ☒ B □ C □ D □	✗ 24. A □ B □ C □ D ☒
✗ 5. A □ B □ C □ D ☒	✓ 15. A ☒ B □ C □ D □	✗ 25. A □ B □ C □ D ☒
✓ 6. A □ B ☒ C □ D □	✗ 16. A □ B □ C ☒ D □	✓ 26. A □ B ☒ C □ D □
✓ 7. A □ B ☒ C □ D □	✓ 17. A □ B □ C ☒ D □	✗ 27. A □ B ☒ C □ D □
✓ 8. A □ B □ C ☒ D □	✓ 18. A □ B □ C □ D ☒	✗ 28. A □ B □ C □ D ☒
✓ 9. A □ B □ C □ D ☒	✗ 19. A □ B ☒ C □ D □	✓ 29. A □ B □ C ☒ D □
✓ 10. A □ B ☒ C □ D □	✗ 20. A □ B □ C □ D ☒	✓ 30. A □ B □ C □ D ☒
✓ 31. A □ B □ C □ D ☒	✓ 36. A □ B ☒ C □ D □	✓ 46. A □ B ☒ C □ D □
✗ 32. A □ B □ C ☒ D □	✗ 37. A □ B □ C ☒ D □	✓ 47. A □ B ☒ C □ D □
✗ 33. A □ B □ C ☒ D □	✓ 38. A □ B ☒ C □ D □	✓ 48. A □ B □ C □ D ☒
✓ 34. A □ B □ C ☒ D □	✗ 39. A □ B □ C □ D ☒	✓ 49. A □ B □ C □ D ☒
✓ 35. A □ B □ C □ D ☒	✗ 40. A □ B ☒ C □ D □	✗ 50. A □ B □ C □ D ☒
	✓ 41. A □ B ☒ C □ D □	
	✓ 42. A □ B □ C ☒ D □	
	✗ 43. A □ B ☒ C □ D □	
	✗ 44. A □ B □ C ☒ D □	
	✗ 45. A □ B ☒ C □ D □	

✓ 0 ✗
27 0 23

COPREHENSION ORALE 60 questions

SECTION A	SECTION B
✓ 51. A □ B □ C ☒ D □ E □	✗ 59. A □ B □ C ☒ D □
✓ 52. A ☒ B □ C □ D □ E □	✓ 60. A ☒ B □ C □ D □
✓ 53. A □ B □ C □ D ☒ E □	✗ 61. A □ B ☒ C □ D □
✓ 54. A □ B ☒ C □ D □ E □	✓ 62. A □ B ☒ C □ D □
✓ 55. A □ B □ C □ D ☒ E □	✗ 63. A □ B □ C □ D ☒
✓ 56. A □ B ☒ C □ D □ E □	✗ 64. A □ B □ C ☒ D □
✗ 57. A ☒ B □ C □ D □ E □	✗ 65. A □ B □ C ☒ D □
✓ 58. A □ B □ C ☒ D □ E □	✗ 66. A ☒ B □ C □ D □
	✓ 67. A ☒ B □ C □ D □
	✓ 68. A □ B □ C ☒ D □

✓ 0 ✗
31 0 29

<p>◆ SECTION B</p> <p>✓ 69. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>✗ 70. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✗ 71. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 72. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✗ 73. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✗ 74. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 75. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 76. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✗ 77. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 78. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>◆ SECTION B</p> <p>✗ 79. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✗ 80. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 81. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✗ 82. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✗ 83. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>✓ 84. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>◆ SECTION C</p> <p>✓ 85. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✗ 86. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✗ 87. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 88. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 89. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✗ 90. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✗ 91. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 92. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 93. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 94. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>
<p>◆ SECTION C</p> <p>✗ 95. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✗ 96. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✗ 97. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✗ 98. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✗ 99. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 100. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>◆ SECTION D</p> <p>✗ 101. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 102. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 103. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 104. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 105. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>◆ SECTION D</p> <p>✗ 106. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 107. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 108. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✗ 109. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 110. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>

LEXIQUE ET STRUCTURE 40 questions

<p>◆ SECTION A</p> <p>✗ 111. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>✓ 112. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>✓ 113. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✗ 114. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 115. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 116. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 117. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✗ 118. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✗ 119. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 120. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>◆ SECTION B</p> <p>✓ 121. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✗ 122. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✗ 123. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✗ 124. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 125. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>◆ SECTION C</p> <p>✗ 126. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 127. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 128. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 129. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✗ 130. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✗ 131. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✗ 132. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 133. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✗ 134. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✗ 135. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>
<p>◆ SECTION C</p> <p>✗ 136. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✗ 137. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 138. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✗ 139. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 140. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✗ 141. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✗ 142. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 143. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 144. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✗ 145. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>◆ SECTION D</p> <p>✓ 146. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 147. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 148. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 149. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>✓ 150. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>✓ 0 ✗</p> <p>19 0 21</p>

12. Copie de ZNN (4^{ème} année)

1 4^{ème} année ZNN (4^{ème} année)

Test blanc TEF (Test d'évaluation de français) 652 B2

FICHE DE REPONSES -31

Note

COPREHENSION ECRITE 50 questions

<p>♦ SECTION A</p> <p>C 1. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>A 2. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>C 3. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>A 4. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>D 5. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>B 6. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>B 7. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>A 8. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>D 9. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>B 10. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>♦ SECTION B</p> <p>A 11. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>A 12. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>D 13. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>A 14. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>A 15. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>C 16. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>C 17. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>D 18. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>A 19. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>A 20. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>♦ SECTION B</p> <p>A 21. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>B 22. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>D 23. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>C 24. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>B 25. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>B 26. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>D 27. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>C 28. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>C 29. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>D 30. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>
<p>♦ SECTION B</p> <p>D 31. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>B 32. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>B 33. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>C 34. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>D 35. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>♦ SECTION C</p> <p>B 36. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>D 37. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>B 38. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>D 39. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>C 40. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>B 41. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>C 42. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>C 43. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>B 44. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>C 45. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>♦ SECTION D</p> <p>B 46. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>B 47. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>D 48. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>D 49. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>B 50. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>

N. X
38 12

COPREHENSION ORALE 60 questions

<p>♦ SECTION A</p> <p>C 51. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/></p> <p>A 52. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/></p> <p>D 53. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/></p> <p>B 54. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/></p> <p>D 55. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/></p> <p>B 56. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/></p> <p>E 57. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/></p> <p>C 58. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/></p>	<p>♦ SECTION B</p> <p>D 59. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>A 60. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>C 61. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>B 62. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>C 63. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>D 64. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>B 65. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>B 66. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>C 67. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>C 68. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>
--	--

✓ X
50 10

◆ SECTION B
 D 69. A B C D
 C 70. A B C D
 B 71. A B C D
 C 72. A B C D
 A 73. A B C D
 D 74. A B C D
 A 75. A B C D
 D 76. A B C D
 A 77. A B C D
 B 78. A B C D

◆ SECTION B
 A 79. A B C D
 B 80. A B C D
 C 81. A B C D
 D 82. A B C D
 A 83. A B C D
 D 84. A B C D

◆ SECTION C
 C 85. A B C D
 D 86. A B C D
 A 87. A B C D
 B 88. A B C D
 C 89. A B C D
 A 90. A B C D
 A 91. A B C D
 D 92. A B C D
 C 93. A B C D
 B 94. A B C D

◆ SECTION C
 A 95. A B C D
 C 96. A B C D
 B 97. A B C D
 D 98. A B C D
 B 99. A B C D
 X 100. A B C D

◆ SECTION D
 A 101. A B
 B 102. A B
 A 103. A B
 B 104. A B
 B 105. A B

◆ SECTION D
 A 106. A B
 B 107. A B
 A 108. A B
 B 109. A B
 B 110. A B

LEXIQUE ET STRUCTURE 40 questions

◆ SECTION A
 A 111. A B C D
 D 112. A B C D
 C 113. A B C D
 C 114. A B C D
 A 115. A B C D
 D 116. A B C D
 B 117. A B C D
 C 118. A B C D
 D 119. A B C D
 B 120. A B C D

◆ SECTION B
 C 121. A B C D
 A 122. A B C D
 B 123. A B C D
 B 124. A B C D
 C 125. A B C D

◆ SECTION C
 A 126. A B C D
 D 127. A B C D
 C 128. A B C D
 A 129. A B C D
 B 130. A B C D
 B 131. A B C D
 D 132. A B C D
 A 133. A B C D
 C 134. A B C D
 B 135. A B C D

◆ SECTION C
 B 136. A B C D
 A 137. A B C D
 C 138. A B C D
 D 139. A B C D
 C 140. A B C D
 A 141. A B C D
 A 142. A B C D
 B 143. A B C D
 C 144. A B C D
 B 145. A B C D

◆ SECTION D
 C 146. A B C D
 C 147. A B C D
 B 148. A B C D
 C 149. A B C D
 B 150. A B C D

✓ X
 31 9

13. Copie de LXX (4^{ème} année)

LXX (4^{ème} année)

524 B₁

-47

7

Test blanc TEF (Test d'évaluation de français)

FICHE DE REPONSES

Note _____

COPREHENSION ECRITE 50 questions

<p>❖ SECTION A</p> <p>C1. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>A2. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>C3. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>A4. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>D5. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>B6. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>C7. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>A8. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>D9. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>B10. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>❖ SECTION B</p> <p>D11. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>A12. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>D13. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>A14. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>A15. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>B16. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>C17. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>D18. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>D19. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>A20. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>❖ SECTION B</p> <p>A21. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>A22. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>D23. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>C24. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>B25. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>B26. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>D27. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>A28. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>C29. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>D30. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>
<p>❖ SECTION B</p> <p>D31. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>D32. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>B33. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>B34. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>D35. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>❖ SECTION C</p> <p>B36. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>D37. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>B38. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>C39. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>B40. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>B41. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>A42. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>C43. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>C44. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>C45. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>❖ SECTION D</p> <p>B46. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>B47. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>A48. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>D49. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>C50. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>

V X
36 14

COPREHENSION ORALE 60 questions

<p>❖ SECTION A</p> <p>C51. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/></p> <p>A52. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/></p> <p>B53. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/></p> <p>B54. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/></p> <p>D55. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/></p> <p>B56. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/></p> <p>A57. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/></p> <p>C58. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/></p>	<p>❖ SECTION B</p> <p>D59. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>D60. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>C61. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>B62. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>C63. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>D64. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>B65. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>B66. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>C67. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>C68. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>
--	---

V X
42 18

◆ SECTION B
 C 69. A B C D
 B 70. A B C D
 B 71. A B C D
 C 72. A B C D
 A 73. A B C D
 C 74. A B C D
 R 75. A B C D
 D 76. A B C D
 A 77. A B C D
 B 78. A B C D

◆ SECTION B
 D 79. A B C D
 C 80. A B C D
 C 81. A B C D
 D 82. A B C D
 A 83. A B C D
 A 84. A B C D

◆ SECTION C
 C 85. A B C D
 D 86. A B C D
 A 87. A B C D
 B 88. A B C D
 R 89. A B C D
 D 90. A B C D
 B 91. A B C D
 D 92. A B C D
 R 93. A B C D
 A 94. A B C D

◆ SECTION C
 A 95. A B C D
 C 96. A B C D
 A 97. A B C D
 A 98. A B C D
 D 99. A B C D
 C 100. A B C D

◆ SECTION D
 A 101. A B
 B 102. A B
 A 103. A B
 B 104. A B
 B 105. A B

◆ SECTION D
 A 106. A B
 B 107. A B
 A 108. A B
 B 109. A B
 A 110. A B

LEXIQUE ET STRUCTURE 40 questions

◆ SECTION A
 B 111. A B C D
 D 112. A B C D
 C 113. A B C D
 D 114. A B C D
 A 115. A B C D
 D 116. A B C D
 B 117. A B C D
 C 118. A B C D
 R 119. A B C D
 C 120. A B C D

◆ SECTION B
 R 121. A B C D
 A 122. A B C D
 B 123. A B C D
 D 124. A B C D
 B 125. A B C D

◆ SECTION C
 A 126. A B C D
 D 127. A B C D
 C 128. A B C D
 A 129. A B C D
 B 130. A B C D
 B 131. A B C D
 D 132. A B C D
 C 133. A B C D
 A 134. A B C D
 D 135. A B C D

◆ SECTION C
 B 136. A B C D
 C 137. A B C D
 C 138. A B C D
 D 139. A B C D
 B 140. A B C D
 A 141. A B C D
 A 142. A B C D
 C 143. A B C D
 C 144. A B C D
 B 145. A B C D

◆ SECTION D
 C 146. A B C D
 C 147. A B C D
 D 148. A B C D
 C 149. A B C D
 A 150. A B C D

V X
 25 15

14. Copie de JMD (4^{ème} année)

15

JMD (4^{ème} année)

620 Bz

Test blanc TEF (Test d'évaluation de français)

FICHE DE REPONSES

Note 35

COPREHENSION ECRITE 50 questions

<p>SECTION A</p> <p>1. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>2. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>3. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>4. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>5. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>6. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>7. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>8. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>9. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>10. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>SECTION B</p> <p>11. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>12. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>13. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>14. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>15. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>16. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>17. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>18. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>19. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>20. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>SECTION B</p> <p>21. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>22. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>23. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>24. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>25. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>26. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>27. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>28. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>29. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>30. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>
<p>SECTION B</p> <p>31. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>32. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>33. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>34. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>35. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>SECTION C</p> <p>36. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>37. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>38. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>39. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>40. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>41. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>42. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>43. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>44. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>45. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>SECTION D</p> <p>46. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>47. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>48. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>49. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>50. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>

VX
37 13

COPREHENSION ORALE 60 questions

<p>SECTION A</p> <p>51. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/></p> <p>52. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/></p> <p>53. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/></p> <p>54. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/></p> <p>55. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/></p> <p>56. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/></p> <p>57. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/></p> <p>58. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/></p>	<p>SECTION B</p> <p>59. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>60. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>61. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>62. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>63. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>64. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>65. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>66. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>67. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>68. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>
--	--

VX
48 12

<p>◆ SECTION B</p> <p>X 69. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>C 70. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>B 71. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>D 72. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>A 73. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>D 74. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>A 75. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>B 76. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>A 77. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>X 78. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>◆ SECTION B</p> <p>X 79. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>X 80. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>B 81. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>D 82. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>A 83. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>A 84. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>◆ SECTION C</p> <p>C 85. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>D 86. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>X 87. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>X 88. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>X 89. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>X 90. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>B 91. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>D 92. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>D 93. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>D 94. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>
<p>◆ SECTION C</p> <p>X 95. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>C 96. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>A 97. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>X 98. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>X 99. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>C 100. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>◆ SECTION D</p> <p>A 101. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/></p> <p>B 102. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/></p> <p>A 103. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/></p> <p>B 104. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/></p> <p>D 105. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/></p>	<p>◆ SECTION D</p> <p>X 106. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/></p> <p>B 107. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/></p> <p>A 108. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/></p> <p>B 109. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/></p> <p>X 110. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/></p>

LEXIQUE ET STRUCTURE 40 questions

<p>◆ SECTION A</p> <p>X 111. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>X 112. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>X 113. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>X 114. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>A 115. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>D 116. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>B 117. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>C 118. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>C 119. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>D 120. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>◆ SECTION B</p> <p>C 121. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>A 122. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>A 123. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>B 124. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>X 125. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>◆ SECTION C</p> <p>X 126. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>D 127. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>C 128. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>A 129. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>B 130. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>B 131. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>D 132. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>C 133. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>A 134. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>X 135. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>
<p>◆ SECTION C</p> <p>X 136. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>A 137. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>C 138. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>D 139. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>C 140. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>A 141. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>X 142. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>X 143. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>C 144. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>D 145. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>◆ SECTION D</p> <p>X 146. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>C 147. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>B 148. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>E 149. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>A 150. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>✓ X 30 10</p>

2.6.2 Copies de réponses du test 2

1. Copie de HXX (3^{ème} année)

Test blanc TEF (Test d'évaluation de français)

FICHE DE REPONSES

Note 508 B1

COMPREHENSION ECRITE 50 questions

SECTION A	SECTION B	SECTION B
1. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	X 11. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>	21. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
2. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	12. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	22. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
3. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	13. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>	X 23. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
4. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>	X 14. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	24. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
5. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	X 15. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	25. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
6. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>	16. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	X 26. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
7. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	17. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	27. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
8. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	18. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	X 28. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
9. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	X 19. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	29. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
10. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>	20. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	X 30. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>

SECTION B	SECTION C	SECTION D
X 31. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>	36. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	46. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
32. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	37. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	X 47. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
X 33. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	38. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	48. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
34. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	39. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	49. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
35. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	X 40. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	50. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
	41. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	
	X 42. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	
	43. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	
	X 44. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	
	X 45. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	

COMPREHENSION ORALE 60 questions

SECTION A	SECTION B
51. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/>	59. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
52. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/>	60. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
X 53. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/>	61. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
54. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/>	62. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
55. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/>	63. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
56. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/>	64. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
57. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/>	65. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
58. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/>	66. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
	X 67. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
	X 68. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>

1

- SECTION B
- 69. A B C D
 - 70. A B C D
 - 71. A B C D
 - 72. A B C D
 - 73. A B C D
 - 74. A B C D
 - 75. A B C D
 - 76. A B C D
 - 77. A B C D
 - 78. A B C D

- SECTION B
- 79. A B C D
 - 80. A B C D
 - 81. A B C D
 - 82. A B C D
 - 83. A B C D
 - 84. A B C D

- SECTION C
- 85. A B C D
 - 86. A B C D
 - 87. A B C D
 - 88. A B C D
 - 89. A B C D
 - 90. A B C D
 - 91. A B C D
 - 92. A B C D
 - 93. A B C D
 - 94. A B C D

- SECTION C
- 95. A B C D
 - 96. A B C D
 - 97. A B C D
 - 98. A B C D
 - 99. A B C D
 - 100. A B C D

- SECTION D
- 101. A B
 - 102. A B
 - 103. A B
 - 104. A B
 - 105. A B

- SECTION D
- 106. A B
 - 107. A B
 - 108. A B
 - 109. A B
 - 110. A B

LEXIQUE ET STRUCTURE 40 questions

- SECTION A
- 111. A B C D
 - 112. A B C D
 - 113. A B C D
 - 114. A B C D
 - 115. A B C D
 - 116. A B C D
 - 117. A B C D
 - 118. A B C D
 - 119. A B C D
 - 120. A B C D

- SECTION B
- 121. A B C D
 - 122. A B C D
 - 123. A B C D
 - 124. A B C D
 - 125. A B C D

- SECTION C
- 126. A B C D
 - 127. A B C D
 - 128. A B C D
 - 129. A B C D
 - 130. A B C D
 - 131. A B C D
 - 132. A B C D
 - 133. A B C D
 - 134. A B C D
 - 135. A B C D

- SECTION C
- 136. A B C D
 - 137. A B C D
 - 138. A B C D
 - 139. A B C D
 - 140. A B C D
 - 141. A B C D
 - 142. A B C D
 - 143. A B C D
 - 144. A B C D
 - 145. A B C D

- SECTION D
- 146. A B C D
 - 147. A B C D
 - 148. A B C D
 - 149. A B C D
 - 150. A B C D

✓
19 21

2. Copie de ZMZ (3^{ème} année)

Test blanc TEF (Test d'évaluation de français)

FICHE DE REPONSES

540 B1

Nom et prénom en c' _____ Date 08/06/16 Note _____

COPREHENSION ECRITE 50 questions

<p>◇ SECTION A</p> <p>1. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 2. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 3. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 4. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/> 5. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 6. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 7. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 8. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 9. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 10. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>◇ SECTION B</p> <p>11. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 12. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 13. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 14. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 15. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/> 16. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 17. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 18. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 19. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 20. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>◇ SECTION B</p> <p>21. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/> 22. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 23. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 24. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 25. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 26. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/> 27. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/> 28. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 29. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 30. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>
<p>◇ SECTION B</p> <p>31. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/> 32. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 33. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 34. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 35. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>◇ SECTION C</p> <p>36. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/> 37. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 38. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 39. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 40. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 41. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 42. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 43. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 44. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 45. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>◇ SECTION D</p> <p>46. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 47. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 48. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 49. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 50. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>

✓ X
39 11

COPREHENSION ORALE 60 questions

<p>◇ SECTION A</p> <p>51. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/> 52. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/> 53. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/> 54. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input checked="" type="checkbox"/> 55. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input checked="" type="checkbox"/> 56. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/> 57. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/> 58. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/></p>	<p>◇ SECTION B</p> <p>59. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 60. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 61. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 62. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/> 63. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 64. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 65. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 66. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 67. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 68. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p>
---	---

✓ X
44 16

❖ SECTION B 69. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 70. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 71. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 72. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 73. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 74. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 75. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 76. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 77. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 78. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	❖ SECTION B 79. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 80. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 81. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 82. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 83. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 84. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	❖ SECTION C 85. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 86. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 87. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 88. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 89. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/> 90. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 91. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 92. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 93. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 94. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
--	---	---

❖ SECTION C 95. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 96. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 97. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 98. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 99. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/> 100. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>	❖ SECTION D 101. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> 102. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> 103. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> 104. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> 105. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/>	❖ SECTION D 106. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> 107. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> 108. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> 109. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> 110. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/>
--	--	--

LEXIQUE ET STRUCTURE 40 questions

✓ X
22 18

❖ SECTION A 111. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 112. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 113. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 114. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/> 115. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 116. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 117. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/> 118. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 119. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 120. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	❖ SECTION B 121. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 122. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 123. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 124. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 125. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	❖ SECTION C 126. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 127. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/> 128. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 129. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 130. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/> 131. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 132. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 133. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 134. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 135. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
❖ SECTION C 136. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 137. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 138. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 139. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 140. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 141. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 142. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/> 143. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 144. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/> 145. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	❖ SECTION D 146. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/> 147. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 148. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 149. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/> 150. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>	

3. Copie de HMY (3^{ème} année)

Test blanc TEF (Test d'évaluation de français)

FICHE DE REPONSES

Note 564 B2

COPREHENSION ECRITE 50 questions

<p>❖ SECTION A</p> <p>1. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>2. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>3. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>4. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>5. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>6. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>7. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>8. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>9. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>10. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>❖ SECTION B</p> <p>11. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>12. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>13. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>14. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>15. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>16. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>17. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>18. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>19. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>20. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>❖ SECTION B</p> <p>21. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>22. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>23. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>24. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>X 25. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>26. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>27. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>28. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>29. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>X 30. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>
<p>❖ SECTION B</p> <p>31. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>32. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>X 33. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>34. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>35. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>❖ SECTION C</p> <p>36. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>37. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>38. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>X 39. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>X 40. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>41. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>X 42. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>43. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>44. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>X 45. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p>	<p>❖ SECTION D</p> <p>X 46. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>X 47. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>48. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>49. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>X 50. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p>

✓ 40 X 10

COPREHENSION ORALE 60 questions

<p>❖ SECTION A</p> <p>51. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/></p> <p>52. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/></p> <p>53. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/></p> <p>54. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>55. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>56. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/></p> <p>57. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/></p> <p>58. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/></p>	<p>❖ SECTION B</p> <p>59. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>60. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>61. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>62. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>X 63. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>X 64. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>65. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>66. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>X 67. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>X 68. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p>
--	--

✓ 41 X 19

<p>◆ SECTION B</p> <p>69. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>70. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>71. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>72. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>73. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>74. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>75. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>76. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>77. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>78. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>◆ SECTION B</p> <p>79. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>80. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>81. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>82. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>83. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>84. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>◆ SECTION C</p> <p>85. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>86. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>87. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>88. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>89. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>90. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>91. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>92. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>93. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>94. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p>
<p>◆ SECTION C</p> <p>95. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>96. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>97. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>98. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>99. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>100. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p>	<p>◆ SECTION D</p> <p>101. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/></p> <p>102. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>103. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/></p> <p>104. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>105. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/></p>	<p>◆ SECTION D</p> <p>106. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/></p> <p>107. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>108. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/></p> <p>109. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>110. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/></p>

LEXIQUE ET STRUCTURE 40 questions

✓ X
27 B

<p>◆ SECTION A</p> <p>111. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>112. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>113. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>114. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>115. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>116. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>117. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>118. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>119. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>120. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>◆ SECTION B</p> <p>121. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>122. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>123. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>124. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>125. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>◆ SECTION C</p> <p>126. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>127. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>128. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>129. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>130. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>131. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>132. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>133. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>134. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>135. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>
<p>◆ SECTION C</p> <p>136. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>137. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>138. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>139. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>140. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>141. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>142. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>143. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>144. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>145. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>◆ SECTION D</p> <p>146. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>147. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>148. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>149. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>150. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	

4. Copie de ZYC (3^{ème} année)

Test blanc TEF (Test d'évaluation de français)

FICHE DE REPONSES

Note 516 B1

COPREHENSION ECRITE 50 questions

<p>❖ SECTION A</p> <p>1. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>2. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>3. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>4. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>5. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>6. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>7. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>8. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>9. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>10. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>❖ SECTION B</p> <p>X 11. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>12. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>13. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>X 14. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>X 15. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>16. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>X 17. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>18. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>19. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>20. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>❖ SECTION B</p> <p>21. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>22. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>23. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>24. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>25. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>X 26. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>27. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>28. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>29. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>30. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>
<p>❖ SECTION B</p> <p>31. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>32. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>X 33. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>34. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>35. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>❖ SECTION C</p> <p>36. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>37. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>38. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>39. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>X 40. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>41. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>42. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>X 43. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>44. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>X 45. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>❖ SECTION D</p> <p>46. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>X 47. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>48. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>49. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>X 50. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>

COPREHENSION ORALE 60 questions

<p>❖ SECTION A</p> <p>51. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/></p> <p>52. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/></p> <p>53. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/></p> <p>54. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/></p> <p>55. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/></p> <p>56. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/></p> <p>57. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/></p> <p>58. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/></p>	<p>❖ SECTION B</p> <p>59. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>60. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>61. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>X 62. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>63. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>64. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>65. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>66. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>67. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>X 68. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>
--	--

SECTION B

69. A B C D

70. A B C D

71. A B C D

72. A B C D

73. A B C D

74. A B C D

75. A B C D

76. A B C D

77. A B C D

78. A B C D

SECTION B

79. A B C D

80. A B C D

81. A B C D

82. A B C D

83. A B C D

84. A B C D

SECTION C

85. A B C D

86. A B C D

87. A B C D

88. A B C D

89. A B C D

90. A B C D

91. A B C D

92. A B C D

93. A B C D

94. A B C D

SECTION C

95. A B C D

96. A B C D

97. A B C D

98. A B C D

99. A B C D

100. A B C D

SECTION D

101. A B

102. A B

103. A B

104. A B

105. A B

SECTION D

106. A B

107. A B

108. A B

109. A B

110. A B

LEXIQUE ET STRUCTURE 40 questions

SECTION A

111. A B C D

112. A B C D

113. A B C D

114. A B C D

115. A B C D

116. A B C D

117. A B C D

118. A B C D

119. A B C D

120. A B C D

SECTION B

121. A B C D

122. A B C D

123. A B C D

124. A B C D

125. A B C D

SECTION C

126. A B C D

127. A B C D

128. A B C D

129. A B C D

130. A B C D

131. A B C D

132. A B C D

133. A B C D

134. A B C D

135. A B C D

SECTION C

136. A B C D

137. A B C D

138. A B C D

139. A B C D

140. A B C D

141. A B C D

142. A B C D

143. A B C D

144. A B C D

145. A B C D

SECTION D

146. A B C D

147. A B C D

148. A B C D

149. A B C D

150. A B C D

✓ X
25 15

5. Copie de ZSW (3^{ème} année)

Test blanc TEF (Test d'évaluation de français)

FICHE DE REPONSES

Note 804 C1

COPREHENSION ECRITE 50 questions

<p>❖ SECTION A</p> <p>1. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>2. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>3. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>4. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>5. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>6. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>7. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>8. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>9. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>10. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>❖ SECTION B</p> <p>11. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>12. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>13. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>14. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>15. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>16. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>17. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>18. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>19. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>20. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>❖ SECTION B</p> <p>21. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>22. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>23. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>24. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>25. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>26. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>27. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>28. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>29. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>30. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>
<p>❖ SECTION B</p> <p>31. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>32. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>33. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>34. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>35. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>❖ SECTION C</p> <p>36. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>37. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>38. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>39. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>40. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>41. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>42. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>43. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>44. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>45. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>❖ SECTION D</p> <p>46. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>47. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>48. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>49. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>50. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>

✓ 46
✗ 4

✗

COPREHENSION ORALE 60 questions

<p>❖ SECTION A</p> <p>51. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/></p> <p>52. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/></p> <p>53. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/></p> <p>54. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>55. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>56. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/></p> <p>57. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/></p> <p>58. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/></p>	<p>❖ SECTION B</p> <p>59. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>60. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>61. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>62. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>63. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>64. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>65. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>66. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>67. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>68. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>
--	--

✓ 56
✗ 4

✗

<p>◆ SECTION B</p> <p>69. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>70. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>71. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>72. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>73. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>X 74. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>75. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>76. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>77. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>78. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>◆ SECTION B</p> <p>79. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>80. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>81. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>82. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>X 83. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>84. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>◆ SECTION C</p> <p>85. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>86. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>87. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>88. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>89. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>90. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>91. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>92. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>93. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>94. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>
<p>◆ SECTION C</p> <p>95. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>96. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>97. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>98. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>99. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>100. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p>	<p>◆ SECTION D</p> <p>101. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/></p> <p>X 102. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/></p> <p>103. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/></p> <p>104. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>105. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/></p>	<p>◆ SECTION D</p> <p>106. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/></p> <p>107. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/></p> <p>108. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/></p> <p>109. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>110. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/></p>

LEXIQUE ET STRUCTURE 40 questions

✓ X
36 4

<p>◆ SECTION A</p> <p>111. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>112. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>113. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>114. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>115. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>116. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>117. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>118. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>119. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>120. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>◆ SECTION B</p> <p>121. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>122. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>123. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>X 124. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>125. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>◆ SECTION C</p> <p>126. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>127. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>128. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>129. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>130. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>131. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>132. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>133. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>134. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>135. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>
<p>◆ SECTION C</p> <p>136. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>137. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>138. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>139. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>X 140. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>141. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>142. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>X 143. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>144. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>145. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>◆ SECTION D</p> <p>146. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>X 147. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>148. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>149. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>150. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	

6. Copie de ZY (3^{ème} année)

Test blanc TEF (Test d'évaluation de français)

FICHE DE REPONSES

Note 784 C1

COPREHENSION ECRITE 50 questions

<p>❖ SECTION A</p> <p>1. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>2. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>3. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>4. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>5. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>6. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>7. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>8. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>9. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>10. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>❖ SECTION B</p> <p>11. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>12. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>13. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>14. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>15. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>16. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>17. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>18. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>19. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>20. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>❖ SECTION B</p> <p>21. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>22. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>23. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>24. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>25. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>26. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>27. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>28. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>29. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>30. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>
<p>❖ SECTION B</p> <p>31. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>32. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>33. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>34. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>35. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p>	<p>❖ SECTION C</p> <p>36. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>37. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>38. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>39. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>40. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>41. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>42. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>43. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>44. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>45. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>❖ SECTION D</p> <p>46. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>47. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>48. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>49. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>50. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>

✓ X
56 4

COPREHENSION ORALE 60 questions

<p>❖ SECTION A</p> <p>51. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/></p> <p>52. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/></p> <p>53. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/></p> <p>54. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>55. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>56. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/></p> <p>57. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/></p> <p>58. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/></p>	<p>❖ SECTION B</p> <p>59. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>60. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>61. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>62. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>63. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>64. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>65. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>66. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>67. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>68. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>
---	--

✓ X
48 12

<p>◆ SECTION B</p> <p>69. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>70. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>71. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>72. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>73. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>74. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>75. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>76. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>77. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>78. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>◆ SECTION B</p> <p>79. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>80. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>81. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>82. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>83. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>84. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>◆ SECTION C</p> <p>85. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>86. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>87. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>88. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>89. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>90. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>91. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>92. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>93. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>94. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>
<p>◆ SECTION C</p> <p>95. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>96. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>97. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>98. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>99. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>100. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p>	<p>◆ SECTION D</p> <p>101. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>102. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>103. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>104. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>105. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>◆ SECTION D</p> <p>106. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>107. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>108. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>109. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>110. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>

LEXIQUE ET STRUCTURE 40 questions

✓ x
34 b

<p>◆ SECTION A</p> <p>111. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>112. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>113. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>114. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>115. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>116. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>117. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>118. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>119. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>120. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>◆ SECTION B</p> <p>121. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>122. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>123. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>124. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>125. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>◆ SECTION C</p> <p>126. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>127. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>128. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>129. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>130. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>131. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>132. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>133. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>134. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>135. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>
<p>◆ SECTION C</p> <p>136. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>137. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>138. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>139. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>140. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>141. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>142. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>143. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>144. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>145. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>◆ SECTION D</p> <p>146. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>147. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>148. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>149. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>150. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	

7. Copie de WWY (3^{ème} année)

Test blanc TEF (Test d'évaluation de français)

FICHE DE REPONSES

Note 700 C1

COPREHENSION ECRITE 50 questions

<p>❖ SECTION A</p> <p>1. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 2. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 3. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 4. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/> 5. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 6. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 7. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 8. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 9. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 10. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>❖ SECTION B</p> <p>11. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 12. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 13. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/> 14. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 15. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/> 16. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 17. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 18. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 19. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 20. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>❖ SECTION B</p> <p>21. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 22. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 23. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 24. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 25. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 26. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/> 27. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/> 28. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 29. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 30. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>
<p>❖ SECTION B</p> <p>31. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/> 32. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 33. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/> 34. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 35. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>❖ SECTION C</p> <p>36. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/> 37. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 38. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 39. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 40. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 41. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 42. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/> 43. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/> 44. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 45. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p>	<p>❖ SECTION D</p> <p>46. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 47. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 48. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 49. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/> 50. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>

✓ 44 X 6

COPREHENSION ORALE 60 questions

<p>❖ SECTION A</p> <p>51. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/> 52. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/> 53. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/> 54. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input checked="" type="checkbox"/> 55. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input checked="" type="checkbox"/> 56. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/> 57. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/> 58. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/></p>	<p>❖ SECTION B</p> <p>59. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 60. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 61. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 62. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/> 63. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 64. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 65. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 66. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 67. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 68. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>
--	--

✓ 50 X 10

<p>◆ SECTION B</p> <p>69. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>70. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>71. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>72. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>73. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>74. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>75. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>76. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>77. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>78. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>◆ SECTION B</p> <p>79. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>80. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>81. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>82. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>83. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>84. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>◆ SECTION C</p> <p>85. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>86. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>87. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>88. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>89. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>90. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>91. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>92. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>93. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>94. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>
<p>◆ SECTION C</p> <p>95. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>96. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>97. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>98. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>99. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>100. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p>	<p>◆ SECTION D</p> <p>101. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/></p> <p>102. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>103. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/></p> <p>104. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>105. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/></p>	<p>◆ SECTION D</p> <p>106. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/></p> <p>107. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/></p> <p>108. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/></p> <p>109. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>110. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/></p>

LEXIQUE ET STRUCTURE 40 questions

✓
31
✗
9

<p>◆ SECTION A</p> <p>111. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>112. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>113. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>114. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>115. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>116. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>117. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>118. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>119. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>120. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>◆ SECTION B</p> <p>121. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>122. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>123. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>124. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>125. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>◆ SECTION C</p> <p>126. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>127. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>128. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>129. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>130. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>131. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>132. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>133. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>134. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>135. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>
<p>◆ SECTION C</p> <p>136. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>137. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>138. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>139. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>140. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>141. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>142. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>143. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>144. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>145. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>◆ SECTION D</p> <p>146. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>147. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>148. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>149. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>150. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	

8. Copie de CWM (3^{ème} année)

Test blanc TEF (Test d'évaluation de français)

FICHE DE REPONSES

Note 540 B1

COPREHENSION ECRITE 50 questions

<p>❖ SECTION A</p> <p>1. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 2. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 3. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 4. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/> 5. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 6. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 7. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 8. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 9. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 10. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>❖ SECTION B</p> <p>11. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 12. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 13. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/> 14. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 15. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/> 16. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 17. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 18. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 19. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 20. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>❖ SECTION B</p> <p>21. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 22. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 23. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 24. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 25. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 26. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/> 27. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/> 28. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 29. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 30. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>
<p>❖ SECTION B</p> <p>31. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 32. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 33. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 34. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 35. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>❖ SECTION C</p> <p>36. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/> 37. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 38. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 39. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 40. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 41. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 42. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 43. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 44. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 45. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p>	<p>❖ SECTION D</p> <p>46. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 47. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 48. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 49. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 50. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>

✓ 39
✗ 11

COPREHENSION ORALE 60 questions

<p>❖ SECTION A</p> <p>51. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/> 52. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/> 53. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/> 54. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input checked="" type="checkbox"/> 55. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input checked="" type="checkbox"/> 56. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/> 57. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/> 58. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/></p>	<p>❖ SECTION B</p> <p>59. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 60. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 61. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 62. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 63. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 64. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/> 65. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 66. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/> 67. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 68. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>
--	--

✓ 40
✗ 20

<p>◆ SECTION B</p> <p>69. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>70. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>71. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>72. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>73. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>74. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>75. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>76. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>77. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>78. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>◆ SECTION B</p> <p>79. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>80. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>81. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>82. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>83. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>84. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>◆ SECTION C</p> <p>85. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>86. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>87. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>88. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>89. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>90. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>91. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>92. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>93. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>94. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p>
<p>◆ SECTION C</p> <p>95. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>96. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>97. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>98. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>99. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>100. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p>	<p>◆ SECTION D</p> <p>101. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/></p> <p>102. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/></p> <p>103. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/></p> <p>104. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>105. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/></p>	<p>◆ SECTION D</p> <p>106. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/></p> <p>107. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/></p> <p>108. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/></p> <p>109. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/></p> <p>110. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/></p>

LEXIQUE ET STRUCTURE 40 questions

✓
26 14

<p>◆ SECTION A</p> <p>111. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>112. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>113. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>114. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>115. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>116. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>117. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>118. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>119. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>120. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>◆ SECTION B</p> <p>121. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>122. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>123. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>124. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>125. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>◆ SECTION C</p> <p>126. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>127. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>128. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>129. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>130. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>131. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>132. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>133. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>134. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>135. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>
<p>◆ SECTION C</p> <p>136. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>137. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>138. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>139. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>140. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>141. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>142. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>143. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>144. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>145. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>◆ SECTION D</p> <p>146. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>147. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>148. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>149. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>150. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	

9. Copie de LXX (3^{ème} année)

Test blanc TEF (Test d'évaluation de français)

FICHE DE REPONSES

Nom et prénom en chinois : 李 子 平 : 6.8 Note 358 Az

COPREHENSION ECRITE 50 questions

✓ X
2228

<p>SECTION A</p> <p>1. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>2. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>3. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>4. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>5. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>6. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>7. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>8. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>9. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>10. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p>	<p>SECTION B</p> <p>11. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>12. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>13. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>14. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>15. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>16. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>17. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>18. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>19. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>20. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>SECTION B</p> <p>21. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>22. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>23. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>24. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>25. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>26. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>27. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>28. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>29. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>30. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>
<p>SECTION B</p> <p>31. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>32. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>33. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>34. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>35. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>SECTION C</p> <p>36. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>37. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>38. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>39. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>40. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>41. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>42. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>43. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>44. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>45. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p>	<p>SECTION D</p> <p>46. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>47. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>48. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>49. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>50. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>

COPREHENSION ORALE 60 questions

✓ X
29 31

<p>SECTION A</p> <p>51. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/></p> <p>52. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/></p> <p>53. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/></p> <p>54. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/></p> <p>55. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>56. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/></p> <p>57. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/></p> <p>58. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/></p>	<p>SECTION B</p> <p>59. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>60. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>61. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>62. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>63. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>64. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>65. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>66. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>67. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>68. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>
--	--

<p>◇ SECTION B</p> <p>69. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>70. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>71. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>72. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>73. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>74. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>75. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>76. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>77. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>78. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>◇ SECTION B</p> <p>79. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>80. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>81. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>82. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>83. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>84. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>◇ SECTION C</p> <p>85. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>86. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>87. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>88. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>89. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>90. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>91. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>92. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>93. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>94. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>
<p>◇ SECTION C</p> <p>95. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>96. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>97. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>98. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>99. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>100. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>◇ SECTION D</p> <p>101. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/></p> <p>102. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>103. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>104. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>105. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/></p>	<p>◇ SECTION D</p> <p>106. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>107. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/></p> <p>108. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>109. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>110. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/></p>

LEXIQUE ET STRUCTURE 40 questions

10x
3118

<p>◇ SECTION A</p> <p>111. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>112. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>113. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>114. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>115. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>116. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>117. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>118. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>119. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>120. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>◇ SECTION B</p> <p>121. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>122. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>123. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>124. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>125. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>◇ SECTION C</p> <p>126. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>127. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>128. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>129. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>130. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>131. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>132. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>133. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>134. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>135. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>
<p>◇ SECTION C</p> <p>136. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>137. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>138. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>139. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>140. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>141. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>142. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>143. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>144. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>145. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>◇ SECTION D</p> <p>146. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>147. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>148. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>149. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>150. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	

10. Copie de ZF (3^{ème} année)

Test blanc TEF (Test d'évaluation de français)

FICHE DE REPONSES

Nom et prénom en cl _____ Date 6/10/21 Note 564 Bz

COPREHENSION ECRITE 50 questions

✓ X
36 14

<p>◇ SECTION A</p> <p>1. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>2. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>3. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>4. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>5. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>6. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>7. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>8. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>9. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>10. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>◇ SECTION B</p> <p>11. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>12. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>13. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>14. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>15. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>16. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>17. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>18. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>19. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>20. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>◇ SECTION B</p> <p>21. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>22. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>23. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>24. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>25. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>26. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>27. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>28. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>29. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>30. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>
<p>◇ SECTION B</p> <p>31. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>32. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>33. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>34. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>35. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>◇ SECTION C</p> <p>36. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>37. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>38. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>39. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>40. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>41. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>42. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>43. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>44. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>45. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>◇ SECTION D</p> <p>46. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>47. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>48. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>49. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>50. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p>

COPREHENSION ORALE 60 questions

✓ X
46 14

<p>◇ SECTION A</p> <p>51. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/></p> <p>52. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/></p> <p>53. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/></p> <p>54. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>55. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>56. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/></p> <p>57. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/></p> <p>58. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/></p>	<p>◇ SECTION B</p> <p>59. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>60. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>61. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>62. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>63. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>64. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>65. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>66. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>67. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>68. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p>
--	--

SECTION B 69. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 70. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 71. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 72. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 73. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 74. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 75. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 76. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 77. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 78. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	SECTION B 79. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 80. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 81. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 82. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 83. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 84. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	SECTION C 85. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 86. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 87. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 88. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 89. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 90. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 91. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 92. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 93. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 94. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
SECTION C 95. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 96. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 97. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 98. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 99. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 100. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	SECTION D 101. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 102. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 103. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 104. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 105. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	SECTION D 106. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 107. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 108. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 109. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 110. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>

LEXIQUE ET STRUCTURE 40 questions

✓ X
26 14

SECTION A 111. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 112. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 113. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 114. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 115. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 116. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 117. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 118. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 119. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 120. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	SECTION B 121. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 122. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 123. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 124. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 125. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	SECTION C 126. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 127. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 128. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 129. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 130. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 131. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 132. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 133. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 134. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 135. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
SECTION C 136. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 137. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 138. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 139. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 140. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 141. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 142. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 143. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 144. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 145. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	SECTION D 146. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 147. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 148. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 149. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 150. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	

11. Copie de YY (3^{ème} année)

Test blanc TEF (Test d'évaluation de français)

FICHE DE REPONSES

Nom et prénom en ct _____ Date _____ Note 684 B2

COPREHENSION ECRITE 50 questions

<p>◇ SECTION A</p> <p>1. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>2. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>3. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>4. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>5. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>6. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>7. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>8. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>9. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>10. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>◇ SECTION B</p> <p>11. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>12. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>13. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>14. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>15. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>16. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>17. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>18. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>19. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>20. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>◇ SECTION B</p> <p>21. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>22. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>23. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>24. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>25. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>26. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>27. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>28. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>29. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>30. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>
<p>◇ SECTION B</p> <p>31. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>32. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>33. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>34. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>35. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>◇ SECTION C</p> <p>36. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>37. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>38. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>39. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>40. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>41. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>42. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>43. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>44. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>45. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>	<p>◇ SECTION D</p> <p>46. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>47. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>48. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>49. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>50. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>

✓ x
43 7

COPREHENSION ORALE 60 questions

<p>◇ SECTION A</p> <p>51. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/></p> <p>52. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/></p> <p>53. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/></p> <p>54. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>55. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>56. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/></p> <p>57. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/></p> <p>58. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/></p>	<p>◇ SECTION B</p> <p>59. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>60. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>61. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>62. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>63. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>64. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>65. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>66. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>67. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p> <p>68. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/></p>
--	---

✓ x
48 12

SECTION B 69. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 70. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 71. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 72. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 73. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 74. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 75. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/> 76. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 77. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 78. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	SECTION B 79. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 80. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 81. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/> 82. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 83. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 84. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	SECTION C 85. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 86. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 87. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 88. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 89. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/> 90. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 91. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 92. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 93. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/> 94. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
SECTION C 95. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 96. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 97. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 98. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 99. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 100. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/>	SECTION D 101. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> 102. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> 103. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> 104. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> 105. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/>	SECTION D 106. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> 107. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> 108. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> 109. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> 110. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/>

LEXIQUE ET STRUCTURE 40 questions

✓ X
32 8

SECTION A 111. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 112. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 113. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 114. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/> 115. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 116. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 117. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 118. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/> 119. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 120. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	SECTION B 121. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/> 122. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 123. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 124. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 125. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	SECTION C 126. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 127. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/> 128. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 129. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 130. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/> 131. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/> 132. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 133. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 134. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 135. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>
SECTION C 136. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 137. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 138. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 139. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 140. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/> 141. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/> 142. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/> 143. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 144. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/> 145. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input checked="" type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	SECTION D 146. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/> 147. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/> 148. A <input type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> 149. A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input checked="" type="checkbox"/> 150. A <input checked="" type="checkbox"/> B <input checked="" type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/>	

Annexe 3 Questions des entretiens pour l'enquête qualitative

3.1 Version traduite en français

3.1.1 Questions des entretiens en milieu hétéroglotte (les étudiants de 1^{ère} année, de 2^{ème} année et de 4^{ème} année)

1. Quel est votre nom ? De quelle année êtes-vous ? De quelle origine êtes-vous ?
2. Avez-vous déjà appris le français avant d'entrer à l'université ? Si oui, combien de temps et dans quelle circonstance ?
3. Connaissez-vous d'autres langues étrangères que le français ?
4. Pourquoi avez-vous appris le français ? Est-ce un choix personnel ? Ou plutôt celui des parents ?
5. Est-ce que vous pensez que le français est une langue étrangère importante ou utile à apprendre ?
6. Quels sont les objectifs de votre apprentissage du français ?
7. Avez-vous la conviction de bien maîtriser le français après 4 ans d'études ?
8. Qu'est-ce que vous pensez du français et de son apprentissage, avant et après vos études ? Y-a-t-il une différence ?

9. De quel type d'apprenants vous êtes ? Etes-vous plutôt visuel, auditif ou expressif ?
10. Préférez-vous suivre les conseils du professeur ou apprendre selon votre propre méthode ou habitude dans l'apprentissage du français ?
11. En dehors de la classe, vous contentez-vous d'accomplir les tâches données par l'enseignant ou vous prenez l'initiative d'apprendre le français avec les ressources que vous trouvez vous-même ?
12. Qu'est-ce qui est le plus important dans l'apprentissage du français ? La grammaire ? Le vocabulaire ? L'écrit ? l'oral ? Pourquoi ?
13. Quel est le rôle de la grammaire dans l'apprentissage du français ?
14. Quel est le rôle du vocabulaire dans l'apprentissage du français ?
15. Est-ce que vous pensez que la répétition est importante pour apprendre le français ? Quel est le rôle de « retenir par cœur » dans l'apprentissage du français ?
16. Est-ce que vous passez par la traduction en chinois quand vous apprenez le français ?
17. Avant de formuler une phrase (orale ou écrite), est-ce que vous la faites d'abord en chinois, et ensuite la traduire en français ?
18. Est-ce que vous devez consulter un dictionnaire franco-chinois quand vous ne comprenez pas un mot ?
19. Est-ce que le français est une langue difficile pour vous ?
20. Quels sont les points les plus difficiles dans l'apprentissage du français ?
21. Est-ce que la compréhension orale est difficile pour vous ? Que faites-vous pour l'améliorer ?

22. Est-ce que vous avez assez d'occasions de pratiquer votre français oral? Comment faire pour l'améliorer ?

23. Quels sont les points bloquant votre compréhension écrite ? Qu'est-ce qu'il faut faire pour l'améliorer ?

24. Est-ce que vous avez des difficultés quand vous écrivez en français ? Si oui, lesquelles ? Comment faire pour les surmonter ?

25. Globalement, comment évaluez-vous vos 4 compétences linguistiques ? Quel est le point le plus faible dans votre apprentissage de français ? c'est dû à quoi à votre avis ?

26. Est-ce que vous contactez des Français en dehors de la classe ?

27. Est-ce que vous avez des difficultés de communiquer avec eux ? Quels sont les points bloquants dans la communication avec les Français ?

28. Quel est l'objectif final dans l'apprentissage du français ? Utiliser correctement cette langue ou ne pas avoir de difficultés de communiquer avec des natifs ?

29. Est-ce que vous trouvez que la méthode d'enseignement d'un enseignant chinois est très différente de celle d'un enseignant français ? En quoi consistent ces différences ?

30. Préférez-vous la méthode de l'enseignant chinois ou de l'enseignant français ? Pourquoi ?

31. Qu'est-ce que vous aimez dans la méthode de l'enseignant chinois ? Qu'est-ce que vous n'aimez pas ?

32. Qu'est-ce que vous aimez dans la méthode de l'enseignant français ? Qu'est-ce que vous n'aimez pas ?

33. Avez-vous le sentiment que c'est l'enseignant chinois qui vous fait faire plus de progrès ou l'enseignant français ?
34. Quels sont vos cours de français préférés parmi ceux que vous avez déjà faits ? Pourquoi ?
35. Est-ce que vous pensez qu'un bon enseignant est important pour le progrès de votre apprentissage du français ?
36. Qu'est-ce un bon enseignant pour vous ?
37. Vous préférez que l'enseignant parle chinois ou français en cours ?
38. Est-ce que vous pensez que le chinois joue un rôle dans votre apprentissage du français ? Si oui, il est plutôt positif ou négatif ?
39. Est-ce que vous avez déjà appris le français avec un manuel élaboré en France ? Vous préférez les manuels élaborés en Chine ou en France, pourquoi ?
40. Est-ce que vous avez le sentiment d'avoir bien progressé depuis le début de votre apprentissage ?
41. Que pensez-vous des tests TFS4/8 et TEF/TCF? Quelles sont les différences majeures ? Comment expliquez-vous l'écart de votre performance dans les deux tests ?
42. Quel est le résultat du test TEF/TCF que vous avez passé ? Est-ce que vous pensez que les résultats des tests de langue représentent le vrai niveau de français?
43. Est-ce que vous pensez que vous avez beaucoup progressé en 3ème et 4ème année par rapport aux deux premières années d'apprentissage du français ? Si oui, à quel niveau ? Sinon, pourquoi ?

44. Qu'est-ce qui est différent dans l'apprentissage du français en 3^{ème} et 4^{ème} année, de celui des 2 premières années ?

45. Comment faire pour améliorer le niveau de français en phase intermédiaire et avancée ?

46. Pour améliorer votre niveau de français, pensez-vous qu'il faut changer plutôt de méthode d'enseignement, de vous mettre dans un environnement linguistique favorable ou de votre manière d'apprentissage ?

3.1.2 Questions des entretiens avec les étudiants de 3^{ème} année en France

Avant leur départ en France :

1. Quand est-ce que vous irez en France pour faire les études ? Pour combien de temps ?

2. Pourquoi avez-vous choisi d'aller en France ?

3. Quelles sont vos attentes ?

4. Qu'est-ce que vous ressentez actuellement ?

5. Comment imaginez-vous une classe de français en France et un professeur français ?

6. Quelles sont les difficultés que vous pensez aller rencontrer en France ?

7. Préférez-vous avoir des étudiants chinois dans ta classe en France ou non? Pourquoi ?

8. Pensez-vous vous comporter différemment en fonction de la présence des autres étudiants chinois en classe ? Pourquoi ?

A la fin de leurs séjours en France :

1. Est-ce qu'il y a eu un choc culturel quand vous êtes arrivé en France ?
2. Quel est le plus grand changement par rapport à la Chine ?
3. Est-ce que l'adaptation a été difficile ? Est-ce que vous pensez que vous êtes adapté à la vie d'ici ?
4. Quel est votre sentiment général de ces quatre mois de vie en France ?
5. Souvenez-vous de vos attentes avant de venir en France ? Est-ce que vous attendez sont satisfaites ? Pourquoi ?
6. Les représentations et stéréotypes que vous aviez avant de venir en France ont-ils changé avec votre vécu en France ?
7. Est-ce que les Français sont comme dans votre imagination ? Que pensez-vous des Français avant et après la France ?
8. Qu'est-ce que vous aimez le plus de la France ? Et le moins ?
9. Que pensez-vous de Paris ?
10. Etes-vous fait des amis français ou d'autres nationalités ?
11. Racontez-nous quelque chose qui vous a plu le plus en France.
12. Est-ce qu'il y a eu des mauvaises surprises durant votre séjour en France ?
13. Habitez-vous seul ? Dans une famille française ? Partager un appartement avec d'autres étudiants ?
14. Contactez-vous vos camarades de classe en dehors de la classe ?

15. Qui contactez-vous principalement en dehors des cours ? Parlez-vous français ?
16. Est-ce que vous avez eu beaucoup d'occasions de pratiquer le français en France ?
17. Dans quelles circonstances pratiquez-vous le plus le français ?
18. Est-ce que vous regardez la télé, ou écoutez la radio en dehors de la classe, ou sortez souvent avec des étudiants français ?
19. Comment organisez-vous votre vie en dehors des cours ?
20. Combien d'heures en moyenne dans une journée avez-vous le contact avec le français (oral ou écrit) ? Est-ce que vous provoquez des occasions d'utiliser le français ?
21. Est-ce que le fait de vous exposer à l'environnement français vous a aidé à mieux progresser en français ? Si oui, à quels niveaux ?
22. Pour tous les cours suivis, quelles sont les principales méthodes utilisées en cours ? Support manuel ? Cours magistral ? Exposé ou travail en groupe ? Lectures en dehors de la classe ?
23. Quels sont les cours de langue française ? De quel niveau de cours de français suivez-vous ?
24. Précision sur le mode d'évaluation ? Notes obtenues ?
25. Explications sur le degré de difficulté.
26. Quels cours avez-vous aimés le plus ? et le moins ? Pourquoi ?
27. Pour chaque cours, combien d'étudiants chinois y-a-t-il ? En êtes-vous content ?

28. Quelles sont les différences les plus marquantes dans l'enseignement du français en France par rapport à la Chine ?
29. Comment vivez-vous cette différence ? Bien/mal ?
30. Les enseignants parlent plus en cours ou les étudiants ? Comment se passent les interactions en classe ? Entre l'enseignant et les étudiants, et entre les étudiants.
31. Est-ce que les cours sont structurés et ont une progression que vous pouvez concevoir ?
32. Est-ce que la grammaire est clairement expliquée en classe ? Sinon, est-ce que cela vous gêne ?
33. Est-ce qu'il y a eu la traduction en anglais ?
34. Comment l'enseignant explique-t-il un mot nouveau ?
35. Comment travaillez-vous sur un texte ?
36. Est-ce que l'enseignant vous fait souvent répéter, imiter et mémoriser ?
37. Est-ce que l'enseignant corrige votre prononciation ?
38. Qu'est-ce qui est plus souvent entraîné en classe, l'oral ou l'écrit ?
39. Comment travaillez-vous sur l'oral ? Et sur l'écrit ?
40. Quels sont les contenus d'enseignement ? (Aspect communicatif)
41. Est-ce qu'il y a un manuel ? Quels sont d'autres supports en classe ? Quel genre ? (Document authentique ? Vidéo ? ...)
42. Quels genres d'exercices faites-vous le plus souvent en classe ? Est-ce qu'il y a des exercices structuraux ?

43. Quels types d'exercices en classe aimez-vous ? Quels types d'exercices en classe n'aimez-vous pas ? Pourquoi ?
44. Avez-vous des difficultés avec les tâches que l'enseignant vous dit d'accomplir ? Pourquoi ?
45. Qu'est-ce qui a été le plus difficile pour vous quand vous avez suivi les cours de français en France ?
46. Qu'est-ce qui vous gêne le plus dans leur enseignement ? Qu'est-ce que vous appréciez le plus dans leur enseignement ?
47. Est-ce qu'un enseignant français enseigne de la même manière en France qu'un enseignant français en Chine ?
48. Globalement, est-ce que vous avez du mal à vous adapter à la méthode d'enseignement pratiquée en France ? Si oui, surtout à quels niveaux ?
49. Est-ce que cette inadaptation est bloquante pour votre progrès en français ?
50. Est-ce qu'avec le temps, vous vous y êtes adapté ? Au bout de combien de temps ?
51. Que pensez-vous de l'enseignant français ? Quelles sont les différences majeures entre un enseignant français et un enseignant chinois ?
52. Comment sont les relations entre l'enseignant et l'étudiant en France ? Est-ce très différent de celles en Chine ? Lesquelles préférez-vous ? (en classe et en dehors de la classe)
53. La même chose pour les relations entre les étudiants en classe et en dehors de la classe ?

54. Est-ce que vous êtes timide en classe ? Est-ce que vous êtes à l'aise quand vous parlez en classe ?

55. Est-ce que vous prenez plus ou moins la parole en classe en France par rapport à la Chine ? Et pourquoi ? (Peur de perdre la face, ou peur de la différence ?)

56. Est-ce que vous prenez beaucoup de notes en classe ? Comment les prenez-vous ?

57. Est-ce que vous avez tendance à utiliser beaucoup le dictionnaire en classe pour ne pas poser de questions à l'enseignant ? Pourquoi ?

58. Qu'est-ce que le travail de groupe est différent de celui en Chine ? Quels rapports avec les étudiants français du groupe ?

59. Est-ce que vos habitudes d'apprentissage ont changé depuis que vous êtes en France ?

60. Si oui, lesquelles ? Est-ce que ce changement vous a été bénéfique ?

61. Est-ce que vous avez le sentiment d'être plus actif en classe en France qu'en Chine ?

62. Avez-vous le sentiment de faire plus de progrès en France ou en Chine ? A quel niveau ?

63. Est-ce que le stock de français que vous avez constitué en Chine vous a aidé à comprendre les cours en France ? Et en communication dans la vie ? (Linguistiquement : vocabulaire, expressions, grammaire... ; culturellement : interculturel, choc culturel... ; communication : savoir-faire...).

64. Quelles compétences pensez-vous avoir développé le plus en France ? Et en Chine ? (Compréhension orale, expression orale, compréhension écrite,

expression écrite, capacité de communication, autonomie dans l'apprentissage ou méthode d'apprentissage, capacité d'analyses, créativité, imagination...)

65. Quels sont les éléments qui vous ont aidé à progresser en France ?
66. Quels sont les facteurs bloquants ?
67. Votre bilan est globalement positif ou négatif ? Pour la vie et les études ?
68. Est-ce que cette expérience vous a aidé à progresser plus en français que si jamais vous étiez resté en Chine ?
69. Est-ce que vous êtes prêt à renouveler cette expérience ?

3.1.3 Questions des entretiens avec les étudiants de 3^{ème} année en Chine

1. Pourquoi avez-vous appris le français ? Est-ce un choix personnel ? Ou plutôt celui des parents ?
2. Quels sont les objectifs de votre apprentissage du français ?
3. Qu'est-ce qui est différent dans l'apprentissage du français en 3^{ème}, de celui des 2 premières années ?
4. Quels sont les changements de votre apprentissage du français en classe et en dehors de la classe ?
5. Qu'est-ce qui doit être différent en 3^{ème} année par rapport à l'initiation au français selon vous ?
6. Est-ce qu'il y a un relâchement après le TFS4 ?
7. Est-ce que vous contactez des Français en dehors de la classe ?

8. Est-ce que vous cherchez des opportunités d'utiliser le français en dehors des cours ?
9. Globalement, comment évaluez-vous vos 4 compétences linguistiques ? Quel est le point le plus faible dans votre apprentissage de français ? c'est dû à quoi à votre avis ?
10. Que faites-vous pour améliorer ces compétences ?
11. Quels sont les changements majeurs en classe du français depuis que vous êtes en 3ème année ?
12. Changement de cours ? Est-ce qu'il vous convient ?
13. Changement de manuel ? Qu'est-ce que vous en pensez ?
14. Quels sont vos cours de français préférés de 3ème année ? Pourquoi ?
15. Quels sont les cours de français que vous aimez le moins en 3ème année ?
16. Quels sont les principaux exercices en cours ?
17. Comment le vocabulaire est-il enseigné en classe ?
18. Comment la grammaire est-elle enseignée en classe ?
19. Comment l'écrit est-il enseigné en classe ?
20. Comment l'oral est-il enseigné en classe ?
21. Est-ce que la répétition et la mémoire jouent un rôle important ?
22. Est-ce que vous faites appel beaucoup à la traduction ?
23. Est-ce qu'il y a plus de cours donnés en français en 3ème année ?

24. Est-ce que vous avez le sentiment d'avoir progressé en français depuis que vous êtes en 3^{ème} année ?

25. Dans quel état d'esprit avez-vous passé les deux tests blancs du TEF ?

26. Que pensez-vous de vos résultats ?

27. Pour améliorer votre niveau de français, pensez-vous qu'il faut changer plutôt de méthode d'enseignement, de vous mettre dans un environnement linguistique favorable ou de votre manière d'apprentissage ?

28. Quel est votre projet après vos études de français de 4 ans ?

29. A part ce qui a été évoqué, est-ce qu'il y a d'autres éléments permettant d'améliorer le niveau de français dans son apprentissage ? Remarques générales ?

3.2 Version originale en chinois

3.2.1 Questions des entretiens en milieu hétéroglotte (les étudiants de 1^{ème} année, de 2^{ème} année et de 3^{ème} année)

1. 你叫什么名字？你上大几？你从哪里来？
2. 上大学之前有没有学过法语？如果学了，在什么情况下学的，学了多久？
3. 除了法语，你还会别的外语吗？
4. 学法语是你个人的选择还是父母让你学的？你为什么学法语？
5. 你觉得法语是不是一门重要的有用的外语？
6. 你学习法语的最终目的是什么？
7. 有没有信心 4 年把法语学好？
8. 你对法语的看法是什么？学法语前和后对法语学习的看法有没有什么改变？
9. 你是哪一类型的学习者？视觉型、听觉型还是表达型？

10. 学习法语的过程中，你更喜欢听从老师的建议还是按照自己的学习方法和习惯学习法语？
11. 课外你主要是完成老师交给的学习任务还是自己寻找资源学习？
12. 法语学习最重要的是什么？语法？词汇？笔语，还是口语？为什么？
13. 语法在法语学习中起什么作用？
14. 词汇在法语学习中起什么作用？
15. 重复对学好法语是否很重要？学好新知识是否需要多重复多背，或死记硬背？
16. 学法语时是不是心里总在翻成中文？
17. 在说或写一句话之前，你是否先想汉语，再将句子翻译成法语？
18. 碰到生字是否立即查法汉字典？
19. 你觉得法语难不难学？
20. 法语学习过程中的最大的难点是什么？
21. 听力难不难？你觉得怎样能够提高听力？
22. 你有没有很多机会说法语？你觉得怎样能够提高法语口语表达？
23. 阅读的难点在哪里？怎样才能提高？
24. 写作最大的困难是什么？怎样才能提高？
25. 你对自己听说读写的评估是什么？你法语学习中的最弱项是什么？你认为是什么原因造成的？
26. 课外有没有机会接触法国人？
27. 跟法国人交往有没有障碍？障碍在哪里？
28. 法语学习最终的目的是什么？正确使用语言还是跟法国人交往无障碍？
29. 你觉得中国老师的教法与法国老师的教法是否区别很大？主要区别在哪里？
30. 你更喜欢哪种教法？为什么？
31. 中国老师的教法中你喜欢的是什么？不喜欢的是什么？
32. 法国老师的教法中你喜欢的是什么？不喜欢的是什么？
33. 中国老师的教法让你进步更大，还是法国老师的？
34. 在所有上过的法语课中，你喜欢哪些课？为什么？

35. 你觉得一个好老师对你法语学习的进步是否很重要?
36. 好老师对你来说意味着什么?
37. 你希望老师用法语还是汉语上课?
38. 你觉得汉语在你的法语学习中起到一个什么样的作用?积极作用还是消极作用?
39. 你有没有用过法国教材?你更喜欢法国教材还是中国教材?
40. 学法语以来你觉得自己的进步大不大?
41. 你如何看待专四考试? TEF TCF 考试? 你如何解释两个考试所得成绩的差异?
42. 你的考试成绩是什么? 你是否觉得水平测试是衡量法语水平的方式?
43. 你觉得三四年级跟一二年级比进步明显吗? 如果有, 主要表现在哪里? 没有又是为什么?
44. 你觉得高年级跟低年级相比, 法语学习的主要区别在哪里?
45. 你觉得中高级法语水平如何提高?
46. 为提高法语水平, 你觉得更需要的是改变教学方法, 还是到外语语言环境中还是改变自己的学习方法?

3.2.2 Questions des entretiens avec les étudiants de 3^{ème} année en France

去法国前

1. 什么时候去法国? 去多久?
2. 为什么你选择去法国做交换生?
3. 你对去法国留学有什么期待?
4. 现在是怎样的心情?
5. 你想象中的法国课堂和法国老师是怎样的?
6. 你觉得在法国上学会碰到什么样的困难?

7. 你更希望班上有还是没有中国学生？为什么？
8. 你觉得你在课堂上的举动，会不会因为有中国同学或没中国同学而变化？
对你的法语学习有没有影响？

去法国后

1. 刚到法国有没有感觉到不适应的文化差异？
2. 跟中国最大的差异在哪里？
3. 适应过程是不是很难？现在适应这里的生活了吗？
4. 在法国生活了这几个月的总体印象和感觉是什么？
5. 还记得来法国前的期待吗？这个期待有没有得到满足？为什么？
6. 曾经对法国的印象和想法现在有没有改变？
7. 法国人跟你想象中一样吗？来法前与后对他们有什么看法？
8. 你最喜欢法国什么？最不喜欢什么？
9. 你对巴黎的印象怎样？
10. 有没有交上法国或其它国家的朋友？
11. 讲一个来法后最愉快的经历。
12. 来法后有没有不愉快的经历？
13. 你自己住，还是住法国家庭里，还是跟学生合租？
14. 课外跟班上同学接触吗？
15. 课外主要跟谁接触？有机会说法语吗？
16. 在法国说法语的机会多不多？
17. 什么情况下法语说的最多？
18. 课外是否看电视，听广播或跟法国朋友出去玩？
19. 课外生活如何安排？
20. 课外平均跟法语接触的时间有多少小时 (口语或笔语)？你主动寻找运用或接触法语的机会吗？
21. 你认为下法语环境里，有没有帮助你法语学习进步？如有，主要是哪些方面？

22. 所有上的课程，主要方法是什么？使用教材，老师主讲，课堂讨论和口头报告，课外阅读情况。
23. 法语课是哪些？是哪个水平的课？
24. 课程成绩如何评定？有成绩了吗？
25. 课程难度解释。
26. 哪些课你喜欢？哪些课不喜欢？为什么？
27. 每门课中国学生有多少？你觉得好不好？
28. 法语教学中国与法国最大的区别在哪里？
29. 你对这些差异的感受如何？接受有难度还是没难度？
30. 上课时老师说话多还是学生？师生之间，学生之间互动情况如何？
31. 课程是否有调理，有明显的循序渐进？
32. 语法讲解是否清楚，如果没有，你是否觉得不妥？
33. 课上老师会借助英文解释吗？
34. 老师怎么解释生字？
35. 老师怎么讲解一篇课文？
36. 老师是否经常让你们模仿、重复和记忆？
37. 老师是否纠正你们的发音？
38. 课上练的最多的是口语还是笔语？
39. 口语怎么练？笔语怎么练？
40. 上课又哪些内容？(交际方面内容，还是其它方面的)
41. 课上用教材吗？还是其它教学参考资料？(真实材料？录像？...)
42. 课上最多的练习是什么？有没有各种替换练习？
43. 你喜欢什么练习？不喜欢什么练习？为什么？
44. 课上完成老师交给的任务有困难吗？为什么？
45. 法语课上最大的难点是什么？
46. 最喜欢课上哪些点？最不喜欢哪些点？
47. 在法国的法国老师跟在中国的法国老师教法一样吗？
48. 总体来说，适应法国的法语教学方法有难度吗？难在哪里？
49. 这是难度是否影响你的法语学习进步？

50. 时间长了是否适应些。花多长时间能适应？
51. 你对法国教师是什么印象？中国老师跟法国老师的最大区别是什么？
52. 法国的师生关系如何？与中国的差异大吗？你更喜欢哪种？(课上课外)
53. 学生之间的关系，中法比较(课上课外)？
54. 你上课腼腆吗？发音时有没有觉得很放松？
55. 跟在中国比，课堂上发言多还是少？为什么？(怕丢面子？怕文化差异？)
56. 课上记笔记多吗？怎么记？
57. 课上会不会经常查字典，以避免向老师提问？为什么？
58. 课上小组活动跟中国有区别吗？活动时大家的关系怎样？
59. 来法国后你的学习习惯有没有改变？
60. 有的话是哪些？改变对你的学习有帮助吗？
61. 来法后有没有感觉课堂上变得更积极？
62. 你觉得在中国法语进步大，还是在法国？
63. 在中国的法语学习积累有没有帮助你在法国课堂上的法语学习？以及在日常生活交际中？(语言方面：词汇、表达、语法等...；文化上：跨文化，文化差异...；交际上：交际能力等...).
64. 在法国提高了哪方面的能力？在中国呢？
听、说、读、写、交际能力、学习自主性、学习方法、分析能力、创造性、想象力等方面。
65. 在法国哪些因素促进你的法语进步？
66. 在法国哪些因素阻碍你的法语进步？
67. 总体来说，在法国的经历是积极的还是消极的？从学习和生活上讲。
68. 这个经历会比你留在中国更促进你的法语进步吗？
69. 如果有选择，你还愿意再来交换留学吗？

3.2.3 Questions des entretiens avec les étudiants de 3^{ème} année en Chine

1. 学法语是你个人的选择还是父母让你学的？你为什么学法语？

2. 你学习法语的最终目的是什么？
3. 大三之后你觉得学习法语最大的变化是什么？
4. 课程有什么主要的变化？你觉得这种变化是好是坏？
5. 教材的变化情况如何？
6. 大三你最喜欢的法语课是什么？为什么？
7. 大三你最不喜欢的法语课是什么？为什么？
8. 课堂上主要做什么练习？
9. 课堂上怎么学词汇？
10. 课堂上怎么学语法？
11. 课堂上怎么学笔语？
12. 课堂上怎么学口语？
13. 重复与记忆是否很重要？
14. 是否借助于很多中法翻译？
15. 大三课堂上是否增加用法语的讲解？
16. 大三与前两年相比，学习法语的方法有什么不同？
17. 课堂学习和课外学习不同都在哪里？
18. 你觉得高年级的法语学习与低年级相比是否应该有所不同？
19. 专四之后法语学习上是否有明显的松懈？
20. 课外有机会接触法国人吗？
21. 课外是否主动寻找运用法语的机会？
22. 你对自己听说读写的评估是什么？你法语学习中的最弱项是什么？你认为是什么原因造成的？
23. 为提高语言能力，你都作过何种努力？
24. 进入大三之后你有没有觉得法语有明显进步？
25. 前面两次 TEF 模拟测试，你是在怎样的思想状况下进行的测试？
26. 你对自己的两次测试结果有什么想法？
27. 为提高法语水平，你觉得更需要的是改变教学方法，还是到外语语言环境中还是改变自己的学习方法？
28. 毕业后有什么打算？

29. 除了我们提到的内容，你认为要提高法语学习水平，还有什么必须进行讨论？或补充说明？

Annexe 4 Catégorisation des entretiens par codification

4.1 Codification des entretiens en milieu hétéroglotte (les étudiants de 1^{ère} année, de 2^{ème} année et de 4^{ème} année)

1^{er} niveau

IP	Identité et positionnement de départ des étudiants enquêtés
AF	Appréciation des expériences d'apprentissage du français
FE	Facteurs externes
PF	Progrès en français

2^{ème} niveau

IP-ID	Identité
IP-BL	Biographie langagière de l'apprenant
IP-MA	Motivation de l'apprentissage
AF-TA	Type d'apprenants
AF-PA	Processus d'apprentissage
AF-DA	Difficultés dans l'apprentissage
AF-SCC	Sensibilité à la compétence communicative
FE-ME	Méthodologie d'enseignement du français en Chine
FE-AG	Appréciation globale des facteurs externes
PF-AEEP	Auto-évaluation, évaluation du progrès

3^{ème} niveau

IP-MA-CHO	La raison d'avoir choisi le français
IP-MA-IMDF	L'importance du français
IP-MA-CBAF	La conviction de bien apprendre le français
AF-PA-GVOE	L'importance de la grammaire, du vocabulaire, de l'oral et de l'écrit
AF-PA-IMPRM	L'importance de la répétition et de la mémorisation
AF-PA-IMTRA	L'importance de la traduction

AF-PA-RODIC	Le rôle du dictionnaire
AF-DA-DCA	Difficultés dans la compréhension orale
AF-DA-DCE	Difficultés dans la compréhension écrite
AF-DA-DEO	Difficultés dans l'expression orale
AF-DA-DEE	Difficultés dans l'expression écrite
FE-ME-MC	Méthode chinoise
FE-ME-MF	Méthode française
FE-ME-EC	Enseignant chinois
FE-ME-EF	Enseignant français
FE-ME-EM	Enseignant et manuel
FE-AG-IMFE	Ordre d'importance des facteurs internes et externes
PF-AEEP-REST	Résultats des tests (TEF)
PF-AEEP-PGF	Progrès global en français

4.2 Codification des entretiens avec les étudiants de 3^{ème} année en France

1^{er} niveau

EPE	Etudiants en programme d'échange
-----	----------------------------------

2^{ème} niveau

EPE-CC	Changement de contexte
EPE-INTCU	Interculturel dans la vie quotidienne
EPE-EL	Environnement linguistique
EPE-CS	Cours suivis
EPE-PE	Processus d'enseignement
EPE-CAE	Comparaison des cultures d'A/E en Chine et en France
EPE-PASF	Progrès avant et après les séjours en France
EPE-BG	Bilan global

3^{ème} niveau

EPE-CC-PAF	Pourquoi aller en France
EPE-CC-ATD	Les attentes
EPE-CC-ECEF	Etudiants chinois et français
EPE-CC-CHOC	Le choc culturel
EPE-CC-SGVF	Sentiment général sur la vie en France
EPE-INTCU-CHA	Le changement par rapport aux attentes
EPE-INTCU-PLU	Ce qui a plu
EPE-INTCU-DEPLU	Ce qui a déplu
EPE-EL-LOG	Logement
EPE-EL-CAF	Contacts avec des Français
EPE-EL-HCF	Heures consacrées au français
EPE-EL-PGE	Progrès grâce à l'environnement
EPE-CS-CPCMA	Cours préférés et cours les moins appréciés
EPE-CS-DSC	Difficultés dans le suivi des cours
EPE-CS-EVAL	Evaluation des cours
EPE-PE-MEF	Méthodologie d'enseignement en France
EPE-PE-DIFCF	Différences majeures entre la Chine et la France dans l'enseignement
EPE-PE-RRTG	Rôle de la répétition, de la traduction et de la grammaire en classe
EPE-PE-OEEC	Oral et écrit en classe
EPE-PE-AMEF	Adaptation à la méthode d'enseignement française
EPE-CAE-EFR	Les enseignants français et les relations enseignants-étudiants
EPE-CAE-NFEC	Notion de face en classe
EPE-CAE-MAEC	Méthode d'apprentissage en classe
EPE-PASF-CAEF	Compétences acquises en France
EPE-PASF-EFP	Éléments qui ont favorisé le progrès
EPE-PASF-EB	Éléments bloquants

4.3 Codification des entretiens avec les étudiants de 3^{ème} année en Chine

1^{er} niveau

IP	Identité et positionnement de départ des étudiants enquêtés
AF	Appréciation des expériences d'apprentissage du français
FE	Facteurs externes
PF	Progrès en français

2^{ème} niveau

IP-ID	Identité
IP-MA	Motivation de l'apprentissage
AF-CHAMA	Changement de méthode d'apprentissage en 3 ^{ème} année
AF-DA	Difficultés dans l'apprentissage
FE-ME	Méthodologie d'enseignement du français en Chine
PF-AEEP	Auto-évaluation, évaluation du progrès

3^{ème} niveau

AF-CHAMA-DIFPD	Différences par rapport aux deux premières années
AF-CHAMA-PDF	Pratiques du français
AF-DA-DCA	Difficultés dans la compréhension orale
AF-DA-DCE	Difficultés dans la compréhension écrite
AF-DA-DEO	Difficultés dans l'expression orale
AF-DA-DEE	Difficultés dans l'expression écrite
FE-ME-CMEC	Changements majeurs en classe
FE-ME-CM	Changements de manuels
FE-ME-CGVOE	Changements au niveau de la grammaire, du vocabulaire, de l'oral et de l'écrit
FE-ME-CRM	Changements au niveau de la répétition et de la mémorisation
FE-ME-CT	Changements au niveau de la traduction
PF-AEEP-REST	Résultats des tests (TCF)
PF-AEEP-PGF	Progrès global en français

Annexe 5 Transcription des entretiens

5.1 Tableaux des étudiants enquêtés

N°	Initiale des noms	Année universitaire
1	ZQ	1 ^{ère} année
2	LYS	1 ^{ère} année
3	WHZ	1 ^{ère} année
4	HXX	2 ^{ème} année
5	ZMZ	2 ^{ème} année
6	HMY	2 ^{ème} année
7	ZYC	2 ^{ème} année
8	ZSW	2 ^{ème} année
9	ZY	2 ^{ème} année
10	WWY	2 ^{ème} année
11	CXM	2 ^{ème} année
12	HXX	3 ^{ème} année
13	ZMZ	3 ^{ème} année
14	HMY	3 ^{ème} année
15	ZYC	3 ^{ème} année
16	ZSW	3 ^{ème} année
17	ZY	3 ^{ème} année
18	WWY	3 ^{ème} année
19	CXM	3 ^{ème} année
20	LXX	3 ^{ème} année
21	ZF	3 ^{ème} année
22	YY	3 ^{ème} année
23	ZNN	4 ^{ème} année
24	LXX	4 ^{ème} année
25	JMD	4 ^{ème} année

5.2 Cours suivis en France par les étudiants de 3^{ème} année

5.2.1 Cours suivis par HMY

Ecole en France : ESCE (Ecole Supérieur du Commerce Extérieur)

Intitulé du cours	Nombre d'heures/séance	Nombre total de séances	Nombre d'heures total suivi	Mode d'évaluation	Degré de difficulté (1-10)
Zoom sur la France	1.5	13	19.5	1 note de contrôle continu (100%) composée de 3 notes : -une note de participation aux activités en ligne - une note pour un exposé - une note pour un quiz	4
La France à 360°	1.5	13	19.5	1 note de contrôle continu (100%) composée de : - une note de participation aux activités en ligne - une note pour une présentation orale - une note de contrôle sur table	5
Culture et pratique de l'entreprise	1.5	13	19.5	Présentation orale 50%, examen final 50%	6
Architecture de l'expression_ FRB2	1.5	13	19.5	Présentation orale 50%, examen final 50%	6
International Financial Markets	3	13	39	Mid-term exam 40%, final exam 60%	7
Strategic Brand Management	3	12	36	Continuous assessment methods Brand Audit (group) 75%, In-class evaluation 25%	8

5.2.2 Cours suivis par ZY

Ecole en France : ESCE

Intitulé du cours	Nombre d'heures/séance	Nombre total de séances	Nombre d'heures total suivi	Mode d'évaluation	Degré de difficulté (1-10)**
Economie Managériale	2	13	26	Présence et participation, quiz, travail de groupe (dossier, rapport...), examen final.	8
La France à 360°	1.5	13	19.5	Une note de participation aux activités en ligne, une note pour une présentation orale, une note de contrôle sur table	5
Zoom sur la France	1.5	13	19.5	Une note de participation aux activités en ligne, une note pour un exposé, une note pour un quiz	5
Culture et pratique de l'entreprise	1.5	13	19.5	Présence et participation, une présentation orale, examen final	4
Cross Cultural management	3	6	18	Présence et participation 20%, une présentation+paper 40%, examen final 40%	5
FRC1_Profil professionnel	3	6.5	19.5	Présence et participation, exercices en ligne, examen final (oral + écrit)	3

5.2.3 Cours suivis par WWY

Ecole en France : ESCE

Intitulé du cours	Nombre d'heures/séance	Nombre total de séances	Nombre d'heures total suivi	Mode d'évaluation	Degré de difficulté (1-10)
Zoom sur la France	1.5	13	19.5	1 note de contrôle continu (100%) composée de 3 notes : - une note de participation aux activités en ligne - une note pour un exposé - une note pour un quiz	4
La France à 360°	1.5	13	19.5	1 note de contrôle continu (100%) composée de : - une note de participation aux activités en ligne - une note pour une présentation orale - une note de contrôle sur table	4
Culture et pratique de l'entreprise	1.5	13	19.5	Présentation orale 50%, examen final 50%	5
Architecture de l'expression FRB2	1.5	13	19.5	Présentation orale 50%, examen final 50%	5

5.2.4 Cours suivis par CXM

Ecole en France : ESCE

Intitulé du cours	Nombre d'heures/séance	Nombre total de séances	Nombre d'heures total suivi	Mode d'évaluation	Degré de difficulté (1-10)
La France à 360°	1.5h	13	19.5	1 note de contrôle continu (100%) composée de - une note de participation aux activités en ligne - une note pour une présentation orale (Non fait : 0 point Fait : + 2 points) - une note de contrôle sur table	5
Zoom sur la France	1.5h	13	19.5	1 note de contrôle continu (100%) composée de - une note de participation aux activités en ligne - une note pour un exposé - une note pour un quiz	5
Culture et pratique de l'entreprise	1.5h	13	19.5	- une note pour une présentation orale - une note pour un quiz	5
Architecture de l'expression French B2	1.5h	13	19.5	- une note pour une présentation orale (revue de presse) - une note pour un quiz -travail sur Orthodidacte (A1 +0 A2 +1 B1 +2 B2 +3)	5

5.2.5 Cours suivis par ZSW

Ecole en France : ESCE

Intitulé du cours	Nombre d'heures/séance	Nombre total de séances	Nombre d'heures total suivi	Mode d'évaluation	Degré de difficulté (1-10)
Cross Cultural Management	3h	6	18h	1. présence et participation 20% 2. travail de groupe 40% 3. examen final 40%	6
Zoom sur la France	1.5h	13	19.5h	1. Participation aux activités en ligne 2. Présentation orale 3. Quiz	4
France à 360	1.5h	13	19.5h	1. Participation aux activités en ligne 2. Présentation orale 3. Quiz	5
Culture et Pratique de l'Entreprise	1.5h	13	19.5h	1. Présentation orale 2. Examen final	7
FRC1_Profil professionnel	3h	6.5	19.5	Présence et participation, Exercices en ligne, Examen final (oral + écrit)	5

5.2.6 Cours suivis par HXX

Ecole en France : Université Bordeaux Montaigne

Intitulé du cours	Nombre d'heures/séance	Nombre total de séances	Nombre d'heures total suivi	Mode d'évaluation	Degré de difficulté (1-10)
Anglais	1h	11	11h	Présence et participation, Contrôle continue 50% Examen final 50%	6
Culture contemporaine anglophone	1h30	12	18h	Participation aux activités en ligne Exercices en ligne	7
Civi : compréhension & expression	1h	12	12h	Présence et participation Exposé oral Examen final	5
Remédiation civi anglaise	2h	11	22h	Présence et participation Exposé oral Examen final	5
Littérature française	2h	37	65h30	Présence et participation Contrôle continue 50% Examen final 50%	8
Œuvres et contextes	2h	12	24h	Présence et participation Exposé d'écrit ou d'oral	8
Histoire idées & formes	2h	12	24h	Présence et participation Exposé oral	8

5.2.7 Cours suivis par ZMZ

Ecole en France : Université Bordeaux Montaigne

Intitulé du cours	Nombre d'heures/séance	Nombre total de séances	Nombre d'heures total suivi	Mode d'évaluation	Degré de difficulté (1-10)
Géographie d'Asie	2H	37	65h30	Présence et participation (20%) Examen final 80%	5
Thème	1h	12	12h	Présence et participation (20%) Exposé d'écrit (20%) Examen final (60%)	7
Civi : contemporaine anglophone	2h	12	24h	Exposé d'écrit en ligne (20%) Exposé oral (20%) Examen final (60%)	6
Version	1h30	12	18h	Présence et participation (10%) Examen final (90%)	5
Littérature française	2h	37	65h30	Présence et participation Contrôle continue 50% Examen final 50%	9

5.2.8 Cours suivis par ZYC

Ecole en France : Université Bordeaux Montaigne

Intitulé du cours	Nombre d'heures/séance	Nombre total de séances	Nombre d'heures total suivi	Mode d'évaluation	Degré de difficulté (1-10)
Géographie d'Asie	2H	37	65h30	Présence et participation (20%) Examen final 80%	5
Thème	1h	12	12h	Présence et participation (20%) Exposé d'écrit (20%) Examen final (60%)	6
Civi : contemporaine anglophone	2h	12	24h	Exposé d'écrit en ligne (20%) Exposé oral (20%) Examen final (60%)	5
Version	1h30	12	18h	Présence et participation (10%) Examen final (90%)	4
Littérature française	2h	37	65h30	Présence et participation Contrôle continue 50% Examen final 50%	8

5.3 Conventions de transcription

Modèles empruntés de façon sélective des sources suivantes :

BLANCHE-BENVENISTE C. & JEANJEAN C., 1987, *Le français parlé : transcription et édition*, Paris, Didier Erudition, p179-180.

CIRCUREL, F., 2011, « Les interactions en situation d'enseignement-apprentissage : observer, transcrire, analyser », dans Blanchet, P., et Chardenet, P., *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*, Paris, Édition des archives contemporaines ; [Montréal] : Agence universitaire de la francophonie, p325-326.

COSNIER J. & KERBRAT-ORECCHIONI C., *Décrire la conversation*, 1987, Presses universitaires de Lyon, p371-375.

VION, R., 2000, *La Communication verbale : Analyse des interactions*, Paris, Hachette université linguistique, p265.

Quelques caractéristiques de la production de la parole ont été rajoutées par l'auteur de la thèse même.

I. Identification des interlocuteurs

E : Enquêtrice.

Initiales des noms : Enquêtés.

II. Tours de parole numérotés

1 E Bonjour

2 CXM Bonjour

III. Conventions générales

+ pause courte

++ pause plus longue

+++ pause au-delà de 5 secondes

//// interruption assez longue

A : Oui

B : D'accord énoncés qui se chevauchent (chaque énoncé est souligné)

X une syllabe incompréhensible

XXX suite de syllabes incompréhensibles

/ces, ses/ alternances auditives, possibilité de plusieurs transcriptions

. intonation descendante

? réflexion croissante

↑ intonation montante

! intonation implicative

absence de marque pour les énoncés non terminés

Oui accentuation d'un mot (en gras)

(*rire*) commentaire sur le non-verbal (en italique)

IV. Convention particulière

Bien mot prononcé en français ou en anglais lors de l'interview réalisé en chinois (en italique)

5.4 Version traduite en français de la transcription

5.4.1 Etudiants de 1^{ère} année

Date : Décembre 2015

I. ZQ

1 E Bonjour, comment vous appelez-vous ?

2 ZQ *ZQ.*

3 E D'où vendez-vous ?

4 ZQ Yancheng du Jiangsu.

5 E Avez-vous appris le français avant d'entrer à l'université ?

6 ZQ Non.

- 7 E Parlez-vous d'autres langues étrangères que le français ?
- 8 ZQ Juste l'anglais (*rire*).
- 9 E C'est vous qui avez choisi d'apprendre le français ou vos parents ont décidé pour vous ?
- 10 ZQ Moi-même.
- 11 E Pourquoi ce choix ?
- 12 ZQ Une bonne impression inexplicable (*rire*), ça tombe bien car le français est une langue étrangère assez prisée.
- 13 E Quel est votre objectif d'apprentissage ?
- 14 ZQ Je n'y ai pas beaucoup réfléchi. (*Rire*)
- 15 E Juste pour apprendre une langue étrangère, comme le français par exemple.
- 16 ZQ (*Rire*) Oui, à vrai-dire, je voulais apprendre l'anglais, mais je trouve que mon anglais n'est pas à la hauteur que je souhaite, apprendre une autre langue étrangère permet de recommencer de zéro. Comme le français m'intéresse, je l'ai choisi.
- 17 E Votre impression du français a-t-elle changé avant et après votre apprentissage ?
- 18 ZQ Euh++ Oui certainement, avant je ne ressentais rien avec le français, il faisait plutôt peur à cause du genre etc., mais après l'apprentissage, il ne me fait plus peur, en revanche, la grammaire est vraiment un peu difficile.
- 19 E Pensez-vous que le français est une langue importante et utile ?
- 20 ZQ Oui, c'est la langue officielle de l'ONU. Au cinéma, on entend souvent des mots comme *Bon voyage*, *bon appétit*, et j'aime beaucoup comme ça.
- 21 E Quel type d'apprenant pensez-vous être ? Visuel, auditif ou expressif ?
- 22 ZQ Euh++ Je ne pense pas faire partie d'un type spécifique. Mais j'aime bien la lecture à haute voix.
- 23 E Préférez-vous utiliser votre propre méthode d'apprentissage ou celle que les enseignants vous recommandent ?
- 24 ZQ Chacun doit avoir sa propre méthode, et j'ai la mienne. Il est important de préparer la leçon avant les explications des enseignants, il est nécessaire également de bien comprendre en classe. J'ai une préférence pour la traduction chinois-français. Des locutions et phrases importantes, je les souligne pour les mémoriser, si je n'y arrive toujours pas, je les note dans un petit carnet. Des exercices à faire après la classe, je les révise aussi.
- 25 E Cherchez-vous d'autres ressources à part celles données par les enseignants ?
- 26 ZQ Quand j'ai le temps, je m'entraîne avec "compréhension orale jour par jour » ; mais pas tous les jours.
- 27 E Qu'est-ce qui est le plus important à votre sens, la grammaire ? Le vocabulaire ? L'oral ? L'écrit ?
- 28 ZQ C'est l'oral ; je pense qu'ils sont tous importants, mais s'il faut choisir, je choisis l'oral.
- 29 E Pourquoi ?
- 30 ZQ D'abord la langue est un outil de communication, si on est faible en expression orale, même si on a beaucoup de connaissances en écrit, on risque de ne pas se faire comprendre.

- 31 E Est-ce qu'il faut beaucoup de mémorisation et de répétition lors de l'apprentissage des nouvelles connaissances ?
- 32 ZQ Je pense que oui, sinon c'est vite oublié. Je prends l'anglais comme exemple, on l'apprend depuis plus d'une décennie, il n'est donc pas facile de l'oublier. Tandis que le français, on ne l'apprend que depuis peu de temps, la répétition est donc nécessaire.
- 33 E Quand vous vous exprimez en français à l'oral ou à l'écrit, est-ce que vous passez par le chinois puis le traduisez en français ?
- 34 ZQ Nous avons chaque semaine un exercice écrit de lecture. Quand j'écris, je prépare la structure en chinois. Je ne traduis pas mot à mot du chinois au français, mais il m'arrive de consulter le dictionnaire pour trouver le mot français correspondant au chinois.
- 35 E Consultez-vous tout de suite le dictionnaire quand vous voyez un mot que vous ne connaissez pas ?
- 36 ZQ Pas forcément, je ne le consulte que quand les explications de l'enseignant ne me semblent pas claires.
- 37 E C'est un dictionnaire franco-chinois que vous consultez ?
- 38 ZQ Oui.
- 39 E Quels sont les points difficiles du français ?
- 40 ZQ Euh++ La grammaire. Surtout l'emploi du passé. J'ai l'impression que l'usage est un peu aléatoire, comme dans des œuvres littéraires par exemple. C'est assez confus. Aux examens, quand il faut utiliser l'imparfait, pour moi, on peut très bien ne pas l'utiliser.
- 41 E Comment améliorer la compréhension orale, l'expression orale, la compréhension écrite et l'expression écrite ?
- 42 ZQ Pour la compréhension orale, il est difficile de repérer des mots qui commencent avec le H, il est aussi facile de confondre des mots dont la prononciation est proche. Il faut aussi être très minutieux aux accords etc. Quant au parler, il faut être dans l'environnement et avoir des occasions de parler.
- 43 E Avez-vous des occasions de parler le français ?
- 44 ZQ Essentiellement en cours. Mais en cours d'oral, nous avons souvent des sketches à réaliser, on s'entraîne en français pendant la préparation. Quant à la lecture, le vocabulaire est très important, une fois qu'on a des connaissances grammaticales, on arrive à deviner le sens car certains mots ressemblent à l'anglais. Mais quand on écrit, on confond souvent avec les mots en anglais.
- 45 E Quels sont vos points les plus forts et les plus faibles ?
- 46 ZQ Le plus fort est la compréhension orale. Le plus faible est l'écrit. Je ne vois pas du tout la même composition avant de la rendre à l'enseignant et après sa correction.
- 47 E Pourquoi la compréhension orale est le point le plus fort ? Car en général, c'est un point faible quand on n'apprend pas une langue dans son environnement.
- 48 ZQ Au fait++
- 49 E Vous vous entraînez beaucoup dessus ?

- 50 ZQ Pas tout à fait. Mais j'étais forte aussi en compréhension orale quand j'apprenais l'anglais. J'aime les chansons françaises, même si je ne peux pas tout comprendre, j'aime aussi voir des sketches.
- 51 E C'est vous qui chercher des ressources pour vous entraîner ?
- 52 ZQ Oui. J'aime aussi faire des dictées avec l'enregistrement des textes du manuel, les enseignants nous encouragent aussi de nous entraîner pendant les vacances.
- 53 E Quel est l'objectif d'apprendre le français, c'est de communiquer sans obstacle ou de l'utiliser correctement ?
- 54 ZQ Euh++ D'après moi++ D'abord il faut communiquer sans obstacle avec des natifs. Puis il faut connaître leur culture, mais aussi vivre avec son temps, par exemple l'utilisation de "vous" et de "tu", en général on utilise d'abord "vous", mais l'interlocuteur propose tout de suite "tu".
- 55 E Est-ce que vous pensez que l'enseignant chinois et l'enseignant français enseignent très différemment ?
- 56 ZQ Nous avons eu en tout trois enseignants français. Le dernier explique clairement avec des mots qu'on connaît, il sait s'adapter à notre rythme de compréhension, il ressemble à l'enseignant chinois. Il compare aussi la culture chinoise et la culture française, tandis que l'enseignant chinois le fait moins. Les explications des autres enseignants français sont moins structurées, je me dis parfois qu'ils ont perdu le fil.
- 57 E Ça c'est sur le contenu, qu'en est-il la méthode ?
- 58 ZQ L'enseignant chinois écrit au tableau, tandis que l'enseignant français utilise plus les power point. Peu importe la méthode du moment où on arrive à les suivre.
- 59 E Préférez-vous que l'enseignant enseigne en français ou en chinois ?
- 60 ZQ Tout dépend des cours. Si c'est sur la grammaire, il vaut mieux utiliser le chinois, sinon on risque de ne pas comprendre des explications, mais si c'est sur la civilisation française, c'est mieux qu'on entende le français des natifs.
- 61 E Quels sont vos cours préférés parmi tous les cours de français ?
- 62 ZQ J'aime "le français élémentaire" car l'enseignante nous parle souvent de ce qui se passe en France, les textes dans le manuel sont intéressants aussi. "L'aperçu général de la France" est aussi intéressant même s'il y a des mots spécifiques et que le contenu est parfois assez difficile à comprendre, mais on apprend des choses. "La compréhension orale" est aussi un cours bien structuré.
- 63 E Utilisez-vous un manuel en cours de compréhension orale ?
- 64 ZQ Non, l'enseignante prépare elle-même des documents. Elle nous fait faire des dictées, des conversations, parfois voir un film français et poser des questions.
- 65 E Avez-vous le sentiment d'avoir fait beaucoup de progrès depuis votre apprentissage?
- 66 ZQ Oui, pas mal.
- 67 E Que pensez-vous du test blanc TEF ?
- 68 ZQ Très difficile (*rire*) les questions sont très variées sur la compréhension orale, la compréhension écrite aussi est difficile.
- 69 E Pensez-vous que les questions dans le TEF sont très éloignées de ce que vous avez appris en cours ?

- 70 ZQ Nous n'avons pas appris assez encore pour que je me rappelle les questions au TEF.
- 71 E Selon vous, quel serait l'élément le plus important pour améliorer le français : changer la méthode d'enseignement, changer sa méthode d'apprentissage ou s'immerger dans l'environnement de la langue ?
- 72 ZQ Le plus important est sa propre méthode d'apprentissage. Son effort est important car avec le même professeur on a des bons et mauvais élèves, cela prouve que les facteurs internes des étudiants jouent un rôle important.
- 73 E Pensez-vous participer au programme d'échanges pour les études en France en troisième année ?
- 74 ZQ Oui.
- 75 E Pourquoi ?
- 76 ZQ A cause du troisième point évoqué tout à l'heure, l'immersion dans l'environnement est importante. Cela permettra de connaître les us et coutumes en chair et en os.
- 77 E Pouvez-vous classer par ordre d'importance ces six éléments susceptibles d'influencer l'apprentissage du français ?
- 78 ZQ Efforts personnels, motivation, méthode d'enseignement, mode d'apprentissage, environnement et conditions matérielles ou immatérielles.
- 79 E Avez-vous d'autres choses à ajouter ?
- 80 ZQ Non.
- 81 E Merci.
- 82 ZQ De rien.

II. LYS

- 1 E Quel est votre nom ?
- 2 LYS LYS.
- 3 E D'où venez-vous ?
- 4 LYS Nantong.
- 5 E Avez-vous appris le français avant d'entrer à l'université ?
- 6 LYS Non.
- 7 E Parlez-vous d'autres langues étrangères que le français ?
- 8 LYS L'anglais, et un peu d'espagnol.
- 9 E C'est vous qui avez choisi d'apprendre le français ou vos parents ont décidé pour vous ?
- 10 LYS J'ai mis un an à réfléchir avant de choisir le français. Mes parents trouvent aussi qu'il convient bien aux filles. En plus, je m'intéresse aux produits cosmétiques et au football français. Le français est une belle langue.
- 11 E Votre impression du français a-t-elle changé avant et après votre apprentissage ?
- 12 LYS Le français a la réputation d'une langue difficile. Au début de l'apprentissage, j'ai trouvé que la prononciation n'est pas difficile, mais la grammaire si. Pour le reste, ça va.
- 13 E Pensez-vous que le français est une langue importante et utile ?

- 14 LYS Oui++. Aujourd'hui quand on apprend le français, c'est souvent pour aller travailler en Afrique. Si on ne s'intéresse pas au commerce, il reste l'enseignement. Maintenant beaucoup d'universités dispensent de français de spécialité, la concurrence est rude.
- 15 E Alors est-ce que votre objectif d'apprentissage du français pendant ces quatre ans est bien clair pour vous ?
- 16 LYS J'en avais discuté avec mes parents. Soit je continuerai dans une école de commerce en France, soit je ferai un master en France et retournerai en Chine pour enseigner le français. Mais ce n'est pas encore décidé.
- 17 E Est-ce que vous avez confiance en vous, pensez-vous pouvoir bien apprendre le français pendant ces quatre ans ?
- 18 LYS Oui, car nous avons des bons professeurs, quant aux ressources+ à part des professeurs français, nous recherchons nous-mêmes des ressources par exemple des applications de Chat avec des étrangers sur Internet comme Hello Talk. Comme on y utilise un langage oral, c'est très différent de ce qu'on apprend. Je trouve ça utile.
- 19 E Vous écrivez plus ou parlez plus avec cette application pendant vos échanges ?
- 20 LYS Souvent par voix vocale. Parfois on écrit quand on ne comprend pas ce que l'autre dit. Ils parlent très vite quelques fois, mais ils peuvent ralentir quand on ne comprend pas, puis ils corrigent aussi des erreurs grammaticales.
- 21 E Ça veut dire que vous recherchez des ressources vous-mêmes en dehors des cours pour vous entraîner.
- 22 LYS Oui car le plus pratiqué sera quand même l'oral. Vaut mieux s'adapter le plus tôt possible, surtout au niveau de la compréhension orale.
- 23 E Quel type d'apprenant pensez-vous être ? Visuel, auditif ou expressif ?
- 24 LYS Plutôt pratique. Si je n'utilise pas, j'oublie.
- 25 E Préférez-vous utiliser votre propre méthode d'apprentissage ou celle que les enseignants vous recommandent ?
- 26 LYS Il faut écouter les professeurs, car ils ont des expériences. Mais il faut aussi tenir compte de son propre cas.
- 27 E Qu'est-ce qui est le plus important à votre sens, la grammaire ? Le vocabulaire ? L'oral ? L'écrit ?
- 28 LYS Par ordre d'importance, ça sera le vocabulaire, la compréhension orale, l'écrit et à la fin la grammaire. Pas de vocabulaire pas de compréhension orale. Etre bon à l'oral ne signifie qu'on peut bien écrire.
- 29 E Pensez-vous qu'il faut beaucoup mémoriser et répéter ?
- 30 LYS Oui. Le plus important c'est le vocabulaire. Il faut répéter en retenant par cœur ou en pratiquant. A force de répéter, on parlera couramment.
- 31 E Quand vous vous exprimez en français à l'oral ou à l'écrit, est-ce que vous passez par le chinois puis le traduisez en français ?
- 32 LYS Pas pour les expressions courantes qu'on utilise souvent. Dans le cas contraire, oui, je consulte aussi le dictionnaire.
- 33 E C'est le dictionnaire français-chinois que vous consultez ?

- 34 LYS J'ai l'habitude de lire des explications en chinois. Pour certains détails, parfois je lis aussi le français.
- 35 E Est-ce que le français est difficile à apprendre ?
- 36 E Ça va encore, comme toutes les langues étrangères. C'est comme ça qu'on a appris l'anglais aussi.
- 37 LYS Quels sont les points difficiles dans l'apprentissage ?
- 38 E Surtout la compréhension orale, la dictée par exemple, il est difficile de capter des liaisons.
- 39 LYS Comment améliorer la compréhension orale ?
- 40 E Le professeur nous a proposé une application intitulée "compréhension orale jour par jour". Il y a aussi la TV5. Ecouter souvent des discours, en général on ne parle pas très vite, les mots utilisés sont courants.
- 41 LYS Et l'oral ?
- 42 E Je le pratique avec ma camarade de la même chambre du dortoir.
- 43 E Et la lecture ?
- 44 LYS Nous devons écrire un rapport de lecture chaque mois.
- 45 E Dans quel cours on vous demande de faire cet exercice ?
- 46 LYS Le français élémentaire.
- 47 E Le rapport est sur quel type de lecture ?
- 48 LYS Qu'importe, par exemple "Le petit prince". En première année, la lecture est en chinois. A Partir de la 2ème année, elle sera en français.
- 49 E Quels sont vos points les plus forts et les plus faibles ?
- 50 LYS L'oral ça va. Mais la compréhension orale est difficile ? Je dois entraîner ma dictée.
- 51 E Quel serait l'objectif final de l'apprentissage du français ?
- 52 LYS Si c'est pour l'enseigner, il faut savoir l'utiliser correctement. Si non ça serait plutôt communiquer sans obstacle.
- 53 E Est-ce que vous pensez que l'enseignant chinois et l'enseignant français enseignent très différemment ?
- 54 LYS Oui.
- 55 E Où sont les différences ?
- 56 LYS Notamment au niveau de la grammaire. Le professeur français dit juste que ce sont des emplois habituels et n'explique pas des points grammaticaux, tandis que le professeur chinois explique le pourquoi et le comment. Le premier met l'accent sur l'expression, le second sur les compétences globales.
- 57 E Quels sont les points forts de chaque type d'enseignant ?
- 58 LYS L'enseignant chinois aide à créer une base solide. Notamment au début de l'apprentissage, ils écrivent beaucoup au tableau. L'enseignant français nous aide dans des expressions, car ils sont natifs.
- 59 E Qui vous aide à faire plus de progrès ?
- 60 LYS L'enseignant chinois.
- 61 E Quels sont vos cours préférés parmi tous les cours de français ?

- 62 LYS Le français élémentaire. La compréhension orale car le professeur n'utilise pas de manuels. L'aperçu général de la France, c'est un cours donné par l'enseignant français. L'oral aussi, tous sont bien (*rire*).
- 63 E Pensez-vous avoir fait beaucoup de progrès depuis le début de l'apprentissage ?
- 64 LYS +++ Pas mal. J'ai le sentiment que mon français atteint presque le même niveau que l'anglais alors que cela fait qu'un an qu'on l'apprend.
- 65 E Quelle est la différence majeure entre les tests TEF/TCF et les TFS ?
- 66 LYS Il n'y a pas de grammaire en TEF. Il met l'accent sur le vocabulaire, son emploi, la compréhension orale et la compréhension écrite. Il y a beaucoup de vocabulaire.
- 67 E Est-ce que les questions dans le TEF ont un lien étroit avec ce que vous apprenez en classe.
- 68 E Ça va, 50/50.
- 69 LYS Pensez-vous qu'il indique votre niveau de français ?
- 70 E Oui ça va. C'est une référence pour tester les niveaux de français ?
- 71 LYS Selon vous, quel serait l'élément le plus important pour améliorer le français : changer la méthode d'enseignement, changer sa méthode d'apprentissage ou s'immerger dans l'environnement de la langue ?
- 72 E Le plus important est de se mettre dans l'environnement. La méthode des enseignants est déjà parfaite, quant à nous, on a déjà acquis certaine habitude, on ne pourra pas beaucoup changer.
- 73 LYS Allez-vous réfléchir sur le programme d'échanges en France quand vous serez en 3ème année ?
- 74 E Oui, ou poursuivre mes études de master en France après les études d'ici.
- 75 LYS Pouvez-vous classer par ordre d'importance ces six éléments susceptibles d'influencer l'apprentissage du français ?
- 76 E Efforts personnels, méthode d'enseignement, mode d'apprentissage, conditions matérielles ou immatérielles, environnement et motivation.
- 77 LYS Avez-vous d'autres choses à ajouter ?
- 78 E Il faut bien exploiter les manuels car la base y sont. On doit commencer par faire les exercices dans les manuels.

III. WHZ

- 1 E Bonjour, comment vous appelez-vous ?
- 2 WHZ Je m'appelle WHZ.
- 3 E D'où venez-vous ?
- 4 WHZ J'étais étudiant en sciences, comme je m'intéresse beaucoup aux sciences humaines, je me suis inscrit à la faculté des langues étrangères.
- 5 E C'est votre propre choix, d'étudier le français ?
- 6 WHZ Oui.
- 7 E Vous intéressez-vous déjà aux langues au lycée ?
- 8 WHZ Oui.
- 9 E Quel est votre pays natal ?

- 10 WHZ Je suis de Nanjing.
- 11 E Alors pourquoi le français ?
- 12 WHZ Au départ je voulais apprendre le russe, mais+++
- 13 E Alors finalement c'est votre propre choix ou celui de vos parents ?
- 14 WHZ Le mien. Mais je ne sais trop pourquoi.
- 15 E Pensez-vous que c'est un bon choix ?
- 16 WHZ Ça peut aller.
- 17 E Que pensez-vous du français avant de l'apprendre ?
- 18 WHZ C'est une langue couramment utilisée juste après l'anglais. Il est aussi parlé dans pas mal de pays d'anciennes colonies françaises, par exemple l'Afrique du Nord. La Chine a aujourd'hui beaucoup de projets en Afrique, d'un point de vue pratique, c'est bien d'apprendre le français.
- 19 E Quel est l'objectif final alors de votre apprentissage ? Travailler en Afrique ?
- 20 WHZ Ça dépendra de beaucoup de choses.
- 21 E Enseigner ?
- 22 WHZ Je ne m'intéresse pas à l'enseignement.
- 23 E Quel type d'apprenant êtes-vous ?
- 24 WHZ L'audition est plus facile pour moi. Je n'ai pas de patience avec la lecture.
- 25 E Préférez-vous utiliser votre propre méthode d'apprentissage ou celle que les enseignants vous recommandent ?
- 26 WHZ Ecouter les conseils des professeurs.
- 27 E Recherchez-vous d'autres ressources en dehors de la classe ?
- 28 WHZ Il m'arrive d'écouter des histoires courtes sur l'application "compréhension orale jour par jour".
- 29 E Etes-vous intéressé par la littérature ?
- 30 WHZ Ça va, j'ai lu des romans français quand j'étais petit.
- 31 E Qu'est-ce qui est le plus important dans l'apprentissage du français ?
- 32 WHZ L'oral et la compréhension orale.
- 33 E Quel est le rôle de la grammaire ?
- 34 WHZ C'est une base. Aujourd'hui on accorde moins d'importance à la grammaire, mais la langue étrangère est différente de la langue maternelle, il n'est pas réaliste de l'apprendre en écoutant et en parlant. La grammaire sert à établir une structure.
- 35 E Et le vocabulaire ?
- 36 WHZ On ne doit pas isoler ces éléments. Le vocabulaire est aussi important. Il est présent dans tout l'apprentissage.
- 37 E Comment faire pour améliorer le français ?
- 38 WHZ Plus on le pratique mieux c'est.
- 39 E Quand vous vous exprimez en français à l'oral ou à l'écrit, est-ce que vous passez par le chinois puis le traduisez en français ?
- 40 WHZ Oui, mais je pense que le mieux est de réfléchir en français.
- 41 E Consultez-vous le dictionnaire dès que vous avez un mot que vous ne connaissez pas ?

- 42 WHZ Non, je devine d'abord.
- 43 E Lisez-vous des explications en français ou en chinois dans le dictionnaire ?
- 44 WHZ D'abord en chinois, parfois je jette un coup d'œil sur le français.
- 45 E Trouvez-vous le français difficile ?
- 46 WHZ Assez. Il est plus précis que l'anglais. Parfois on peut exprimer d'une manière ou d'une autre. Il faut être minutieux.
- 47 E Comment améliorer l'oral et l'écrit selon vous ?
- 48 WHZ Il faut écouter beaucoup pour la compréhension orale, la difficulté est qu'on a du mal à capter des liaisons, les Français parlent très vite. Pour l'oral, il faut réfléchir en français, pour la lecture et l'expression écrite, on doit se baser sur les manuels, c'est un peu moins dur que l'oral.
- 49 E Avez-vous d'autres occasion de pratiquer le français en dehors de la classe ?
- 50 WHZ Quasiment pas.
- 51 E Et la lecture ?
- 52 WHZ C'est essentiellement celle des manuels, je lis rarement en dehors de la classe. Elle est relativement moins dure que l'oral et la compréhension orale.
- 53 E Quels sont vos points forts et faibles en français ?
- 54 WHZ Le point faible est la compréhension orale, pas de points forts.
- 55 E Quel est l'objectif d'apprendre le français, c'est de communiquer sans obstacle ou de l'utiliser correctement ?
- 56 WHZ Communiquer. On doit apprendre la culture aussi, y compris le mode de pensée des Français et leurs us et coutumes.
- 57 E Est-ce que vous pensez que l'enseignant chinois et l'enseignant français enseignent très différemment ?
- 58 WHZ Il y a une très grande différence. Ils ne sont pas vraiment comparables. L'enseignant chinois explique la grammaire, l'enseignant français non.
- 59 E Avez-vous une préférence ?
- 60 WHZ Combiner les deux serait appréciable. L'enseignant français fournit un environnement, et l'enseignant chinois peut expliquer clairement la grammaire.
- 61 E Qui vous aide à faire plus de progrès ?
- 62 WHZ L'enseignant chinois pour le moment. L'enseignant français n'est pas assez sévère.
- 63 E Quels sont vos cours préférés parmi tous les cours de français ?
- 64 WHZ Le français élémentaire.
- 65 E Pensez-vous avoir fait beaucoup de progrès depuis le début de l'apprentissage ?
- 66 WHZ Non, pas assez, je n'ai pas atteint l'objectif que je me suis fixé au départ. Notamment au niveau de la compréhension orale.
- 67 E Quelles seraient les principales causes ?
- 68 WHZ On n'écoute pas assez je pense.
- 69 E Pensez-vous qu'on doit plutôt imputer cette insuffisance à vous-mêmes ou à la méthode d'enseignement ?
- 70 WHZ Plutôt à moi-même, mais la méthode d'enseignement n'y serait pas pour rien.
- 71 E Pensez-vous qu'il n'y a pas assez de cours destinés à la compréhension orale ?

- 72 WHZ Je pense qu'effectivement il n'y a pas assez de cours de compréhension orale, une fois par semaine, ce n'est pas suffisant, il faudrait en avoir au moins trois.
- 73 E Que pensez-vous du TEF ?
- 74 WHZ Globalement difficile. Je l'ai mal passé. Pour beaucoup de questions, j'ai deviné les réponses.
- 75 E Pensez-vous qu'il y a beaucoup de contenus que vous n'avez pas appris dans les questions ?
- 76 WHZ Je ne les connais pas bien.
- 77 E Selon vous, qu'est-ce qui est le plus important pour améliorer le français ?
- 78 WHZ Le plus important serait l'environnement, mais en Chine il est difficile de satisfaire ce besoin. Il n'y a pas de grand problème au niveau de la méthode d'enseignement si ce n'est que d'ajouter des heures de plus pour la compréhension orale. Je pense que le problème vient plutôt de l'apprenant même.
- 79 E Avez-vous l'intention de participer au programme d'échanges ?
- 80 WHZ Si l'occasion se présente, oui, c'est une occasion rare.
- 81 E Pouvez-vous classer par ordre d'importance ces six éléments susceptibles d'influencer l'apprentissage du français ?
- 82 WHZ La motivation est la plus importante. Viennent ensuite la méthode d'enseignement, les efforts personnels et le mode d'apprentissage, je mettrai les conditions matérielles ou immatérielles et l'environnement à la fin.
- 83 E Avez-vous d'autres choses à ajouter ?
- 84 WHZ Le plus important dans l'apprentissage du français est l'initiative de l'apprenant, il faut communiquer plus avec des professeurs français, et créer des occasions pour apprendre soi-même, c'est ce qui nous manque le plus.

5.4.2 Etudiants de 2^{ème} année

Date : Décembre 2015

I. HXX

- 1 E Bonjour, comment vous appelez-vous ?
- 2 HXX Je m'appelle HXX.
- 3 E D'où venez-vous ?
- 4 HXX Wuxi.
- 5 E Avez-vous appris le français avant d'entrer à l'université ?
- 6 HXX Non.
- 7 E Parlez-vous d'autres langues étrangères que le français ?
- 8 HXX Juste l'anglais.
- 9 E C'est vous qui avez choisi d'apprendre le français ou plutôt vos parents ?
- 10 HXX Les deux. D'un côté je trouve le français élégant, d'un autre côté, mes parents pensent qu'il convient bien aux filles.
- 11 E Pensez-vous que le français est une langue importante ?

- 12 HXX Oui il est important. Je me souviens que quand j'étais volontaire aux jeux olympiques pour la jeunesse de Nanjing, je travaillais au centre de l'attribution des prix. Il y avait pas mal de sportifs des pays de l'Afrique du Nord, mais c'était l'anglais la langue de communication. Mais un jour, le chef de la délégation du Cameroun est venu, la 1ère question qu'il a posée est : "Who speak French ?". Moi qui n'avais pas d'occasion de beaucoup parler a été poussée devant lui. J'étais stressée, mais ayant préparé un peu à l'avance, je lui ai indiqué ce qu'il fallait qu'il fasse en français. J'ai trouvé le français vraiment utile à ce moment-là.
- 13 E Votre impression du français a-t-elle changé avant et après votre apprentissage ?
- 14 HXX Oui pas mal changé. Avant on m'a dit que le français est élégant et beau. Mais au début de l'apprentissage, je l'ai juste trouvé difficile. Depuis que le nouvel enseignant français est arrivé, tout a changé. Il explique des choses compliquées avec des manières simples, cela donne envie de communiquer avec lui. Au début, c'est l'anglais qui influence le français, maintenant c'est l'inverse.
- 15 E Quel serait votre objectif d'apprendre le français ?
- 16 HXX Je m'intéresse aux langues et cultures, euh+ pour l'instant c'est encore flou, c'est pour cela que je souhaite aller en France pour voir quel domaine m'intéresse le plus.
- 17 E Quel type d'apprenant êtes-vous ?
- 18 HXX De type expressif. C'est dans la pratique qu'on assimile mieux le français. On devient vite distrait si on apprend seulement la grammaire en classe.
- 19 E Préférez-vous utiliser votre propre méthode d'apprentissage ou celle que les enseignants vous recommandent ?
- 20 HXX Je suis l'orientation indiquée par l'enseignant, après la classe, il m'arrive de retenir certains éléments dans des documents qui m'intéressent. Par exemple dans certaines applications, je peux m'intéresser au vocabulaire, aux chansons et aux discours.
- 21 E Alors qu'est-ce qui est le plus important dans l'apprentissage du français ?
- 22 HXX Mes points faibles sont la grammaire et le vocabulaire. Je préfère m'exprimer oralement, mais l'écrit est aussi très important. Si on veut communiquer assez facilement avec des natifs, il faut bien maîtriser la grammaire et le vocabulaire. Mais je suis confuse sur ces deux points car je sais qu'il faut retenir le vocabulaire et la grammaire, mais ça ne m'intéresse pas trop.
- 23 E Avez-vous beaucoup d'occasion d'utiliser le français ?
- 24 HXX Non, pas dans l'environnement où on se trouve.
- 25 E Est-ce qu'il y a beaucoup de choses à mémoriser ? Et en répétant et récitant sans trop réfléchir ?
- 26 HXX Je suis assez douée en langues à vrai-dire, parfois j'arrive à retenir à la 1ère vue des mots, mais je devrais travailler plus. C'est peut-être lié à ma propre façon d'étudier, je n'aimais pas réviser quand j'étais plus jeune, mais je pense que la révision est importante pour passer des examens, surtout en Chine.
- 27 E Etes-vous embarrassée quand vous êtes des erreurs de français ?

- 28 HXX On se moque un peu des erreurs, on en rit et puis c'est tout. Lorsqu'on communique avec des Français, l'essentiel est de se faire comprendre, la plupart des gens vous aideront à corriger vos erreurs. Entre les camarades, le problème se pose moins encore, car on est tous là pour apprendre. Quelque part, corriger ses erreurs marque plus de progrès que parler correctement.
- 29 E Pensez-vous d'abord en chinois avant de vous exprimer ?
- 30 HXX Dans la plupart des cas oui, à part quand on utilise des expressions simples. Mais pour bien comprendre le français, on utilise encore le chinois pour réfléchir.
- 31 E Et vous consultez souvent le dictionnaire, et c'est plutôt le dictionnaire français-chinois ?
- 32 HXX Oui.
- 33 E Est-ce que le français est difficile ?
- 34 HXX Assez.
- 35 E Quels sont les points les plus difficiles ?
- 36 HXX Les points difficiles++ la grammaire...temps et modes.
- 37 E Quels sont les points difficiles dans ces quatre points : la compréhension orale, l'expression orale, la compréhension écrite et l'expression écrite ? Comment faire pour les améliorer ?
- 38 HXX Les Français parlent vite, c'est le point difficile du français, il faut écouter beaucoup. Quant à l'oral, il ne faut pas avoir peur de faire des erreurs. Essayer de parler plus avec le professeur français.
- 39 E Avez-vous des occasions de parler français en dehors de la classe ?
- 40 HXX Il y a des étudiants africains à notre université, mais nous n'avons pas beaucoup de contacts.
- 41 E Et la lecture ?
- 42 HXX Quand on manque de vocabulaire, on est stressé quand il y a des mots inconnus. Quant à l'expression écrite, on hésite toujours quelle formule on doit utiliser pour s'exprimer.
- 43 E Quel est l'objectif d'apprendre le français, c'est de communiquer sans obstacle ou de l'utiliser correctement ?
- 44 HXX Les deux. Quand on parle correctement, on peut communiquer. Il faut d'abord parler correctement.
- 45 E Est-ce que vous pensez que l'enseignant chinois et l'enseignant français enseignent très différemment ?
- 46 HXX Oui la différence est grande. L'enseignant chinois accorde plus d'importance à la grammaire et à la structure des cours, il organise des cours en fonction des niveaux des étudiants, tandis que l'enseignant français explique sans structurer les cours.
- 47 E Avez-vous une préférence ?
- 48 HXX J'aime les deux. Chacun sa méthode.
- 49 E Quel est le résultat de votre TCF ?
- 50 HXX B1, la note est 339.
- 51 E Pensez-vous qu'il y a une différence majeure entre les tests TEF/TCF et les TFS ?

- 52 HXX Oui pas mal. Au TCF, il y a plus de questions sur la compréhension orale et la compréhension écrite, moins sur la grammaire. Tandis qu'il y a beaucoup de détails dans les TFS, si on travaille beaucoup sur la grammaire et fait beaucoup d'exercices, on peut améliorer la performance rapidement. Alors que les TEF/TCF testent plus le niveau constant des apprenants.
- 53 E Pensez-vous que le résultat de ces tests représente le vrai niveau des apprenants ?
- 54 HXX Bien sûr, mais une partie seulement. Pour les examens, il y a des stratégies dans la préparation, mais en vrai, il faut voir encore la compréhension globale d'une langue.
- 55 E Quels sont vos cours préférés parmi tous les cours de français ?
- 56 HXX Le français élémentaire, le français avancé et l'aperçu général de la France où on apprend des choses utiles. J'aime aussi le cours "culture et communication" de l'enseignant français qui nous prépare des documents intéressants, par exemple des expressions sur la colère, qui relèvent de la culture.
- 57 E Pensez-vous avoir fait beaucoup de progrès depuis le début de l'apprentissage ?
- 58 HXX Oui.
- 59 E Qui vous aide à faire plus de progrès ? Professeur chinois ou français ?
- 60 HXX J'ai commencé à m'intéresser au français quand le professeur Song nous donnait des cours. J'apprécie sa méthode traditionnelle qui consiste à faire répéter et à inciter à retenir. La lecture à haute voix aide aussi beaucoup.
- 61 E Quand partirez-vous en France, pour combien de temps ?
- 62 HXX Départ environ le 25 janvier, retour le 3 juin.
- 63 E Pourquoi participez-vous à ce programme d'échanges ?
- 64 HXX Je pense que s'immerger dans l'environnement où on parle une langue qu'on apprend est le meilleur moyen de l'apprendre. De plus, ça sera la 1ère fois que je quitte mes parents pour m'adapter à un nouvel environnement, ça sera une bonne expérience. C'est aussi l'occasion pour moi de savoir ce que je voudrai apprendre plus tard.
- 65 E Comment sont une classe et des professeurs français en France dans votre imagination ?
- 66 HXX Pas facile d'imaginer (*rire*) ; j'ai déjà vu dans des films des classes de l'école primaire et de l'école secondaire, mais pas universitaire. Un peu difficile à imaginer.
- 67 E Quelles difficultés pensez-vous rencontrer en classe en France ?
- 68 HXX J'ai peur de ne pas pouvoir comprendre en classe, car ils parlent très vite. Ensuite il y aura le choc culturel. Chez nous, chacun fait son devoir, alors qu'en France, des camarades accompliraient une tâche collectivement, comment répartir des tâches et se communiquer, je n'en ai aucune idée, cela m'inquiète.
- 69 E Souhaitez-vous avoir des camarades chinois dans votre classe ?
- 70 HXX Difficile à dire. Il y a des points positifs quand il y en a, mais quand il n'y en a pas, ça facilite l'intégration.
- 71 E Est-ce que c'est un élément qui peut impacter votre comportement en cours ?
- 72 HXX S'il y a des camarades chinois, je ne ferai pas attention, mais s'il n'y en a aucun, j'aurai le sentiment de faire perdre la face des étudiants chinois si tout le monde s'exprime bien en classe sauf moi.

- 73 E Que sentez-vous en ce moment ?
- 74 HXX Très inquiète, peur de ne pas avoir de visa.
- 75 E Pouvez-vous classer par ordre d'importance ces six éléments susceptibles d'influencer l'apprentissage du français ?
- 76 HXX D'abord l'environnement, ensuite la méthode d'enseignement, la motivation, mode d'apprentissage et conditions matérielles et immatérielles.

II. ZMZ

- 1 E Bonjour, comment vous appelez-vous ?
- 2 ZMZ Je m'appelle ZMZ.
- 3 E D'où venez-vous ?
- 4 ZMZ Shaoxing.
- 5 E Avez-vous appris le français avant d'entrer à l'université ?
- 6 ZMZ Non.
- 7 E Parlez-vous d'autres langues étrangères que le français ?
- 8 ZMZ L'anglais.
- 9 E C'est vous qui avez choisi d'apprendre le français ou plutôt vos parents ?
- 10 ZMZ C'est moi.
- 11 E Pourquoi ?
- 12 ZMZ Je m'intéresse à la France. Je voulais faire un master de gestion de l'hôtellerie en France.
- 13 E Pensez-vous toujours le faire ?
- 14 ZMZ Oui.
- 15 E Pensez-vous que le français est une langue importante ?
- 16 ZMZ Le français est la langue la plus utilisée après l'anglais, car il n'y a pas que la France, mais aussi des pays francophones.
- 17 E Quel est l'objectif de votre apprentissage du français ?
- 18 ZMZ La langue est un outil de communication. Elle peut être utilisée dans tous les domaines.
- 19 E Est-ce que vous avez confiance en vous, pensez-vous pouvoir bien apprendre le français pendant ces quatre ans ?
- 20 ZMZ Il le faut bien (*rire*).
- 21 E Votre impression du français a-t-elle changé avant et après votre apprentissage ?
- 22 ZMZ J'en avais des idées fausses au départ, car je m'imaginais capable de communiquer en français aisément, mais après l'apprentissage, je me suis rendu compte qu'il y a un travail fastidieux à faire avant de pouvoir le parler couramment.
- 23 E Le travail fastidieux signifie répétitions et mémorisation ?
- 24 ZMZ Oui, je pense que les répétitions et la mémorisation font partie de l'entraînement basique des débutants.
- 25 E Est-ce que c'est utile, réciter des textes par cœur ?

- 26 ZMZ Oui. Même si on ne peut pas tout retenir, certaines locutions sont utiles quand on doit les utiliser pour écrire.
- 27 E Quand vous vous exprimez en français à l'oral ou à l'écrit, est-ce que vous passez par le chinois puis le traduisez en français ?
- 28 ZMZ Je suis en cette phase encore.
- 29 E Consultez-vous tout de suite le dictionnaire dès que vous voyez un mot que vous ne connaissez pas ?
- 30 ZMZ Oui j'utilise "Fredic" en ligne. Quand je ne trouve pas de mots à exprimer, je le cherche dans le dictionnaire.
- 31 E C'est plutôt le dictionnaire français-chinois ?
- 32 ZMZ Oui, je lis rarement des explications en français.
- 33 E Préférez-vous que les cours soient donnés en chinois ou en français ?
- 34 ZMZ Le professeur français donne des cours en français. Mais un cours comme "le français élémentaire", il vaut utiliser le chinois et le français, sinon il est difficile de comprendre la grammaire.
- 35 E Qu'est-ce qui est le plus important à votre sens, la grammaire ? Le vocabulaire ? L'oral ? L'écrit ?
- 36 ZMZ Ils sont tous importants. Mais on s'entraîne plus à l'écrit qu'à l'oral. Passer des examens me semble plus naturels que devoir parler en français, je serai plus stressée.
- 37 E Est-ce que le français est difficile à apprendre ?
- 38 ZMZ Peut-être sa grammaire, sinon je ne le trouve pas si difficile que ça.
- 39 E Quels sont les points difficiles dans l'apprentissage ?
- 40 ZMZ Le français est un peu complexe, mais on ne peut pas le qualifier de "difficile". Le temps et le mode sont difficiles oui.
- 41 E Quels sont les points difficiles à l'oral et à l'écrit ? Comment les améliorer ?
- 42 ZMZ La compréhension orale est difficile. Parfois on n'arrive pas à comprendre même si on repasse la vidéo plusieurs fois, car ils parlent très vite. Peut-être que si on écoute en suivant le texte d'abord, on progressera plus vite.
- 43 Et pour l'expression orale ?
- 44 D'abord il y a très peu d'occasion de pratiquer l'oral. Ensuite on réfléchit trop en chinois, on perd vite confiance. On a besoin de plus d'occasion pour s'entraîner.
- 45 E Avez-vous des opportunités de parler le français avec des francophones en Chine ?
- 46 ZMZ Essentiellement avec des professeurs français, c'est tout.
- 47 E Et la lecture ?
- 48 ZMZ Pour la compréhension écrite, on fait souvent des exercices dessus, mais il faut relire plusieurs fois pour pouvoir comprendre.
- 49 E Alors comment faire pour l'améliorer selon vous ?
- 50 ZMZ Faire beaucoup d'exercices.
- 51 E Et l'expression écrite ?
- 52 ZMZ Nous avons pas mal d'exercices dessus, car les professeurs nous demandent d'écrire des commentaires. Mais nos expressions restent très "chinoises".
- 53 E Comment surmonter cette difficulté ?

- 54 ZMZ Il faut retenir des locutions toutes faites dans les textes qu'on apprend, les noter à part pour les réutiliser.
- 55 E Quels sont vos points forts et faibles en français ?
- 56 ZMZ Que des points faibles. L'expression écrite ça va à peu près. L'oral est plus faible, je n'ose pas m'exprimer.
- 57 E De peur de faire des erreurs ?
- 58 ZMZ Je n'ai pas peur de faire des erreurs, j'ai peur qu'on ne comprenne pas ce que je dis.
- 59 E Quel est l'objectif de l'apprentissage du français ?
- 60 ZMZ Utiliser correctement le français. Si c'est juste pour pouvoir communiquer avec des natifs, il suffit d'aller vivre un certain temps dans l'environnement, mais nous apprenons le français en tant que spécialité, il faut donc l'utiliser correctement.
- 61 E Est-ce que vous pensez que l'enseignant chinois et l'enseignant français enseignent très différemment ?
- 62 ZMZ Oui. L'enseignant chinois met l'accent sur la grammaire et la traduction, tandis que l'enseignant français privilégie la communication.
- 63 E Avez-vous une préférence ?
- 64 ZMZ Pas vraiment de préférence. Cela dépend des cours aussi. Mais les manuels utilisés sont vieux et inintéressants. J'espère que l'enseignant chinois nous apprend des choses plus récentes et l'enseignant français des contenus plus utiles.
- 65 E Quels sont vos cours préférés parmi tous les cours de français ?
- 66 ZMZ Culture française et communication.
- 67 E Un cours donné par l'enseignant français ou l'enseignant chinois ?
- 68 ZMZ Français.
- 69 E Pourquoi ?
- 70 ZMZ C'est intéressant. Il nous apprend le français familier, ou l'argot, je trouve ceci pratique.
- 71 E Il utilise un manuel ?
- 72 ZMZ Non, il prépare lui-même des documents, parfois des vidéos.
- 73 E Pensez-vous que l'enseignant joue un rôle important dans l'apprentissage du français?
- 74 ZMZ Oui, très important.
- 75 E C'est comment un bon professeur pour vous ?
- 76 ZMZ Un bon professeur n'est pas forcément celui qui a un niveau très élevé. Le plus important est de nous apprendre la bonne méthode de mener les études, de nous guider, rendre les cours plus attrayants, nous laisser discuter.
- 77 E Pensez-vous avoir fait beaucoup de progrès depuis le début de l'apprentissage ?
- 78 ZMZ A un moment oui, mais ensuite je me suis relâchée.
- 79 E Après le test TFS niveau 4 ?
- 80 ZMZ Oui.
- 81 Que pensez-vous de ce test ?

- 82 C'est la base que ce test vérifie. Il est important d'avoir un certificat qui indique notre niveau. Il nous incite à bien consolider la base. Mais comme tous les examens, il y a une part de hasard, il n'indique pas forcément le vrai niveau.
- 83 E Pensez-vous que vous apprendriez d'autres choses en classe s'il n'y avait pas ce test?
- 84 ZMZ Oui.
- 85 Quelles sont les limites de ce genre de test ?
- 86 Le côté pratique est négligé.
- 87 E Est-ce qu'il y a une grande différence entre ce test et le TCF ?
- 88 ZMZ Oui, très grande différence. Le TCF vous oblige de penser en français. On n'a pas le temps de réfléchir en chinois.
- 89 E Quel rôle joue le chinois dans l'apprentissage du français ? Le rôle est-il positif ou négatif ?
- 90 ZMZ Euh++Il joue un rôle assez important je pense. Il est aussi une base, comme la traduction par exemple, parfois on manque de bonne base en chinois.
- 91 E Pour améliorer le français, quel est le facteur le plus important ? L'environnement, la méthode d'enseignement, ou son propre apprentissage ?
- 92 ZMZ L'environnement favorable est le plus utile. Mais comme on est en Chine, le plus important est la méthode d'enseignement, car c'est l'enseignement qui nous guide.
- 93 E Pourquoi avez-vous choisi d'aller en France ?
- 94 ZMZ Premièrement j'apprends le français. Ensuite je pense qu'on peut apprendre beaucoup plus de choses qu'en classe et élargir l'horizon.
- 95 E Comment sont une classe et des professeurs français en France dans votre imagination ?
- 96 ZMZ Plus libre sans doute, plus de discussions. Et non pas comme en Chine, le professeur parle, les étudiants écoutent.
- 97 E Pensez-vous pouvoir vous y adapter ? Aimez-vous ce genre de méthode ?
- 98 ZMZ Je n'ai pas peur de l'adaptation, mais de ne pas pouvoir comprendre.
- 99 E Souhaitez-vous avoir des camarades chinois dans votre classe ?
- 100 ZMZ Oui, au moins on peut se poser des questions. Si vraiment il n'y en a aucun, je me sentirai un peu perdue, je ne sais pas comment communiquer avec d'autres étudiants.
- 101 E Quel est votre sentiment ?
- 102 ZMZ Anxieuse. Nous sommes les premiers étudiants d'échanges à aller à l'Université de Bordeaux, nous devons faire les démarches nous-mêmes.
- 103 E C'est la littérature que vous allez apprendre ?
- 104 ZMZ On peut choisir beaucoup de cours, mais certains cours trop spécialisés en sciences humaines, nous ne les choisirons pas.
- 105 E Y-aura-t-il des cours de français ?
- 106 ZMZ Non.
- 107 E Pouvez-vous classer par ordre d'importance ces six éléments susceptibles d'influencer l'apprentissage du français ?
- 108 ZMZ Efforts, environnement, méthode d'enseignement, son apprentissage, conditions, motivation.

- 109 E Avez-vous d'autres choses à compléter ?
- 110 ZMZ Pour améliorer le français, est-ce que l'université peut nous proposer des cours moins classiques comme "l'enseignant parle et l'étudiant écoute", enseigner avec des méthodes plus attrayantes, par exemple regarder des films, apprendre à chanter, ou lire des revues françaises.

III. HMY

- 1 E Bonjour, d'où venez-vous ?
- 2 HMY Changzhou ?
- 3 E Avez-vous appris le français avant d'entrer à l'université ?
- 4 HMY Non.
- 5 E Parlez-vous d'autres langues étrangères que le français ?
- 6 HMY L'anglais.
- 7 E C'est vous qui avez choisi d'apprendre le français ou plutôt vos parents ?
- 8 HMY C'est moi.
- 9 E Pourquoi ce choix ?
- 10 HMY Le côté mystérieux du français m'attire, j'aime la culture française, j'aime aussi leur passion de la poursuite de la vérité.
- 11 E Votre impression du français a-t-elle changé avant et après votre apprentissage ?
- 12 HMY Oui un peu (*rire*). Avant je le trouvais très élégant et beau, mais après l'avoir appris, j'ai trouvé qu'il n'est pas si différent des autres langues, il n'y a plus de mystère. En revanche, c'est une langue très jolie à entendre, et leur esprit de poursuivre la vérité se traduit dans leurs œuvres littéraires.
- 13 E Pensez-vous que le français est une langue importante et utile ?
- 14 HMY Oui, c'est la langue officielle de l'ONU. Elle est parlée dans beaucoup de pays. Il y a aussi des magazines et des marques français.
- 15 E Quel est l'objectif de votre apprentissage du français ?
- 16 HMY Pour le côté pragmatique d'abord. Pour avoir une garantie du débouché, si je peux m'en servir dans mon travail, c'est encore mieux. Mais il y a moins de marché que l'anglais.
- 17 E Quel type d'apprenant êtes-vous ?
- 18 HMY Plutôt auditif. Selon la prononciation, je peux deviner le sens. Je vois pas mal de feuillets aussi, j'excelle à imiter, je suis assez à l'aise avec la dictée.
- 19 E Qu'est-ce qui est le plus important à votre sens, la grammaire ? Le vocabulaire ? L'oral ? L'écrit ?
- 20 HMY Du point de vue des études, c'est la grammaire. Le vocabulaire, on peut les accumuler au fur et à mesure, mais il faut d'abord établir un cadre.
- 21 E Et le vocabulaire ?
- 22 HMY Il est aussi important. Souvent on parle beaucoup mais n'arrive pas à exprimer ce qu'on veut car il manque le mot adéquat. Certains mots n'ont pas la même signification qu'on a comprise, parce que les explications en français ne donnent pas les mêmes mots traduits en chinois.

- 23 E Consultez-vous le dictionnaire dès que vous avez un mot que vous ne connaissez pas?
- 24 HMY ++Ça dépend. Quand j'écris, oui sinon je serai gênée ; mais d'habitude j'essaie de retenir au fur et à mesure.
- 25 E Vous pouvez sauter un mot que vous ne connaissez pas à la lecture ?
- 26 HMY Oui, j'essaie de comprendre le global.
- 27 E Préférez-vous mémoriser dans la répétition ou dans la pratique ?
- 28 HMY C'est mieux de passer par la pratique. Mais il n'y a pas tout le temps beaucoup d'occasion de pratiquer. Si on ne fait des exercices écrits qu'une fois par semaine, on ne pratique qu'une seule fois, le reste du temps, il faut répéter pour retenir.
- 29 E Quand vous vous exprimez en français à l'oral ou à l'écrit, est-ce que vous passez par le chinois puis le traduisez en français ?
- 30 HMY Oui un peu. Surtout à l'écrit. J'établis un cadre en chinois, ensuite le remplir peu à peu.
- 31 E Préférez-vous utiliser votre propre méthode d'apprentissage ou celle que les enseignants vous recommandent ?
- 32 HMY Au début il vaut mieux suivre la méthode des enseignants, mais plus tard il faut trouver sa propre méthode. Par exemple, j'ai fait beaucoup d'efforts pour préparer les TFS niveau 4, le résultat a été assez satisfaisant car avant de m'y lancer, j'avais demandé des conseils des camarades de promotions précédentes, j'y ai réfléchi pour trouver une méthode propre à moi-même. C'est important d'adapter la méthode au cas de chacun.
- 33 E Que pensez-vous du test TFS ?
- 34 HMY Il aide à créer une base solide. Mais on peut trouver certaines régularités dans les questions du test, si on s'entraîne beaucoup, il n'est pas difficile d'obtenir de bons résultats, donc il ne reflète pas le vrai niveau.
- 35 E Oui, il ne représente pas forcément le vrai niveau.
- 36 HMY Oui, j'ai aussi passé le TEF pour le visa. J'ai obtenu le niveau B1. J'ai bien fait la partie "structure", qui a la similitude avec le TFS, mais il y a quantité de questions sur la compréhension orale et la compréhension écrite, bien plus que dans le TFS.
- 37 E Cherchez-vous d'autres ressources à part celles données par les enseignants ?
- 38 HMY En dehors de la classe, avant je ne regardais pas de film, maintenant je regarde des films français ; Professeur Zhang nous demande de lire un livre d'un écrivain français par mois puis écrire un commentaire, cela nous aide beaucoup ; puis je fais aussi la traduction des petits textes.
- 39 E Quels sont les points difficiles en français ?
- 40 HMY La grammaire est complexe, temps et mode etc. Certains mots familiers sont un peu difficiles à comprendre.
- 41 E Quels sont les points difficiles dans la compréhension orale, l'expression orale, la compréhension écrite et l'expression écrite ?

- 42 HMY Ils parlent vite, donc il faut beaucoup écouter le français authentique, on s'y habitue à force de l'entendre. Quant à la lecture, il faut lire des textes longs. Comme en anglais, quand on est habitué à lire des textes longs, tout le reste va de soi. Et pour l'oral, l'important est d'oser parler, ne pas avoir peur de faire des erreurs. Pour l'expression écrite, il faut d'abord avoir de quoi écrire.
- 43 E Quels sont vos points forts et faibles ?
- 44 HMY Ecrire et lire sont mes points forts, écouter et parler sont mes points faibles.
- 45 E Avez-vous des occasions de parler avec des Français ?
- 46 HMY Quasiment pas. Je ne suis pas très "relations sociales", j'ai été dans un groupe de "WeChat" des étudiants français, mais on n'a pas beaucoup de communication. Parfois on peut rencontrer des Français pendant le voyage.
- 47 E Avez-vous des difficultés dans la communication avec des Français ?
- 48 HMY Je manque de vocabulaire, puis ne parle pas assez couramment. Ça va un peu mieux maintenant.
- 49 E Quel est l'objectif d'apprendre le français, c'est de communiquer sans obstacle ou de l'utiliser correctement ?
- 50 HMY Cela dépend du type de travail qu'on exerce. Si on est spécialiste de français, il faut l'utiliser correctement. Si on se sert du français comme un outil de communication, sans obstacle serait suffisant.
- 51 E Est-ce que vous pensez la méthode chinoise vous convient ?
- 52 HMY Je ne sais pas car je n'ai pas de comparaison.
- 53 E Quelles sont les principales différences entre un enseignant chinois et un enseignant français ?
- 54 HMY L'enseignant chinois donne l'importance à la base. Quant à l'enseignant français, ça dépend. Certains sont sérieux, d'autres apprennent des textes difficiles, ou nous incitent à réfléchir.
- 55 E Qu'est-ce que vous aimez ou n'aimez pas dans les méthodes utilisées par les professeurs chinois ?
- 56 HMY J'aime la méthode rigoureuse et scientifique de Madame Zhang.
- 57 E Y-a-t-il des points négatifs ?
- 58 HMY +++Les étudiants sont habitués à suivre les instructions des professeurs. Mais personnellement je n'aime pas quand l'enseignant met trop l'accent sur la grammaire, notamment au niveau plus avancé, on s'arrête encore au détail au détriment de la pratique de la langue.
- 59 E Qui vous aide à faire plus de progrès ? Professeur chinois ou français ?
- 60 HMY Si on raisonne par les niveaux, ce sont les professeurs chinois qui m'ont fait plus progresser car on fait beaucoup d'exercices sur les mots et expressions, mais si on veut parler la langue couramment, on doit faire appel à la méthode des enseignants français.
- 61 E Pensez-vous avoir fait beaucoup de progrès depuis le début de l'apprentissage ?
- 62 HMY Oui car au début on ne connaissait rien.

- 63 E Selon vous, quel serait l'élément le plus important pour améliorer le français : changer la méthode d'enseignement, changer sa méthode d'apprentissage ou s'immerger dans l'environnement de la langue ?
- 64 HMY Ça dépend des étapes d'apprentissage. Au niveau élémentaire, il faut créer une base solide en suivant bien les professeurs ; pas mal de gens pensent que quand on est imprégné dans l'environnement à l'âge jeune, on maîtrise très bien une langue, il est vrai qu'on peut la maîtriser vite, mais la maîtrise se limite à l'oral ou au mode de pensée. L'écrit ne s'améliore que grâce à la base créée à l'école.
- 65 E Pourquoi participez-vous à ce programme d'échanges ?
- 66 HMY Premièrement j'ai envie de connaître le monde des recherches étranger car l'Europe est le berceau de la civilisation moderne. Ensuite, j'aimerais améliorer mon français qui n'est pas authentique. Enfin, je pense faire le master à l'étranger, j'ai besoin d'y acquérir des ressources pour plus tard.
- 67 E Comment imaginez-vous les enseignants français et la classe française ?
- 68 HMY La classe en France+, il y aurait des cours en amphithéâtre comme en Chine, dans des petites classes, l'enseignant guide des élèves pour discuter ensemble.
- 69 E Quel est votre sentiment ?
- 70 HMY Ça va. Normal.
- 71 E Quelles sont les difficultés que vous pensez rencontrer ?
- 72 HMY La sécurité en premier, car la situation n'est pas géniale en Europe. Pour les études, nos camarades de promotion précédente nous ont dit qu'il faut surtout pas choisir des cours que nous ne connaissons pas, on risque de n'y rien comprendre.
- 73 E Souhaitez-vous avoir des camarades chinois dans votre classe ?
- 74 HMY Oui mais pas trop. Quand on n'est pas nombreux, il peut y avoir une bonne communication, dans le cas contraire, on perd le bon environnement.
- 75 E Pouvez-vous classer par ordre d'importance ces six éléments susceptibles d'influencer l'apprentissage du français ?
- 76 HMY Conditions, méthode d'enseignement, méthode d'apprentissage, environnement, efforts et motivation.
- 77 E Avez-vous d'autres choses à compléter ?
- 78 HMY Il faut utiliser l'intelligence artificielle qui est bien développée maintenant. On peut télécharger des exercices d'audition authentiques, des articles, des films et vidéos, nourrir des intérêts qui ont un lien avec l'apprentissage du français, par exemple apprendre à faire des desserts.

IV. ZYC

- 1 E Quel est votre nom ?
- 2 ZYC Je m'appelle ZYC.
- 3 E D'où venez-vous ?
- 4 ZYC Yangzhou.
- 5 E Avez-vous appris le français avant d'entrer à l'université ?
- 6 ZYC Non.
- 7 E Parlez-vous d'autres langues étrangères que le français ?
- 8 ZYC L'anglais.

- 9 E C'est vous qui avez choisi d'apprendre le français ou plutôt vos parents ?
- 10 ZYC C'est mon propre choix. Je me suis inscrite aux langues minoritaires, j'avais le choix entre le français, l'allemand, l'espagnol, le japonais, le coréen et l'anglais. Je ne voulais pas choisir le coréen et le japonais, on m'a dit que l'allemand est difficile. Finalement j'ai choisi le français car c'est une langue rigoureuse et la littérature française a une longue histoire.
- 11 E Pensez-vous que le français est une langue importante et utile ?
- 12 ZYC Oui, parmi les langues officielles internationales, il y a aussi le français à part l'anglais, il est parlé dans beaucoup de pays.
- 13 E Quel est l'objectif de votre apprentissage du français ?
- 14 ZYC Je n'ai pas d'objectif clair encore. Puisque j'ai choisi le français, mieux vaut bien l'apprendre. Au niveau professionnel, j'espère bien sûr que je pourrai l'utiliser, par exemple enseigner le français ou être traductrice dans les affaires.
- 15 E Est-ce que vous avez confiance en vous, pensez-vous pouvoir bien apprendre le français pendant ces quatre ans ?
- 16 ZYC Je trouve qu'il est difficile d'avoir une bonne maîtrise d'une langue étrangère en quatre ans. Car une langue ne se limite pas à la grammaire, il faut lire beaucoup de livres. Plus j'apprends, plus je me rends compte qu'une langue n'est pas seulement des conversations quotidiennes, elle évolue avec le temps. Au bout de quatre ans, on pourra sans doute communiquer sans obstacle, mais il est difficile d'atteindre un niveau similaire à la langue maternelle.
- 17 E Votre impression du français a-t-elle changé avant et après votre apprentissage ?
- 18 ZYC Je n'avais aucune connaissance du français avant son apprentissage. Plus j'apprends, plus je l'aime. Au début il paraît difficile, mais au fur et à mesure, il devient moins difficile.
- 19 E Où sont les points difficiles en français ?
- 20 ZYC Nous n'avons pas la même façon de penser. Puis en français il n'y a pas de pronom impersonnel, j'ai du mal à m'y habituer. Pour le genre des noms, il faut retenir par cœur, il n'y a pas d'autres moyens plus simples.
- 21 E Quel type d'apprenant êtes-vous ?
- 22 ZYC En général visuel, mais ces derniers temps pour la démarche du visa, je deviens expressive (*rire*).
- 23 E Préférez-vous utiliser votre propre méthode d'apprentissage ou celle que les enseignants vous recommandent ?
- 24 ZYC En général je suis les professeurs. On fait ceci depuis tout le temps.
- 25 E Est-ce qu'il y a beaucoup de répétition et de mémorisation dans les études ?
- 26 ZYC Nous n'avons pas tant de répétitions, car ce ne sont pas les mêmes manuels dans différents cours, le plus grand problème est que les manuels sont démodés. Si on s'en tient aux manuels, il manque de sens pratique.
- 27 E Qu'est-ce qui est le plus important à votre sens dans l'apprentissage du français ?
- 28 ZYC C'est le vocabulaire, qui constitue une base. Dans la communication quotidienne, notre français peut être désordonné, on ne s'exprime pas comme il faut, mais on peut se faire comprendre avec les mots prononcés.

- 29 E Il faut retenir par cœur, le vocabulaire ?
- 30 ZYC Oui, mais quand on retient le mot, on peut remarquer que ses emplois sont différents en fonction des contextes, il faut donc beaucoup de lectures. Il faut avoir vu pour savoir qu'un mot peut être utilisé de telle manière. Je ne lis pas assez.
- 31 E Quand vous vous exprimez en français à l'oral ou à l'écrit, est-ce que vous passez par le chinois puis le traduisez en français ?
- 32 ZYC Oui même si je trouve que ce n'est pas la bonne démarche. Il vaut mieux réfléchir en français.
- 33 E Consultez-vous le dictionnaire dès que vous avez un mot que vous ne connaissez pas?
- 34 ZYC Je devine le sens selon le contexte pour éviter de consulter le dictionnaire tout le temps, je consulte quand ça gêne vraiment la compréhension.
- 35 E Dans la plupart des cas c'est le dictionnaire français-chinois ?
- 36 ZYC Oui, presque toujours. Je consulte rarement le français-français.
- 37 E Quels sont les points difficiles à l'oral et à l'écrit ? Comment les améliorer ?
- 38 ZYC Au niveau de la compréhension orale, pas de problème majeur quand j'écoute l'enseignant français, mais impossible de comprendre les infos et news. La compréhension orale dans les examens n'est pas très difficile. Ce qui est difficile, c'est écouter sans préparer à l'avance, car on parle très vite, et on ne comprend pas facilement la logique.
- 39 E Alors comment l'améliorer ?
- 40 ZYC Beaucoup écouter. Il n'y a pas d'autres moyens.
- 41 E Ecoutez-vous le français en dehors de la classe ?
- 42 ZYC Oui, c'est bien de s'entraîner avec l'application "compréhension orale jour par jour", on peut faire du progrès net au bout d'une semaine.
- 43 E Et l'expression orale ?
- 44 ZYC J'ai rarement séparé les deux, mais nous avons très peu d'occasion de pratiquer l'oral. Professeur Song nous fait faire des commentaires, mais c'est souvent écrit à l'avance, quelques camarades sont invités à s'exprimer devant tout le monde.
- 45 E C'est donc préparé à l'avance, et non à l'improviste ?
- 46 ZYC Non. Si on doit improviser, je trouve que c'est difficile.
- 47 E Et la lecture ?
- 48 ZYC Ce qu'on lit le plus ce sont les textes dans les manuels. La compréhension n'est pas très difficile. Mais les textes pratiques sont difficiles à comprendre, par exemple les contrats, cela dit même en chinois on ne comprend pas forcément.
- 49 E Et l'écrit ?
- 50 ZYC C'est essentiellement la maîtrise du vocabulaire.
- 51 E Quels sont vos points forts et faibles ?
- 52 ZYC Relativement forte en compréhension écrite, et faible en audition et oral.
- 53 E Donc relativement faible en oral.
- 54 ZYC Oui. Pour préparer le TFS niveau 4, nous faisons beaucoup d'exercices écrits, donc plus facile d'améliorer l'écrit. Tandis que l'oral, nous avons beaucoup moins d'opportunités de le pratiquer, si je pense aller faire des erreurs, je préfère me taire.

- 55 E Quel est l'objectif d'apprendre le français, c'est de communiquer sans obstacle ou de l'utiliser correctement ?
- 56 ZYC L'utiliser correctement. Donc je souhaite approfondir mon apprentissage.
- 57 E Que pensez-vous de la méthode d'enseignement ?
- 58 ZYC Depuis une vingtaine d'années, je suis habituée à cette pratique en classe : l'enseigne parle au tableau, les élèves écoutent. Je ne la trouve pas mauvaise.
- 59 E Est-ce que vous pensez que l'enseignant chinois et l'enseignant français enseignent très différemment ?
- 60 ZYC L'enseignant chinois parle chinois, l'enseignant français parle français (rire).
- 61 E Qu'est-ce que vous aimez ou n'aimez pas dans les méthodes utilisées par les professeurs chinois ?
- 62 ZYC J'aime la plupart des contenus enseignés en cours. On peut tout de même y apprendre beaucoup de choses. Pas de points que je n'aime pas pour l'instant.
- 63 E Qu'est-ce que vous aimez ou n'aimez pas dans les méthodes utilisées par les professeurs français ?
- 64 ZYC Certains ne tiennent pas compte du niveau des étudiants.
- 65 E Pensez-vous qu'un bon professeur est important dans l'apprentissage du français ?
- 66 ZYC Très important.
- 67 E Qu'est-ce qu'un bon professeur ?
- 68 ZYC Accomplir des tâches qu'il doit accomplir, le mieux est de nous enseigner des contenus pratiques et utiles.
- 69 E Qui vous aide à faire plus de progrès ? Professeur chinois ou français ?
- 70 ZYC L'enseignant chinois me fait progresser à la lecture, et l'enseignant français à l'oral.
- 71 E Pensez-vous avoir fait beaucoup de progrès depuis le début de l'apprentissage ?
- 72 ZYC Je pense avoir fait du progrès car j'avais zéro connaissance sur le français, maintenant je peux m'exprimer clairement.
- 73 E Quel rôle joue le chinois dans l'apprentissage du français ? Le rôle est-il positif ou négatif ?
- 74 ZYC Les deux. Ce qui est négatif, c'est qu'on parle en chinois entre les camarades. Mais l'avantage est qu'on utilise la langue maternelle dans la compréhension de la grammaire française, tandis que des explications en français seraient plus difficiles à comprendre. Le chinois est utile aussi à la traduction.
- 75 E Préférez-vous que les cours soient donnés en chinois ou en français ?
- 76 ZYC En français.
- 77 E Que pensez-vous du test TFS ?
- 78 ZYC C'est un test assez fortuit. Je n'ai pas obtenu un bon résultat, mais cela ne signifie pas que je n'ai pas fait d'efforts. Il indique juste le niveau du moment.
- 79 E Et le test TCF ? Par rapport au TFS ?
- 80 ZYC Il y a beaucoup de questions au TCF, mais il met l'accent sur la compétence d'utiliser la langue, la grammaire ne représente qu'un cinquième de l'ensemble du test, tandis que le TFS accorde l'importance à la structure grammaticale.
- 81 E Quel niveau avez-vous obtenu au TCF ?
- 82 ZYC B1.

- 83 E Quel aspect faut-il améliorer en premier ? La méthode d'enseignement, l'environnement ou sa propre méthode d'apprentissage ?
- 84 ZYC Sa propre méthode d'apprentissage. Car on a la prise dessus. Il y a aussi plusieurs aspects dans sa méthode d'apprentissage, quand on veut faire des efforts, on se crée des opportunités.
- 85 E Pourquoi aller en France étudier ?
- 86 ZYC Pour l'environnement. Je veux aussi faire un master en France.
- 87 E Comment imaginez-vous les enseignants français et la classe française ?
- 88 ZYC Il y aurait moins d'étudiants, ce qui donne plus d'occasion à chacun. Je suppose qu'il doit y avoir des tâches par groupe à accomplir.
- 89 E Souhaitez-vous avoir des camarades chinois dans votre classe ?
- 90 ZYC J'espère avoir des étudiants chinois que je ne connais pas très bien. Les étudiants chinois se mettent ensemble facilement, ceci ne favorise pas mon progrès en français.
- 91 E Votre comportement serait-il différent avec ou sans camarades chinois en classe ?
- 92 ZYC Non.
- 93 E Quel est votre sentiment ?
- 94 ZYC J'attends avec impatience, un peu anxieuse.
- 95 E Avez-vous peur de rencontrer des difficultés ?
- 96 ZYC Des difficultés, il est sûr qu'il y en aura. Je suis prête à l'affronter. Même en Chine il pourrait y avoir des difficultés.
- 97 E Pouvez-vous classer par ordre d'importance ces six éléments susceptibles d'influencer l'apprentissage du français ?
- 98 ZYC Méthode d'apprentissage, efforts, motivation et méthode d'enseignement sont tous importants, ensuite c'est l'environnement et les conditions.
- 99 E Avez-vous d'autres choses à compléter ?
- 100 ZYC Il faut se donner à fond au début de l'apprentissage.

V. ZSW

- 1 E Comment vous appelez-vous ?
- 2 ZSW ZSW.
- 3 E D'où venez-vous ?
- 4 ZSW Nanjing.
- 5 E Avez-vous appris le français avant d'entrer à l'université ?
- 6 ZSW Non.
- 7 E Parlez-vous d'autres langues étrangères que le français ?
- 8 ZSW L'anglais.
- 9 E C'est vous qui avez choisi d'apprendre le français ou plutôt vos parents ?
- 10 ZSW C'est moi, car le français est plus agréable à entendre comparé à l'allemand par exemple. De plus, il y a plus de débouché par rapport à certaines autres langues minoritaires. J'aime particulièrement "Le petit prince", je voulais le lire en version originale.

- 11 E Pensez-vous que le français est une langue importante ?
- 12 ZSW Oui. Comparé à ceux qui ne parlent que l'anglais, on est plus compétitif quand on maîtrise deux langues étrangères.
- 13 E Quel est l'objectif de votre apprentissage du français ?
- 14 ZSW Trouver un travail qui a rapport avec le français. Mais même si je n'en trouverai pas, c'est un grand plaisir d'apprendre une langue étrangère qu'on aime.
- 15 E Quel objectif visez-vous atteindre au bout de quatre ans d'études de français ?
- 16 ZSW Je souhaite pouvoir communiquer avec des Français sans problème et avoir une bonne base littéraire.
- 17 E Est-ce que vous avez confiance en vous, pensez-vous pouvoir bien apprendre le français pendant ces quatre ans ?
- 18 ZSW Oui ! Seulement mon niveau oral laisse encore à désirer.
- 19 E Quels sont vos points forts et faibles au niveau de quatre compétences ?
- 20 ZSW Le plus faible est le parler. Lire et écrire vont à peu près. Ça va aussi la compréhension orale. On ne parle pas assez, à part avec des professeurs français, nous n'avons pas d'occasions de le pratiquer.
- 21 E Votre impression du français a-t-elle changé avant et après votre apprentissage ?
- 22 ZSW Avant je trouvais juste le français beau. Après je trouve que c'est une langue très rigoureuse comparé au chinois, très peu de confusion dans les significations.
- 23 E Quel type d'apprenant êtes-vous ?
- 24 ZSW Visuel.
- 25 E Préférez-vous utiliser votre propre méthode d'apprentissage ou celle que les enseignants vous recommandent ?
- 26 ZSW Euh++Plutôt écouter les enseignants.
- 27 E En dehors de la classe, vous ne faites qu'accomplir les tâches des enseignants ou recherchez d'autres ressources ?
- 28 ZSW Parfois je lis des nouvelles en français, voir des films français, ou aller sur Internet pour des apprenants de français comme « Hunjiang Fayu »
- 29 E Qu'est-ce qui est le plus important à votre sens dans l'apprentissage du français ?
- 30 ZSW Au départ, la grammaire est très importante. Une fois que la structure est construite, il faut augmenter le vocabulaire. Maintenant qu'on maîtrise assez bien la grammaire, il faut s'entraîner à l'oral.
- 31 E Quand vous vous exprimez en français à l'oral ou à l'écrit, est-ce que vous passez par le chinois puis le traduisez en français ?
- 32 ZSW Oui.
- 33 E Consultez-vous le dictionnaire dès que vous avez un mot que vous ne connaissez pas ?
- 34 ZSW Oui.
- 35 E Utilisez-vous le dictionnaire français-chinois ou français-français ?
- 36 ZSW Dictionnaire électronique plutôt. Je regarde directement des explications en chinois pour des mots non importants, pour les verbes je lis en français.
- 37 E Pensez-vous qu'il faut retenir par cœur souvent quand on apprend une langue étrangère ?

- 38 ZSW On retient surtout quand on pratique souvent. Je n'aime pas trop retenir par cœur le vocabulaire, quand on voit plusieurs fois le même mot, on le retient naturellement, il faut lire beaucoup.
- 39 E Est-ce que la répétition favorise la mémorisation ?
- 40 ZSW Oui, il faut réviser.
- 41 E Est-ce que vous pensez que l'enseignant chinois et l'enseignant français enseignent très différemment ?
- 42 ZSW L'enseignant chinois parle beaucoup, l'enseignant français fait parler et communiquer avec les étudiants.
- 43 E Trouvez-vous le français difficile ? Quels sont les points difficiles ?
- 44 ZSW Assez difficile. La structure des phrases est très éloignée de celle du chinois, ce qui n'est pas le cas de l'anglais, par exemple l'ordre des phrases anglaises a plus de ressemblance avec le chinois. En français, les prépositions et les pronoms doivent se mettre avant les noms, je n'arrive pas à m'y habituer, il faut beaucoup s'entraîner pour acquérir le réflexe.
- 45 E Quels sont les points difficiles à l'oral et à l'écrit ? Comment les améliorer ?
- 46 ZSW Quand on lit un mot, on le comprend, tandis que quand on l'écoute, on ne comprend pas, notamment quand il y a des liaisons. Pour la compréhension orale, il faut écouter soigneusement des textes et faire des dictées.
- 47 E Comment améliorer l'expression orale ?
- 48 ZSW Elle est basée sur la compréhension orale. A force d'écouter, on apprend des expressions, ensuite il faut beaucoup s'entraîner, communiquer plus avec des enseignants français.
- 49 E Avez-vous des occasions de contacter des Français en dehors de la classe ?
- 50 ZSW Très peu, quasiment pas.
- 51 E Et la lecture ?
- 52 ZSW Les Français ne s'expriment pas de la même manière que les Chinois, il est difficile de comprendre certains textes profonds, des textes quotidiens sont moins difficiles.
- 53 E Comment l'améliorer ?
- 54 ZSW +++ Peut-être que c'est mieux de lire des textes longs au lieu des extraits, comme des œuvres littéraires par exemple.
- 55 E Et la composition ?
- 56 ZSW Quand il manque de connaissances sur l'emploi des mots, on ne sait pas comment écrire. Les quatre compétences vont ensemble, il faut suffisamment de "input" pour produire le "output", quand on accumule assez de connaissances, on peut bien écrire.
- 57 E Quels sont vos points forts et faibles au niveau de quatre compétences ?
- 58 ZSW Les points forts sont l'expression écrite et la compréhension orale.
- 59 E Quel est l'objectif d'apprendre le français, c'est de communiquer sans obstacle ou de l'utiliser correctement ?
- 60 ZSW Communiquer sans obstacle est la base. Si on veut qu'il n'y ait aucune difficulté dans la communication, il faut l'utiliser correctement.
- 61 E Aimez-vous la méthode chinoise d'enseigner le français ?

- 62 ZSW Il y a pas mal de points qu'on peut améliorer. Par exemple, les textes sont vieux et difficiles à comprendre, on a très peu d'occasions d'utiliser ce qu'on y apprend dans la vie quotidienne, on a donc du mal à les retenir. Pas assez de temps laissé aux étudiants en classe, l'enseignant parle beaucoup.
- 63 E Alors c'est très différent de la pratique des enseignants français ? Il y a plus d'interactions avec eux ?
- 64 ZSW Oui. En général l'enseignant chinois parle beaucoup. Juste à la fin il demande si on a des questions et c'est tout.
- 65 E Quels sont vos cours préférés parmi tous les cours de français ?
- 66 ZSW Les cours assurés par les enseignants français. Par exemple "la culture française" ou "cours audio-oral", on sent plus proches de la vie quotidienne.
- 67 E Est-ce qu'il y a des choses à améliorer dans les cours des enseignants français ?
- 68 ZSW ++ Je trouve que c'est très bien. Les cours sont bien organisés, les contenus sont variés.
- 69 E Qui vous aide à faire plus de progrès ? Professeur chinois ou français ?
- 70 ZSW Au début ce sont les enseignants chinois, car ils nous aident à acquérir le système grammatical et le vocabulaire de base. Au second cycle, je pense que ça doit être les enseignants français.
- 71 E Que pensez-vous du test TFS ?
- 72 ZSW Il teste plutôt la base, notamment la grammaire. Avoir un bon résultat au TFS ne signifie pas que le français est bon.
- 73 E Et le TEF ?
- 74 ZSW Plus général, en plus il y a le test oral.
- 75 E Pensez-vous que la certification est une norme qui indique le vrai niveau de langue ?
- 76 ZSW Elle doit être prise en compte. Moi j'ai bien passé le TFS, mais je trouve que j'ai encore beaucoup de points à améliorer, il n'indique pas le vrai niveau.
- 77 E Quel aspect faut-il améliorer en premier ? La méthode d'enseignement, l'environnement ou sa propre méthode d'apprentissage ?
- 78 ZSW L'environnement. Nous parlons tout le temps le chinois dans la vie quotidienne, on ne parle le français qu'en classe. Il nous manque d'occasion de le pratiquer. C'est mieux d'être dans l'environnement.
- 79 E Pourquoi choisir d'aller en France ?
- 80 ZSW Surtout pour améliorer l'oral, on peut faire plus vite le progrès en France.
- 81 E Quel est votre sentiment ?
- 82 ZSW Un peu anxieux. J'ai peur de ne pas pouvoir comprendre en cours.
- 83 E Qu'attendez-vous de vos études en France ?
- 84 ZSW Je souhaite améliorer mon oral, mieux connaître la culture française, contacter des Français, voir leur façon de vivre, et écouter leur opinion.
- 85 E Pensez-vous aller rencontrer des difficultés inattendues ?
- 86 ZSW En classe, ça sera des difficultés de compréhension de la langue et de différences culturelles.
- 87 E Souhaitez-vous avoir des camarades chinois dans votre classe ?

- 88 ZSW Oui, mais pas trop. S'il n'y en a pas du tout, je ne serai pas rassurée, mais s'il y en a trop, ça sera comme en Chine.
- 89 E Votre comportement serait-il différent avec ou sans camarades chinois en classe ?
- 90 ZSW Oui. S'il y a beaucoup d'étudiants chinois, aucun ne prend la parole activement en classe, je ne parlerai donc pas ; mais si les étudiants étrangers prennent beaucoup la parole, je ferai pareil qu'eux.
- 91 E Pouvez-vous classer par ordre d'importance ces six éléments susceptibles d'influencer l'apprentissage du français ?
- 92 ZSW Environnement, méthode d'enseignement, méthode d'apprentissage, efforts, conditions matérielles et immatérielles et motivation.
- 93 E Avez-vous d'autres choses à compléter ?
- 94 ZSW Non.

VI. ZY

- 1 E Comment vous appelez-vous ?
- 2 ZY ZY.
- 3 E D'où venez-vous ?
- 4 ZY Suzhou.
- 5 E Avez-vous appris le français avant d'entrer à l'université ?
- 6 ZY Non.
- 7 E Parlez-vous d'autres langues étrangères que le français ?
- 8 ZY L'anglais.
- 9 E C'est vous qui avez choisi d'apprendre le français ou plutôt vos parents ?
- 10 ZY C'est essentiellement moi-même, mes parents m'ont donné leur avis.
- 11 E Pourquoi avez-vous choisi le français ?
- 12 ZY J'ai pas mal hésiter. Mais comme la société de mon père travaille beaucoup avec la France, il souhaite que j'apprenne le français.
- 13 E Pensez-vous que le français est une langue importante ?
- 14 ZY Oui c'est une langue utile, mais moins que l'anglais.
- 15 E Pourquoi n'avez-vous pas choisi l'anglais alors ?
- 16 ZY Trop de gens le parlent. Je préfère avoir une compétence supplémentaire.
- 17 E Quel est l'objectif de votre apprentissage du français ?
- 18 ZY Je n'y ai pas beaucoup réfléchi. Je pense utiliser le français comme un outil. Si je veux faire une école de commerce en France, il faut que je parle le français ?
- 19 E Est-ce que vous avez confiance en vous, pensez-vous pouvoir bien apprendre le français pendant ces quatre ans ?
- 20 ZY Euh ++ Il faut avoir confiance en soi.
- 21 E Pensez-vous avoir fait beaucoup de progrès depuis le début de l'apprentissage ?
- 22 ZY Je ne vois pas de progrès net en peu de temps, en revanche, quand je revois tous les chemins parcourus jusqu'à ce jour, je me rends compte que j'ai fait du progrès petit à petit ?

- 23 E Votre impression du français a-t-elle changé avant et après votre apprentissage ?
- 24 ZY Oui. Le français est plus complexe que je pensais, il y a beaucoup de choses à mémoriser, il est plus complexe que l'anglais.
- 25 E Quel type d'apprenant êtes-vous ?
- 26 ZY Plutôt visuel, mais je pense que pratiquer pourrait m'aider plus à progresser.
- 27 E Préférez-vous utiliser votre propre méthode d'apprentissage ou celle que les enseignants vous recommandent ?
- 28 ZY Les enseignants donnent beaucoup de conseils, mais encore faut-il voir s'ils conviennent à son cas. Beaucoup de leurs conseils sont très utiles bien sûr.
- 29 E En dehors de la classe, vous ne faites qu'accomplir les tâches des enseignants ou recherchez d'autres ressources ?
- 30 ZY Oui, je recherche moi-même des ressources, je vais voir bien sûr également celles recommandées par les enseignants.
- 31 E Qu'est-ce qui est le plus important à votre sens dans l'apprentissage du français ? Grammaire, vocabulaire, écrit ou oral ?
- 32 ZY L'oral est très important. On n'a acquis des éléments que quand on est arrivé à les exprimer. Le point le plus important dans l'apprentissage d'une langue étrangère, c'est de pouvoir s'exprimer à l'oral.
- 33 E Quel est le rôle de la grammaire ?
- 34 ZY Elle est importante. Si les énoncés produits ne sont pas structurés, on peut se faire comprendre, mais c'est fatigant pour son interlocuteur.
- 35 E Et le vocabulaire ?
- 36 ZY Le vocabulaire est la base. Nous pouvons comprendre notre professeur français, mais nous avons des problèmes pour nous exprimer. Nous avons retenu beaucoup de mots, mais quand il faut les sortir lors des conversations avec des professeurs français, j'ai souvent des trous de mémoire, ou même si ces mots me reviennent, je ne suis pas sûre ce sont des mots qu'il me fallait pour m'exprimer.
- 37 E Quand vous vous exprimez en français à l'oral ou à l'écrit, est-ce que vous passez par le chinois puis le traduisez en français ?
- 38 ZY Oui, moi aussi comme toutes les étudiantes et tous les étudiants chinois.
- 39 E Consultez-vous le dictionnaire dès que vous avez un mot que vous ne connaissez pas ?
- 40 ZY Oui (*rire*).
- 41 E Utilisez-vous le dictionnaire français-chinois ou français-français ?
- 42 ZY Français-chinois.
- 43 E Comment acquérir de nouvelles connaissances ? Faut-il répéter, mémoriser et retenir par cœur ?
- 44 ZY Il faut surtout plus de pratiques. Si on ne les pratique pas dans des contextes, on ne peut pas comprendre leurs vraies significations.
- 45 E Vous pensez donc qu'il ne faut pas répéter et retenir par cœur ?
- 46 ZY Oui !
- 47 E Trouvez-vous le français difficile ?

- 48 ZY Oui, les Français parlent vite, il y a plus de liaisons qu'en anglais, parfois on peut prendre les mots prononcés en liaison pour un seul mot. Puis le français est plus complexe que l'anglais.
- 49 E Quels sont les points difficiles à l'oral et à l'écrit ? Comment les améliorer ?
- 50 ZY Pour la compréhension orale, il faut une certaine sensibilité. Je ne suis pas sensible aux chiffres, mais j'utilise la méthode que le professeur d'anglais nous a proposée, c'est-à-dire lire à haute voix. Pour l'écrit, on a appris pas à pas avec les professeurs français depuis le début, il n'y a pas de problèmes majeurs, il faut retenir certaines règles basiques comme la conjugaison ou des accords. Pour la compréhension écrite, il faut accumuler des mots et expressions. Quant à l'oral, je ne suis pas bonne à l'oral, les professeurs nous disent de le pratiquer avec des francophones, mais il nous manque des occasions de le faire.
- 51 E Avez-vous eu des contacts avec d'autres natifs à part vos professeurs français ?
- 52 ZY Quasiment pas. A moins qu'on fasse connaissance avec d'autres Etrangers, mais c'est difficile.
- 53 E Quels sont vos points forts et faibles au niveau de quatre compétences ?
- 54 ZY Assez bonne en écrit, et faible en oral.
- 55 E Aimez-vous la méthode chinoise d'enseigner le français ?
- 56 ZY Les enseignants chinois font mieux sur la base du français. Tandis que les enseignants français peuvent nous dire le bon usage des mots et expressions, mais les enseignants chinois sont plus clairs, ils comprennent le pourquoi de nos questions.
- 57 E Qui vous aide à faire plus de progrès ? Professeur chinois ou français ?
- 58 ZY Il est important d'avoir des professeurs chinois à la phase élémentaire. Une fois la base acquise, c'est plus important de pratiquer le français avec des enseignants français.
- 59 E Est-ce qu'il y a des points que vous appréciez moins avec des enseignants chinois ?
- 60 ZY Parfois je trouve que c'est ennuyeux en classe, le professeur parle, et on note. Mais je me dis aussi c'est juste comme ça qu'on apprend une langue étrangère, je ne suis donc pas mécontente des cours assurés par les professeurs chinois.
- 61 E Pensez-vous qu'un bon professeur est important dans l'apprentissage du français ?
- 62 ZY Oui très important. Un bon professeur peut influencer tous ses étudiants. Il y a bien sûr toujours des mauvais étudiants, ça dépend des cas, mais un bon professeur peut éveiller le potentiel des étudiants.
- 63 E Souhaitez-vous apprendre le français en chinois ou en français en classe ?
- 64 ZY Utiliser les deux, c'est mieux. On ne peut pas utiliser seulement le français si on veut faire la traduction. Et quand on ne comprend pas des explications en français, le chinois est utile.
- 65 E Quel rôle joue le chinois dans l'apprentissage du français ? Le rôle est-il positif ou négatif ?

- 66 ZY Pour le moment le rôle est plutôt négatif pour moi, car le chinois n'a pas beaucoup de points communs avec le français. Le fait de passer par le chinois pour apprendre le français ne nous aide pas à acquérir un français de pure souche, c'est mieux de pouvoir réfléchir en français directement.
- 67 E Quels sont vos cours préférés parmi tous les cours de français ?
- 68 ZY Economie française et gestion économique, culture française, tous enseignés par un professeur français.
- 69 E Que pensez-vous du test TFS niveau 4 ?
- 70 ZY Il peut indiquer le niveau de français, aide à améliorer la grammaire, mais je trouve que le bachotage fonctionne pour ce test, donc finalement il ne signifie pas grand-chose.
- 71 E Pensez-vous que c'est le seul test qui indique le niveau de français ?
- 72 ZY C'est sûr que c'est non. Le TFS est de style chinois, on y voit une différence nette quand on passe le TEF. Le professeur nous a dit qu'une fois qu'on a passé le TFS, on est en mesure de passer le TEF, mais au TEF on a encore beaucoup de mal avec des questions de compréhension écrite, on passe mal aussi la partie "compréhension orale", tandis que la plupart d'étudiants n'ont pas de problème de "compréhension orale" au TFS.
- 73 E Quel aspect faut-il améliorer en premier ? La méthode d'enseignement, l'environnement ou sa propre méthode d'apprentissage ?
- 74 ZY Il est important d'améliorer sa propre méthode d'apprentissage. L'éducation est la même en Chine, mais il y a d'excellents étudiants, ce qui prouve que les efforts de soi-même sont cruciaux. Si on n'a pas une bonne attitude en études, même si on est dans un environnement favorable, on ne peut pas bien apprendre.
- 75 E Quand partirez-vous pour la France, pour combien de temps ?
- 76 ZY Départ le 1er février, retour le 1er juillet.
- 77 E Pour aller en France ?
- 78 ZY Puisque j'ai appris le français, je dois aller voir comment est la France. Je voudrais en profiter pour améliorer mon oral. J'envisage d'apprendre la gestion et le commerce plus tard, l'école française d'accueil est une école de commerce, j'aimerais voir si les études de commerce me conviennent.
- 79 E Quel est votre sentiment ?
- 80 ZY J'attends avec impatience.
- 81 E Comment imaginez-vous les enseignants français et la classe française ?
- 82 ZY Je pense qu'il y a plus d'échanges en classe, beaucoup de devoirs pratiques après la classe.
- 83 E Aimez-vous qu'il y ait beaucoup d'échanges en classe ?
- 84 ZY + Il faut une période d'adaptation, mais si c'est pour améliorer le français, je suis prête à essayer.
- 85 E Souhaitez-vous avoir des camarades chinois dans votre classe ?
- 86 ZY Oui, c'est mieux pour la communication.
- 87 E Votre comportement serait-il différent avec ou sans camarades chinois en classe ?

- 88 ZY Je ne pense pas.
- 89 E Pensez-vous aller rencontrer des difficultés en France ?
- 90 ZY Il y aura des problèmes de communication lors des démarches administratives à suivre, il y aura sûrement des mots spécifiques qu'on ne connaît pas. On ne saura pas qui voir quand il y a des problèmes.
- 91 E Pouvez-vous classer par ordre d'importance ces six éléments susceptibles d'influencer l'apprentissage du français ?
- 92 ZY Motivation, méthode d'apprentissage, méthode d'enseignement, efforts, environnement, conditions matérielles et immatérielles.

VII. WWY

- 1 E Comment vous appelez-vous ?
- 2 WWY WWY.
- 3 E D'où venez-vous ?
- 4 WWY Suzhou.
- 5 E Avez-vous appris le français avant d'entrer à l'université ?
- 6 WWY Non.
- 7 E Parlez-vous d'autres langues étrangères que le français ?
- 8 WWY L'anglais.
- 9 E C'est vous qui avez choisi d'apprendre le français ou plutôt vos parents ?
- 10 WWY C'est un choix personnel, car le français est une langue romantique (*rire*).
- 11 E Pensez-vous que le français est une langue importante ?
- 12 WWY Oui, il ressemble au français, je pense que les deux langues peuvent se favoriser dans notre apprentissage, de plus, le français est parlé dans beaucoup de pays.
- 13 E Quel est l'objectif de votre apprentissage du français ?
- 14 WWY Pour le débouché, il est satisfaisant pour ceux qui parlent le français.
- 15 E Quel objectif voulez-vous atteindre au bout de quatre ans d'apprentissage ?
- 16 WWY Avoir pas mal de connaissances sur la France et parler le français assez couramment dans la communication avec des Français. Je pense continuer mes études en master, car le niveau à l'issue de 4 ans d'études ne sera pas suffisant.
- 17 E Voulez-vous être dans la recherche, ou devenir professeur, ou faire d'autres types de travail ?
- 18 WWY Travailler dans des sociétés ou des bureaux des affaires étrangères des municipalités.
- 19 E Est-ce que vous avez confiance en vous, pensez-vous pouvoir bien apprendre le français pendant ces quatre ans ?
- 20 WWY Oui, je vois que nos camarades des autres promotions parlent bien français, et ils ont trouvé du bon travail aussi.
- 21 E Pensez-vous avoir fait beaucoup de progrès depuis le début de l'apprentissage ?
- 22 WWY Oui, mais très peu d'occasion se présente de pratiquer le français en Chine, j'aimerais donc aller en France pour m'entraîner.
- 23 E Votre impression du français a-t-elle changé avant et après votre apprentissage ?

- 24 WWY Oui (rire), avant je pensais que le français ressemblait à l'anglais, mais en réalité sa grammaire est plus complexe que l'anglais, les règles de prononciations sont très différentes aussi, plus difficiles. Puis les Français ne sont pas si romantiques qu'on le pensait, ils sont comme les autres.
- 25 E Avez-vous des contacts avec des Français en dehors de la classe ?
- 26 WWY Juste nos enseignants français.
- 27 E Quel type d'apprenant êtes-vous ?
- 28 WWY Visuel.
- 29 E Préférez-vous utiliser votre propre méthode d'apprentissage ou celle que les enseignants vous recommandent ?
- 30 WWY Au début je suivais les conseils des enseignants, car je n'avais pas encore d'orientation. Après que j'ai plus de connaissances sur la langue à apprendre, je préférerais utiliser ma propre méthode.
- 31 E En dehors de la classe, vous ne faites qu'accomplir les tâches des enseignants ou recherchez d'autres ressources ?
- 32 WWY Je cherche aussi des ressources. Quand le professeur de nous demande d'accomplir certaines tâches en cours, il faut chercher des ressources soi-même en dehors de la classe, par exemple sur la culture française ou la littérature.
- 33 E Qu'est-ce qui est le plus important à votre sens dans l'apprentissage du français ? Grammaire, vocabulaire, écrit ou oral ?
- 34 WWY L'oral.
- 35 E Et la grammaire et le vocabulaire ?
- 36 WWY Le vocabulaire sert à communiquer, et la grammaire est pour lire et comprendre des œuvres littéraires. Nous savons qu'il y a des gens qui n'ont appris le français que pendant quelques mois avant d'aller en France, mais au bout de deux ans, ils peuvent communiquer avec des Français sans problème, mais leurs énoncés ne sont pas forcément structurés ?
- 37 E Comment acquérir de nouvelles connaissances ? Faut-il répéter, mémoriser et retenir par cœur ?
- 38 WWY Il faut d'abord que ça intéresse. Bien sûr il faut certaines répétitions, encore faut-il qu'elles soient conformes aux règles de mémorisation.
- 39 E Quand vous vous exprimez en français à l'oral ou à l'écrit, est-ce que vous passez par le chinois puis le traduisez en français ?
- 40 WWY Oui, par intuition on traduit le chinois au français ?
- 41 E Consultez-vous le dictionnaire dès que vous avez un mot que vous ne connaissez pas ?
- 42 WWY Oui, mais s'il s'agit d'une lecture, je peux deviner selon le contexte.
- 43 E Utilisez-vous le dictionnaire français-chinois ou français-français ?
- 44 WWY Français-chinois.
- 45 E Quels sont les points les plus difficiles dans l'apprentissage du français ?
- 46 WWY Nous n'avons pas la même façon de penser.
- 47 E Quels sont les points difficiles à l'oral et à l'écrit ?

- 48 WWY Les Français parlent très vite, ils avalent des sons, souvent j'ai du mal à les comprendre, il faut peut-être faire plus souvent des dictées. Pour le pratiquer à l'oral, il faut parler plus avec des professeurs de français. Nous ne pouvons pas parler le français entre nous dans le dortoir car nous n'apprenons pas tous le français ?
- 49 E Où sont les points bloquants ?
- 50 WWY Peu d'occasion de le pratiquer. Quant à la lecture, il faut lire beaucoup. Et pour l'écrit, je ne sais pas trop, on ne sait pas si c'est bien écrit ou non.
- 51 E Comment évaluez-vous vos quatre compétences ? Quels sont les points forts et faibles ?
- 52 WWY Plus à l'aise avec la lecture, car en classe ou après la classe on lit, on a peu de temps consacré à l'oral.
- 53 E N'avez-vous quasiment pas d'obstacle quand vous êtes en communication avec des professeurs français ?
- 54 WWY Non, on arrive à se comprendre.
- 55 E Quel est l'objectif d'apprendre le français, c'est de communiquer sans obstacle ou de l'utiliser correctement ?
- 56 WWY L'objectif basique serait de communiquer sans obstacle, si on veut approfondir l'apprentissage, l'objectif serait de l'utiliser correctement.
- 57 E Pensez-vous que la méthode chinoise vous convient ?
- 58 WWY Je ne peux pas dire si elle nous convient ou non, je m'y suis adaptée car j'ai grandi dans ce contexte. La situation pourra changer si je change de pays.
- 59 E Préférez-vous les cours des enseignants français ou chinois ?
- 60 WWY Ceux des enseignants français car ils nous incitent à réfléchir et à nous exprimer, tandis que les enseignants chinois se contentent de nous enseigner des connaissances dans un sens unique.
- 61 E Que pensez-vous des manuels chinois ?
- 62 WWY La grammaire est bien, mais les contenus sont démodés.
- 63 E Pensez-vous qu'un bon professeur est important dans l'apprentissage du français ?
- 64 WWY Oui, et ça ne se limite pas dans l'enseignement des connaissances, si vous aimez un professeur, vous aimez aussi la langue que vous apprenez.
- 65 E C'est comment un bon professeur pour vous ?
- 66 WWY Il sait expliquer des choses difficiles de manière simple. Il vous aide à établir une structure et un ordre.
- 67 E Est-ce qu'il y a beaucoup de différences entre l'enseignant français et chinois ? Où sont ces différences ?
- 68 WWY Il y a plus d'interactions entre l'enseignant français et ses étudiants. L'enseignant chinois est contraint par des tests français nationaux et les résultats de ces tests.
- 69 E Quels sont vos cours préférés parmi tous les cours de français ?
- 70 WWY Le français avancé, et la culture française et la communication. M. Song a une personnalité charmante, il connaît beaucoup de choses et explique clairement, il aide à établir un système.
- 71 E Qui vous aide à faire plus de progrès ? Professeur chinois ou français ?

- 72 WWY Professeur chinois ? Car on est en train de créer des bases, les enseignants chinois expliquent plus clairement, les enseignants français ne savent pas forcément expliquer des points qui leur semblent évidents.
- 73 E Que pensez-vous du TFS niveau 4 ?
- 74 WWY Il nous permet de nous situer, mais pour obtenir de bons résultats, les professeurs sont contraints de se plier au test dans leur enseignement.
- 75 E Pensez-vous que la certification est le seul moyen de mesurer les niveaux ?
- 76 WWY Non, car elle se fait souvent à l'écrit, tandis que l'oral est un aspect très important, mais il est souvent négligé.
- 77 E Quel aspect faut-il améliorer en premier ? La méthode d'enseignement, l'environnement ou sa propre méthode d'apprentissage ?
- 78 WWY C'est l'environnement. Quand il y a l'immersion, on apprend même sans se rendre compte.
- 79 E Quand partirez-vous pour la France, pour combien de temps ?
- 80 WWY La rentrée est le 2 février, et les vacances débuteront le 4 juin.
- 81 E Pourquoi participer à ce programme d'échange en France ?
- 82 WWY Puisque j'ai appris le français, je dois aller voir comment sont la France et les Français au lieu de me contenter d'entendre dire que les Français sont romantiques ou qu'ils sont souvent en retard etc. J'ai envie de juger moi-même.
- 83 E Qu'attendez-vous de votre français en allant en France ?
- 84 WWY Je souhaite parler plus couramment le français, apprendre un français de pure souche, et acquérir des connaissances plus approfondies sur la culture française.
- 85 E Pensez-vous pouvoir atteindre ces objectifs en France ?
- 86 WWY Au moins une partie je pense. Mais je ne peux pas le savoir à l'avance.
- 87 E Quel est votre sentiment ?
- 88 WWY Un peu anxieux. Comme l'école accueillante est une école de commerce, j'ai peur de ne pas pouvoir comprendre en classe.
- 89 E Comment imaginez-vous les enseignants français et la classe française ?
- 90 WWY Je n'arrive pas à imaginer, je le saurai sur place.
- 91 E Pensez-vous aller rencontrer des difficultés en France ?
- 92 WWY Oui, il y aura beaucoup de difficultés, mais la première serait de ne pas pouvoir communiquer sans problème.
- 93 E Souhaitez-vous avoir des camarades chinois dans votre classe ?
- 94 WWY Oui, sinon je me sentirai seule. S'il n'y a que des étudiants étrangers, je me sentirai différente, s'il y a des étudiants chinois, je serai plus rassurée.
- 95 E Votre comportement serait-il différent avec ou sans camarades chinois en classe ?
- 96 WWY Oui, s'il y a plus d'étudiants étrangers, ça sera difficile pour moi au début, mais je changerai pour m'y adapter. S'il y a des étudiants chinois - tout dépend s'ils sont nombreux ou pas - s'ils sont peu nombreux, je suivrai la tendance des étudiants étrangers, s'il y en a beaucoup, il n'y aurait pas de différence avec la Chine.
- 97 E Pouvez-vous classer par ordre d'importance ces six éléments susceptibles d'influencer l'apprentissage du français ?

- 98 WWY Motivation, environnement, conditions matérielles et immatérielles, méthode d'apprentissage, efforts et méthode d'enseignement.

VIII. CXM

- 1 E Comment vous appelez-vous ?
- 2 CXM CXM.
- 3 E D'où venez-vous ?
- 4 CXM Nantong.
- 5 E Avez-vous appris le français avant d'entrer à l'université ?
- 6 CXM Non.
- 7 E Parlez-vous d'autres langues étrangères que le français ?
- 8 CXM L'anglais.
- 9 E C'est vous qui avez choisi d'apprendre le français ou plutôt vos parents ?
- 10 CXM C'est mon propre choix.
- 11 E Pourquoi ce choix ?
- 12 CXM Juste l'aimer, c'est tout. Je l'ai trouvé beau même quand je ne comprenais pas le sens.
- 13 E C'était quand ?
- 14 CXM Quand j'étais au lycée.
- 15 E A quelle occasion avez-vous entendu le français ?
- 16 CXM Juste un peu, le cinéma ou la comédie musicale. J'aime beaucoup pouvoir parler une langue étrangère couramment. Je savais déjà ce que je voulais apprendre au lycée quand je serai à l'Université.
- 17 E A part sa beauté, est-ce que vous pensez également que le français est utile ?
- 18 CXM Oui, il est important. Déjà beaucoup de documents internationaux ont une copie en français, il est parlé par beaucoup de gens et couramment utilisé.
- 19 E Quel est l'objectif de votre apprentissage du français ?
- 20 CXM Pour communiquer. Jouer un rôle intermédiaire dans les affaires avec l'étranger, ou utiliser cet atout pour travailler dans les affaires internationales.
- 21 E Quel objectif voulez-vous atteindre au bout de quatre ans d'apprentissage ? Communiquer sans obstacle avec des Français ?
- 22 CXM Oui ça sera mon objectif final de bien maîtriser l'écrit et l'oral, mais pour l'instant, je ne suis pas encore à la hauteur.
- 23 E Où se trouve l'écart ?
- 24 CXM Il n'y pas encore l'assimilation, c'est-à-dire qu'il faut du temps pour réfléchir avant de m'exprimer.
- 25 E Est-ce que vous avez confiance en vous, pensez-vous pouvoir bien apprendre le français pendant ces quatre ans ?
- 26 CXM Oui ? J'ai vu qu'il y a une étudiante de l'Université Funan, elle a atteint le niveau C2 en 6 mois d'apprentissage du français. Elle a suivi des cours intensifs de français et l'a appris à plein temps, c'était une immersion presque totale. Puisqu'elle peut, je dois pouvoir aussi à condition de faire beaucoup d'efforts.
- 27 E Pensez-vous que la certification est le seul moyen de mesurer les niveaux ?

- 28 CXM Non pas le seul moyen, mais il donne quand même des indications, du moins au niveau de la compréhension orale, de la grammaire et de la lecture.
- 29 E Pensez-vous que le français est une langue difficile ? Votre impression du français a-t-elle changé avant et après votre apprentissage ?
- 30 CXM Je sais qu'il faut beaucoup s'entraîner quand on apprend une langue étrangère. Mais après l'apprentissage, j'ai constaté certaines difficultés. Il faut bien plus de temps pour mémoriser, et il faut vraiment s'entraîner tous les jours, sans relâche.
- 31 E Qu'est-ce qui est le plus important à votre sens dans l'apprentissage du français ? Grammaire, vocabulaire, écrit ou oral ?
- 32 CXM Pour moi, c'est la compréhension orale et l'expression orale.
- 33 E Et la grammaire ? Quel est son rôle ?
- 34 CXM Elle est comme un cadre, une structure, comme un squelette.
- 35 E Est-ce qu'il faut être bon en grammaire pour bien parler une langue ?
- 36 CXM Oui, et le vocabulaire est comme la chair, il faut assembler les deux pour pouvoir comprendre et exprimer à l'oral.
- 37 E Comment acquérir de nouvelles connaissances ? Faut-il répéter, mémoriser et retenir par cœur ?
- 38 CXM Selon mes expériences, il faut vraiment répéter beaucoup, avec quantité de contacts avec la langue pour former un réflexe. Sans la mémorisation et des répétitions, les mots restent coincés dans la gorge.
- 39 E Est-ce que cela veut dire qu'il vous faut souvent passer par la traduction pour pouvoir vous exprimer ?
- 40 CXM Oui effectivement. Pour des expressions qu'on connaît bien, j'arrive à les utiliser sans réfléchir. Quand j'écris une composition par exemple, je dois établir un plan et trouver des mots français correspondant aux mots chinois.
- 41 E Consultez-vous le dictionnaire dès que vous avez un mot que vous ne connaissez pas ?
- 42 CXM Oui.
- 43 E Utilisez-vous le dictionnaire français-chinois ou français-français ?
- 44 CXM Français-chinois. L'application "Freddie" au smartphone.
- 45 E Quel est votre processus pour acquérir de nouvelles connaissances ? Passer par la traduction pour comprendre, ensuite répéter pour mémoriser ?
- 46 CXM A peu près, d'abord comprendre ensuite répéter.
- 47 E Quel type d'apprenant pensez-vous être ? Visuel, auditif ou expressif ?
- 48 CXM Visuel pour le moment.
- 49 E Préférez-vous utiliser votre propre méthode d'apprentissage ou celle que les enseignants vous recommandent ?
- 50 CXM Mes habitudes viennent des conseils des enseignants, car ils ont expérimenté, ils savent ce qui est le plus efficace à l'apprentissage, Mme Zhang et M. Song nous disent souvent de répéter et de beaucoup écouter.
- 51 E Est-ce que le français est difficile ?
- 52 CXM Au début je l'ai trouvé difficile. Mais une fois l'apprentissage démarré, je trouve qu'il y a des points qu'on peut creuser soi-même.

- 53 E Où sont alors les points difficiles ?
- 54 CXM Trop de conjugaisons. Dans le manuel qu'on étudie en ce moment, on peut comprendre chaque mot d'un énoncé, mais n'arrive pas à comprendre le sens de l'énoncé dans son ensemble, même avec un dictionnaire. Tandis que les contenus sur la culture et la langue, on arrive à comprendre même sans consulter le dictionnaire.
- 55 E La compréhension orale est-elle difficile ? Où sont les points bloquants ?
- 56 CXM On parle vite, et parfois les phrases sont longues. On n'arrive pas à comprendre d'un premier coup.
- 57 E Comment l'améliorer ?
- 58 CXM Ecouter beaucoup.
- 59 E Où sont les points difficiles quant à l'expression orale ?
- 60 CXM Parfois je formule des phrases dans la tête, mais ai du mal à les produire dès que j'ouvre la bouche. Il faut oser ouvrir la bouche.
- 61 E Et la lecture ?
- 62 CXM Je comprends la grammaire et la structure des phrases, mais ne comprends pas le sens. Il faut comprendre tout le texte en premier.
- 63 E Comment améliorer alors la compétence liée à la compréhension écrite ?
- 64 CXM Il faut d'abord comprendre le contexte linguistique et culturel du texte. Chaque auteur a son style, il y en a qui aiment des longues phrases, d'autres des phrases courtes. Pour des phrases longues, on peut les analyser en les découpant, mais parfois il nous manque de connaissances sur le contexte de l'écriture.
- 65 E Et l'expression orale ? Où sont les points difficiles ?
- 66 CXM Je ne la trouve pas très difficile, la composition, car on peut imiter. Certaines phrases, si je les trouve bien, je peux les retenir pour les reproduire. Les professeurs nous donnent souvent des exemples des phrases, on les retient pour les reproduire.
- 67 E Comment évaluez-vous vos quatre compétences ? Quels sont les points forts et faibles ?
- 68 CXM Mon point fort est la grammaire, le point faible est l'oral. Nous avons peu d'occasion de le pratiquer, quand il me manque de mots pour m'exprimer, je n'ose pas le faire.
- 69 E Avez-vous des occasions de contacter des Français ?
- 70 CXM Juste des professeurs français. Parfois quand on voyage, on peut croiser des Français.
- 71 E Avez-vous des difficultés quand vous communiquez avec eux ?
- 72 CXM J'arrive à me faire comprendre, c'est après qu'on s'est quittés que je trouvais que je ne me suis pas si bien exprimée. La dernière fois quand j'étais à Beijing, j'ai croisé une famille française, ils me parlaient l'anglais au début, quand ils ont appris que je parlais le français, ils étaient très contents. Evidemment je ne parlais pas si couramment comme eux, mais on arrivait à se comprendre.
- 73 E Pensez-vous que la méthode chinoise vous convient ?

- 74 CXM La situation actuelle est qu'enseigner une langue étrangère signifie faire acquérir la grammaire et le vocabulaire, on peut considérer cette méthode convenable. Mais à notre université, on est seulement limité au manuel, ce n'est pas le cas dans des écoles comme l'Université des Langues étrangères de Beijing, les élèves d'italiens apprennent l'italien en lisant la Bible, c'est pourquoi ils sont très actifs en classe quand ils sont plus tard en classe en Italie car ils pouvaient bien comprendre leur professeur. Je trouve que c'est bien de créer une base solide en Chine, mais il manque de documents sur les arts et les cultures. On est trop limité au manuel ici.
- 75 E Ce sont les manuels de français élaborés en Chine ou en France que vous utilisez ?
- 76 CXM Des manuels chinois. Il y a des textes qui manquent de sens pratique, trop difficiles à comprendre.
- 77 E Quels sont vos cours préférés parmi tous les cours de français ?
- 78 CXM Les cours donnés par des professeurs français. Aperçu général de la France, ou culture française et communication. Les cours sont donnés en français, on y enseigne beaucoup de choses sur la France, ça touche des domaines politique, économique, éducatif, et de la vie quotidienne. En cours de "culture française et communication", le professeur nous enseigne le français familier et l'argot, il nous fait voir également des bandes dessinées, je trouve cela très intéressant.
- 79 E Et les enseignants chinois ? Y-at-il des points qui vous plaisent ou qui ne vous plaisent pas ?
- 80 CXM Je les aime en tant que personne. Leur méthode d'enseignement est bonne, mais les manuels sont trop vieux, on m'a dit que "Reflets" est un manuel vivant.
- 81 E Pensez-vous qu'un bon professeur est important dans l'apprentissage du français ?
- 82 CXM C'est important. Un bon professeur vous évite de faire des détours. On écoute un bon professeur sans se forcer.
- 83 E C'est comment un bon professeur pour vous ?
- 84 CXM Il est exigeant, responsable, actif, donne des tâches à réaliser en dehors de la classe, ne se limite pas au manuel et parle de la culture du pays.
- 85 E Préférez-vous que les cours soient donnés en français ou en chinois ?
- 86 CXM En français.
- 87 E Quel rôle joue le chinois dans l'apprentissage du français ? Le rôle est-il positif ou négatif ?
- 88 CXM Le chinois est notre langue maternelle, on n'a pas la même façon de penser, mais je ne pense pas qu'il joue un rôle négatif. En revanche, je trouve que l'anglais joue un rôle négatif car il est difficile d'apprendre le français sans ses interférences.
- 89 E Qui vous aide à faire plus de progrès ? Professeur chinois ou français ?
- 90 CXM Les professeurs chinois, car ce sont eux qui nous ont introduit le français. Sans eux, on ne se serait pas capables de comprendre nos professeurs français.
- 91 E Pensez-vous avoir fait beaucoup de progrès depuis votre apprentissage ?
- 92 CXM Oui, pas mal. Au début on ne lisait que le sous-titre, petit à petit, on comprend un peu, on parle un peu puis on écrit.
- 93 E Quel aspect faut-il améliorer en premier ? La méthode d'enseignement, l'environnement ou sa propre méthode d'apprentissage ?

- 94 CXM La méthode d'apprentissage et l'environnement sont très importants. Il faut atteindre un certain niveau, ensuite on peut faire plus vite du progrès dans l'environnement favorable.
- 95 E Quand partirez-vous pour la France, pour combien de temps ?
- 96 CXM Je partirai en février, pour six mois.
- 97 E Pourquoi participer à ce programme d'échange en France ?
- 98 CXM J'aimerais m'immerger dans l'environnement, puis découvrir un autre monde quand je suis jeune.
- 99 E Pensez-vous pouvoir faire beaucoup de progrès en France ?
- 100 CXM Je pense pouvoir faire quand même du progrès. Au moins, je peux vivre dans leur culture, découvrir leur façon d'exprimer, et apprendre des expressions de pure souche.
- 101 E Qu'attendez-vous des études en France ?
- 102 CXM Voir un autre monde, améliorer mon français, changer de contexte.
- 103 E Quel est votre sentiment ?
- 104 CXM Pas assurée, j'ai peur de ne pas pouvoir m'adapter à la vie de là-bas.
- 105 E Comment imaginez-vous les enseignants français et la classe française ?
- 106 CXM Ils agissent selon leur volonté, sont vivants et intéressants.
- 107 E Pensez-vous aller rencontrer des difficultés en France ?
- 108 CXM Oui. Même si on a un très bon niveau de langue, on est quand même différent des Français. Il faut passer par l'étape où on ne parle pas bien et ne connaît pas bien l'environnement.
- 109 E Souhaitez-vous avoir des camarades chinois dans votre classe ?
- 110 CXM J'espère qu'il y en aura un peu, je me sentirai en sécurité et serai rassurée. S'il y avait que des étudiants étrangers, je me sentirai écartée.
- 111 E Votre comportement serait-il différent avec ou sans camarades chinois en classe ?
- 112 CXM La différence ne se verra pas en apparence, mais au fond, je me sentirai seule (s'il n'y avait pas d'étudiants chinois).
- 113 E Pouvez-vous classer par ordre d'importance ces six éléments susceptibles d'influencer l'apprentissage du français ?
- 114 CXM La méthode d'apprentissage et les efforts sont les plus importants, on peut les mettre au même niveau, ensuite c'est la méthode d'enseignement, l'environnement et les conditions ensemble, la motivation est à la fin.

5.4.3 Etudiants de 3^{ème} année

5.4.3.1 Etudiants qui ont participé au programme d'échanges en France

Date : Mai 2016

I. HXX

- 1 E Bonjour, comment vous appelez-vous ?
- 2 HXX HXX.
- 3 E Est-ce que vous avez eu du mal à vous y adapter quand vous êtes arrivée en France?
- 4 HXX Il y a eu des problèmes sur les démarches administratives. Nous avons eu des soucis sur le logement.
- 5 E Et à part ceci, y-a-t-il d'autres choses ? Avez-vous senti de grandes différences avec la Chine ?
- 6 HXX Dans la vie quotidienne, ça va, juste on a eu du mal à comprendre les cours au début.
- 7 E Au bout de combien de temps avez-vous commencé à comprendre ?
- 8 HXX Un mois environ. Au bout d'un mois, on ne comprenait toujours pas tout, mais on arrivait à suivre des cours.
- 9 E Parmi les sept cours que vous avez choisis, est-ce qu'il y avait des camarades français dans ces cours ?
- 10 HXX Oui. Il n'y avait même que des camarades français dans certains cours. Je me suis fait plusieurs amis français dans les cours de littérature anglaise ; il y a eu pas mal de discussions en groupe.
- 11 E Est-ce que les discussions en groupe se passent comme en Chine ?
- 12 HXX En Chine on ne parle pas français pour discuter. Ici on est obligé de discuter en langue d'usage. Les camarades français parlent très vite, au début je n'y comprenais rien. Mais en cours d'anglais, ils m'ont même élue pour représenter le groupe pour parler devant tout le monde.
- 13 E Comment ça se passe les discussions ?
- 14 HXX En général, on est quatre ou cinq. Tout d'abord chacun exprime ses idées, ou des points qu'il ne comprend pas, on charge une personne de prendre des notes.
- 15 E Avez-vous eu des discussions en cours de littérature française ?
- 16 HXX C'était essentiellement des exposés. Nous sommes arrivées en retard, nous n'avons donc pas fait d'exposé. Mais c'était surtout le professeur qui parlait en cours. A la fin, nous devions réaliser deux mémoires.
- 17 E Pour la plupart des cours, il y avait un manuel ou juste des polycopies ?
- 18 HXX Pas de manuel. Les méthodes étaient souples. On devait consulter à la bibliothèque aussi.
- 19 E Allez-vous souvent à la bibliothèque ?
- 20 HXX Les documents y sont très riches, mais je n'y allais pas assez souvent.

- 21 E Y-avait-t-il des cours que vous n'aimiez pas ?
- 22 HXX Il y avait un cours qui complétait le cours de littérature français, un cours qui parlait de la biographie et du contexte des écrivains. Je n'y ai rien compris.
- 23 E Trouvez-vous que les cours données en France sont très différents de ceux en Chine ?
- 24 HXX Ce qu'on apprend en Chine reste linguistique. Mais ici on suit des cours de spécialité. Par exemple en cours de littérature française, c'est la vraie littérature qu'on apprend.
- 25 E Quels étaient les points les plus difficiles pour suivre des cours en Chine ?
- 26 HXX Au début c'était la langue. De plus, nous n'étions pas entraînés pour analyser des problèmes sous plusieurs angles.
- 27 E La méthode d'enseignement française est-elle très différente de celle en Chine ?
- 28 HXX La différence est assez grande. Le professeur français fait plus pour nous inciter à réfléchir. De plus, quel que soient nos idées, elles sont toujours respectées.
- 29 E Quelle est votre impression sur les enseignants français ?
- 30 HXX Les professeurs français+ Les professeurs chinois et français sont tous bien...On laisse plus de liberté aux étudiants en France. En Chine, il y a moins de temps réservé (aux expressions des étudiants), c'est déjà très bien si on peut faire un commentaire.
- 31 E Et les relations entre étudiants sont-elles très différentes en Chine et en France ?
- 32 HXX En France on ne se moque pas des étudiants qui ne font des erreurs, en Chine si.
- 33 E Avez-vous eu des contacts avec des étudiants français en dehors de la classe ?
- 34 HXX Oui, j'ai connu la plupart des camarades en cours. Au début il y avait peu de contacts, après j'ai trouvé qu'il fallait les contacter plus, j'allais donc vers eux pour demander l'aide quand je rencontrais des difficultés. Certains camarades pensaient que j'avais besoin d'aide, ils restaient après la classe pour m'aider à mieux comprendre les cours.
- 35 E Combien d'heures consacriez-vous à l'utilisation du français en dehors des cours ?
- 36 HXX Au moins deux heures. Aller à la cantine, au supermarché, à la bibliothèque...bavarder un peu avec les camarades qui partagent l'appartement, aller boire du thé à quatre heures...
- 37 E Qu'est-ce que vous aimez le plus de France ?
- 38 HXX On est respecté quel que soient l'âge et la profession. Les gens sont très polis, quand on traverse la rue, c'est toujours le véhicule qui laisse passer le piéton.
- 39 E Et ce que vous aimez le moins ?
- 40 HXX Le week-end tout est fermé. Les heures d'ouverture sont strictement appliquées, pas de marge de manœuvre du tout.
- 41 E Avez-vous senti des conflits culturels quand vous étiez avec des camarades français ?
- 42 HXX Oui, oui ! J'ai voyagé en Espagne avec une étudiante française. Il est difficile d'expliquer, en gros, on n'arrivait pas à se comprendre, il y a eu beaucoup de conflits, et à la fin, on s'est rendu compte que c'était à cause des disparités culturelles. Un comportement convenable dans une culture ne le serait pas dans une autre et bien au contraire. Mais nous nous efforçons à nous communiquer, et à la fin du voyage, nous sommes devenues de très bonnes amies.
- 43 E Quelle langue parliez-vous ?
- 44 HXX Français.

- 45 E Globalement, avez-vous fait plus de progrès en France ou en Chine ?
- 46 HXX En France, mais la base créée en Chine n'est pas négligeable. Avec une bonne base acquise en Chine, on s'améliore en France, on a ainsi plus de confiance en soi et ceci forme un cycle favorable.
- 47 E Quelles compétences avez-vous développées le plus en France, les quatre compétences linguistiques, les compétences communicatives et celles d'analyses ?
- 48 HXX C'est plutôt la compréhension et l'expression orales. La lecture également, car on devait lire beaucoup de mails, je m'y suis habituée. L'écrit n'a pas beaucoup progressé, car nous n'avons pas eu beaucoup d'entraînement.
- 49 E Que pensez-vous des deux tests blancs TEF ?
- 50 HXX La première fois j'étais fatiguée, c'était un test sans préparation. La deuxième fois j'ai changé d'attitude, je ne le prenais plus comme une charge, je voulais voir quel était mon niveau.
- 51 E Si on compare les deux tests, vous avez fait du progrès à la compréhension écrite et la compréhension orale, mais la grammaire a régressé, trouvez-vous ceci normal ?
- 52 HXX On n'a pas du tout travaillé sur la grammaire pendant ces six mois. On ne peut faire du progrès en grammaire que quand on la révise souvent.
- 53 E Pensez-vous que vous prenez les devants par rapport aux autres camarades quand vous êtes de retour en Chine ?
- 54 HXX Après mon retour en Chine, j'ai suivi un cours d'interprétation. Effectivement, j'ai pris les devants au niveau de l'accent et de la tonalité, ma réaction a été plus rapide aussi. Quand je fais interprète à l'extérieur, j'essaie de trouver un mot de substitution quand il m'en manquait un, au lieu de rester plantée là comme avant. J'ai acquis beaucoup plus de confiance.
- 55 E L'expérience en France a-t-elle été positive ?
- 56 HXX Oui !
- 57 E Conseilleriez-vous aux autres camarades de participer au programme d'échanges ?
- 58 HXX Avant que j'aille en France, des camarades de la promotion précédente m'ont conseillé d'y participer. C'est l'occasion de voir si être à l'étranger nous convient.
- 59 E Pensez-vous poursuivre les études en France après ?
- 60 HXX Certainement.

II. ZMZ

- 1 E Est-ce que vous avez eu du mal à vous y adapter quand vous êtes arrivée en France ? Avez-vous senti un choc culturel ?
- 2 ZMZ Euh+++mal à m'adapter+++
- 3 E Vous pouvez dire non s'il n'y en a pas eu.
- 4 ZMZ Il ne me semble pas avoir eu de mal.
- 5 E Est-ce que la France n'est pas comme dans votre imagination ?
- 6 ZMZ Tout était nouveau au début, je n'ai pas réfléchi à ça.

- 7 E Etiez-vous logée dans la cité universitaire ?
- 8 ZMZ Oui, dans l'immeuble du Crous.
- 9 E Est-ce que votre impression sur la France a changé depuis ?
- 10 ZMZ Oui. Les Français manquent d'efficacité au travail, l'accueil est souvent fermé pour des raisons qu'on ne connaît pas.
- 11 E Avez-vous eu des mauvaises expériences ?
- 12 ZMZ Non, juste je trouve qu'ils manquent d'efficacité.
- 13 E Des bonnes expériences ?
- 14 ZMZ Dans la plupart des cas elles sont bonnes, sauf la fois où je voulais changer de carte téléphonique, mais ils ne m'ont pas laissée faire, j'étais donc contrainte de changer d'opérateur.
- 15 E Habitez-vous près de l'école ?
- 16 ZMZ Oui, cinq minutes à pied.
- 17 E Partagiez-vous un appartement avec d'autres camarades ?
- 18 ZMZ On était cinq à partager un appartement.
- 19 E Qui étaient ces étudiants ?
- 20 ZMZ Trois Polonaises, une allemande, et une du Moyen-Orient.
- 21 E Pas de camarades français ?
- 22 ZMZ Non.
- 23 E Utilisez-vous quelle langue pour vous communiquer ?
- 24 ZMZ Le français.
- 25 E Parlent-elles bien français ?
- 26 ZMZ Oui, toutes.
- 27 E Aviez-vous des occasions de leur parler ?
- 28 ZMZ Parfois on discutait un peu.
- 29 E A quelle occasion utilisiez-vous le plus le français en dehors des cours ?
- 30 ZMZ Quand on faisait des courses, pour le reste, on ne le parlait pas souvent.
- 31 E Aviez-vous un poste de télé ou de radio chez vous ?
- 32 ZMZ Non.
- 33 E Vous est-il arrivé de voyager avec des camarades français, ou d'être invitée chez eux ?
- 34 ZMZ J'ai été invitée deux fois, mais n'ai pas pu voyager ensemble avec eux car nous n'avons pas trouvé de créneau commun.
- 35 E Comment passiez-vous le temps libre ?
- 36 ZMZ Je sortais souvent seule pour aller au marché ou visiter plein d'endroit. Si on restait au dortoir, il n'y aurait pas de différence avec la Chine.

- 37 E Combien d'heures consacriez-vous à l'utilisation du français en dehors des cours ?
- 38 ZMZ Avec les cours en tout quatre ou cinq heures, pendant les cours environ deux ou trois heures.
- 39 E Cherchiez-vous des occasions de pratiquer le français en dehors de la classe ?
- 40 ZMZ ++Pas trop.
- 41 E Avant de venir en France, vous pensiez que le fait d'être dans l'environnement français pourrait vous aider à faire du progrès. Maintenant, est-ce que vous pensez toujours pareil ?
- 42 ZMZ On a pu plutôt mieux connaître la vie des Français. Certaines expressions, on les a découvertes en arrivant en France, par exemple des expressions liées au repas. Mais globalement le temps consacré aux cours n'était pas suffisamment long.
- 43 E Pourquoi avez-vous choisi le cours de géographie d'Asie ?
- 44 ZMZ Nous sommes arrivés en retard, il nous restait peu de choix.
- 45 E Avez-vous choisi le cours de français ?
- 46 ZMZ A l'arrivée, nous ne savions pas comment choisir certains cours, il nous semblait que le cours de français était payant, nous ne l'avons donc pas choisi.
- 47 E Quel était le cours le plus difficile ?
- 48 ZMZ Littérature française.
- 49 E En quoi était-il difficile ?
- 50 ZMZ La littérature est par elle-même déjà abstraite. De plus, les œuvres choisies étaient obscures, certains mots du jargon, on ne les trouvait pas dans le dictionnaire.
- 51 E Les cours choisis étaient de quelle année ?
- 52 ZMZ Beaucoup de 1ère année.
- 53 E Y'avait-il des camarades français en classe ?
- 54 ZMZ Il n'y avait quasiment que des Français dans le cours de littérature française.
- 55 E Aviez-vous souvent des discussions en groupe ou des exposés ?
- 56 ZMZ Oui.
- 57 E Avez-vous eu beaucoup de contacts avec des camarades français ?
- 58 ZMZ Non. Eux ils ont leur propre vie. Je suis plus habituée à contacter des Asiatiques, je trouve qu'il y a trop de différences culturelles avec les Européens. Leur environnement ne me convient pas trop.
- 59 E Quels étaient vos cours préférés ?
- 60 ZMZ Le cours de thème où le professeur est sévère.
- 61 E Quels étaient les cours que vous aimiez moins ?
- 62 ZMZ Littérature française, car je n'aimai pas beaucoup la littérature.
- 63 E La méthode d'enseignement française est-elle très différente de celle en Chine ?
- 64 ZMZ L'enseignement en Chine est comme une mission à accomplir, alors qu'en France, les professeurs ont leurs propres idées.

- 65 E Il n'y aurait pas de manuel en classe française ?
- 66 ZMZ Non, il n'y a en général pas ce genre de cours au 1er cycle (Bene) en Chine.
- 67 E Est-ce que les professeurs français sont expliquent clairement en France ?
- 68 ZMZ Oui. Mais parfois on ne comprend pas.
- 69 E Posiez-vous des questions quand vous ne compreniez pas ?
- 70 ZMZ Il nous arrive. Mais il y a des camarades qui posaient des questions sans arrêt, ils avaient beaucoup d'idées.
- 71 E Quels genres d'exercices aimez-vous ou n'aimez-vous pas ?
- 72 ZMZ C'est une université en sciences humaines, c'est essentiellement les professeurs qui parlent en cours.
- 73 E Avez-vous eu des difficultés pour accomplir des tâches en cours ?
- 74 ZMZ Ça pouvait aller. Les textes à traduire en cours de thème n'étaient pas difficiles.
- 75 E Avez-vous eu du mal à vous adapter aux cours de là-bas ?
- 76 ZMZ Au départ, on ne comprenait rien en cours ; au bout d'un mois on commençait à comprendre.
- 77 E Quelles est la différence entre un professeur français et un professeur chinois ?
- 78 ZMZ Chacun son style, mais les professeurs chinois sont plus sérieux.
- 79 E Comment sont les relations entre les professeurs et les étudiants en dehors des cours ?
- 80 ZMZ Il n'y a pas beaucoup de contacts directs, c'est souvent par email, en général les professeurs répondent aux emails des étudiants.
- 81 E Avez-vous fait beaucoup de progrès à la compréhension orale ?
- 82 ZMZ Un peu.
- 83 E Pouvez-vous tout noter en classe ?
- 84 ZMZ Non, pas tout. Les professeurs nous donnaient des photocopies, des camarades me prêtaient leurs notes.
- 85 E Est-ce que vos habitudes d'apprentissage ont changé depuis ?
- 86 ZMZ Oui, j'allais beaucoup moins aux bibliothèques car elles sont petites. Je rentre donc au dortoir après les cours.
- 87 E Que pensez-vous des deux tests
- 88 ZMZ Que pensez-vous des deux tests blancs TEF ?
- 89 E Avez-vous eu quel niveau au TCF ?
- 90 ZMZ B1.
- 91 E Au 1er test, vous avez eu 500 points, et au second test, vous avez fait pas mal de progrès à la compréhension écrite. Pensez-vous que votre séjour en France y est pour beaucoup ?
- 92 ZMZ Oui tout de même.

- 93 E Vous avez fait un peu de progrès à la compréhension orale, mais vous avez régressé à la grammaire.
- 94 ZMZ J'ai beaucoup oublié pour la grammaire. J'ai l'impression qu'on n'a pas d'occasion de mettre en pratique la grammaire en 3ème année, on la pratiquait plus en 1ère et 2ème année.
- 95 E Comment évaluez-vous votre niveau de français actuel ?
- 96 ZMZ B2 je pense.
- 97 E C'est plutôt grâce à l'apprentissage en Chine ou au vécu en France ?
- 98 ZMZ C'est quand même l'apprentissage en Chine.
- 99 E En quoi votre séjour en France vous a-t-il été bénéfique ?
- 100 ZMZ C'est l'oral. En France, on a besoin de parler quand on fait des choses. Mais dès qu'on est de retour en Chine, on a de nouveau peu d'occasion de le parler. Si on pouvait rester en France plus longtemps, ça serait plus bénéfique.
- 101 E Est-ce que votre séjour en France vous a aidée dans votre manière d'apprendre ?
- 102 ZMZ Non, elle n'a pas changé.
- 103 E Y-a-t-il eu des éléments défavorables à votre progrès en France ?
- 104 ZMZ On étudiait moins en France qu'en Chine. Les enseignants français donnaient peu de devoirs après la classe, on était un peu détendu.
- 105 E Est-ce que ça veut dire que les professeurs chinois donnent plus de devoirs que les professeurs français ?
- 106 ZMZ Les professeurs chinois nous posent aux examens des questions déjà expliquées en cours, ce n'est pas le cas des professeurs français.
- 107 E Conseilleriez-vous aux autres camarades de participer au programme d'échanges ?
- 108 ZMZ Oui, ce n'est pas seulement pour la langue qu'on va dans un pays étranger, c'est également pour connaître sa culture, ses us et mœurs etc., il est quand même nécessaire d'y aller faire un tour.
- 109 E Pensez-vous retourner en France ?
- 110 ZMZ Je préférerais les pays anglophones où le rythme de vie est plus rapide, comme Londres de la Grande Bretagne ou Hongkong.

III. HMY

- 1 E Quel est votre nom s'il vous plaît ?
- 2 HMY Je m'appelle HMY.
- 3 E J'ai vu les cours que vous avez suivis en France. En tout six cours, mais pourquoi avez-vous choisi des cours en anglais ?
- 4 HMY Parce que je voulais choisir un cours pour les étudiants locaux, et non destiné aux étudiants étrangers.
- 5 E Quelle est votre impression sur la France ? Vous y êtes-vous plus ?
- 6 HMY Ça+pourrait+aller+

- 7 E Est-ce que vos attentes avant de venir en France ont-elles été satisfaites ?
- 8 HMY Ça dépend. Au niveau des études, c'était bien car c'était l'occasion pour moi de m'adapter à une école française, car il y a grande chance que je poursuive mes études de master à l'étranger.
- 9 E Où ça ? En France ou dans un autre pays ?
- 10 HMY Ce n'est pas sûr encore. Ça peut être un pays francophone ou un pays anglophone. Mais au niveau de la vie, peut-être que parce que l'environnement de Paris est ++ je suis un peu déçue à cause des mauvaises expériences.
- 11 E C'étaient quoi ces mauvaises expériences ?
- 12 HMY Quand nous sommes arrivées, il y avait beaucoup de formalités qui nous semblaient très compliquées. Pour obtenir une carte téléphonique, il faut d'abord avoir un compte bancaire, pour ça je dois d'abord aller à la banque, rien que pour une carte téléphonique, j'ai mis presque un mois. Sans la carte, je ne pouvais pas téléphoner à ma famille, c'était très agaçant, ils n'ont pas de wifi au dortoir. Une autre fois, enfin j'ai obtenu ma carte bancaire, mais quand je demandais une carte téléphonique en ligne, ma carte bancaire ne fonctionnait pas. J'ai dû me déplacer trois ou quatre fois pour résoudre ce problème, à la fin, l'employé a perdu la patience, je trouve qu'elle rendait très mauvais service. Mais ce n'était pas ma faute.
- 13 E Enfin avez-vous trouvé la cause de ce dysfonctionnement ?
- 14 HMY Je n'ai pas compris pourquoi, il m'a dit que ma carte ne fonctionnait pas.
- 15 E Comment avez-vous résolu le problème ?
- 16 HMY Une camarade a ouvert deux lignes pour m'en passer une.
- 17 E Ah bon.
- 18 HMY Une autre fois, dans le métro, un SDF nous demandait une cigarette, nous lui avons répondu non, il nous a insultées.
- 19 E Insulter les Chinois ?
- 20 HMY Il nous traitait de cochonne. Ce fut la première fois que j'ai eu ce genre d'expérience.
- 21 E Mais il ne s'adressait peut-être pas qu'aux Chinois, il insultait tout le monde peut-être ?
- 22 HMY Non ce n'est pas vrai. Il demandait juste "cigarette" aux autres, mais quand c'était à notre tour, il commençait à insulter. Cette mauvaise expérience m'a marquée jusqu'à la fin de mes séjours.
- 23 E Je suis un peu surprise de vous ne voire pas très enchantée vous toutes.
- 24 HMY Je ne sais pas, peut-être parce que Paris a beaucoup changé depuis ces dernières années, ils n'ont pas bien traité le problème avec les immigrants, nous avons eu constamment des problèmes avec OFFI et CAF. Ils m'ont dit qu'ils m'avaient envoyé un courrier, puis en avril encore un, mais je n'ai toujours rien reçu. Hier j'ai dû me placer exprès.
- 25 E Maintenant que vous allez partir, comment allez-vous faire si vous ne recevez pas de CAF ?
- 26 HMY Je suis allée à l'OFII pour qu'ils m'envoient au plus vite un courrier. Quant au CAF, personne d'entre nous n'a reçu la totalité du montant dû.

- 27 E Avez-vous eu de bonnes expériences ?
- 28 HMY Ce qui m'a rendue heureuse, c'est que j'ai toujours aimé Paris, il y a beaucoup d'écrivains, peintres, musiciens que j'aime. J'ai vu une fois un opéra, nous sommes rentrées tard en plus, après minuit, il y avait peu de passants, lorsque nous avons croisé un groupe de Français, ils nous saluaient, j'ai beaucoup aimé cette sensation.
- 29 E Ah oui.
- 30 HMY Puis il y avait aussi mes voyages. Comme mon emploi du temps était différent de celui de mes camarades, je voyageais souvent seule. J'ai rencontré des Parisiens à Rome, et après on a visité Rome tout le temps ensemble avec une Parisienne.
- 31 E Avez-vous parlé français tout le temps ?
- 32 HMY Non, car elle parlait bien l'anglais.
- 33 E Ne vaudrait-il mieux pas parler français quand vous êtes avec des Français ?
- 34 HMY Oui mais la communication ne passait pas bien en français parfois.
- 35 E Ça passait mieux avec l'anglais ?
- 36 HMY Oui, c'était plus pratique.
- 37 E Alors en cours ou en dehors des cours, aviez-vous des camarades ou professeurs français ?
- 38 HMY Pas beaucoup.
- 39 E Alors avez-vous eu des occasions de pratiquer le français après la classe ?
- 40 HMY Oui, bien sûr, dans la vie, il y a beaucoup d'occasions.
- 41 E Quel genre d'occasions ?
- 42 HMY Par exemple, faire des courses, ou demander le chemin etc.
- 43 E Combien d'heures consacriez-vous à l'utilisation du français en dehors des cours ?
- 44 HMY Si je sors, à peu près douze heures je pense, mais si je ne sors pas, je l'utilise très peu.
- 45 E Si vous ne sortez pas, est-ce que vous lisez des infos ou des livres français ?
- 46 HMY Quand il y a des devoirs.
- 47 E Est-ce qu'en classe, les professeurs utilisent des manuels ?
- 48 HMY Certains cours oui, d'autres non. Des cours sur la culture, les professeurs préparent eux-mêmes des documents, mais des cours d'anglais, on utilise des manuels appelés "référence book".
- 49 E Les cours de culture, est-ce qu'ils sont différents de ceux en Chine ?
- 50 HMY En Chine nous avons aussi eu des cours de culture comme "aperçu général de la France", mais c'est complètement différent.
- 51 E Quelle est la différence ?
- 52 HMY Ici c'est le contact direct. Par exemple une fois le professeur nous présentait des spécialités des continents, elle nous a vraiment préparé ces spécialités mises dans des petites boîtes.
- 53 E C'étaient des objets réels ?

- 54 HMY Si ce sont des aliments oui, mais si c'est un mouton par exemple, ce serait une maquette, ça fait retenir tout de suite, alors que si on apprenait juste des connaissances, on ne se rappellerait pas.
- 55 E Oui, des connaissances se concrétisent en objets réels qu'on peut sentir.
- 56 HMY Oui, de plus, elle utilisait très peu la power point, c'est juste quand elle trouvait nécessaire, et non comme un processus à respecter, j'adore ses cours.
- 57 E Pouvez-vous préciser un peu plus ?
- 58 HMY Elle s'appelle Laurence. Une fois elle nous a fait faire un jeu pour nous faire retenir des spécialités de chaque région. On devait jouer aux cartes et trouver de bons objets sur les cartes. Celui qui aura le plus de carte gagnera. Il y a eu une super bonne ambiance en cours, on a joué le jeu avec des camarades espagnols, on était morts de rire.
- 59 E Puisque c'est un cours de culture, corrige-t-elle votre prononciation ou vos erreurs de langue ?
- 60 HMY C'était essentiellement la présentation.
- 61 E Y-a-t-il un cours où on corrigeait vos erreurs de langue ?
- 62 HMY En cours de langue oui. Nous devions faire la présentation, avons fait aussi deux fois des résumés, en général, le professeur nous corrigeait dès qu'on avait des productions.
- 63 E Est-ce qu'il y a eu des explications sur la grammaire ?
- 64 HMY Dans ce cours de langue, oui.
- 65 E Est-ce que la grammaire a été enseignée d'une façon progressive ?
- 66 HMY Elle expliquait en répondant à nos questions. C'est un peu différent. Quand ça dépassait le niveau B2, elle n'expliquait plus.
- 67 E Préférez-vous cette manière d'apprendre la grammaire ou comme en Chine ?
- 68 HMY Je préfère la méthode en Chine, ici la grammaire est trop simple.
- 69 E Oui, c'est donc simple pour vous.
- 70 HMY Un autre contenu important est la présentation de la presse française.
- 71 E Elle doit être assez difficile pour vous ?
- 72 HMY Mais elle présentait essentiellement les différentes presses, des mots de presse, et nous faisait faire la revue de presse.
- 73 E C'était du travail de groupe ou individuel ?
- 74 HMY Oui, c'était un travail de groupe. On était deux par groupe. On devait choisir un sujet chacun. C'était la partie orale.
- 75 E Et le vocabulaire, faisait-il objet des explications spécifiques ?
- 76 HMY C'était le vocabulaire relatif à la presse.
- 77 E Comment a-t-il été expliqué ?
- 78 HMY Il nous donnait des tableaux et nous expliquait les mots les plus courants.
- 79 E Comprenez-vous tout ?
- 80 HMY A peu près 85%.

- 81 E Avez-vous éprouvé des difficultés en classe, surtout pour accomplir des tâches données par les professeurs ?
- 82 HMY Au début oui, c'était difficile, car je ne comprenais pas bien. Mais après ça allait.
- 83 E Etes-vous habituée maintenant ?
- 84 HMY Un point difficile pour moi, c'est que les camarades des pays occidentaux, par leur similitude culturelle, arrivaient à répondre à la plupart de questions que le professeur posait sur les actualités ou la presse, comme des Espagnols ou Italiens, mais nous les Chinois, nous n'arrivions pas à y répondre.
- 85 E Quelles serait alors la plus grande difficulté en classe ? Est-ce que vous êtes complètement habituée à l'enseignement d'ici ?
- 86 HMY A peu près habituée. Ça dépend des cours. Certains cours faciles, je comprenais quasiment tout, certains d'autres plus difficile, je ne pouvais pas tout comprendre. Il y avait des mots nouveaux que je ne comprenais pas.
- 87 E La difficulté serait encore sur la langue et non sur la méthode d'enseignement ?
- 88 HMY Globalement les cours n'étaient pas très difficiles, le plus difficile était le travail de groupe.
- 89 E Comment ça se passait, le travail de groupe ? Y avez-vous participé ?
- 90 HMY Oui, mais il y avait deux camarades très autoritaires, ils ont fait le travail pour tout le monde.
- 91 E Vous étiez combien dans un groupe ?
- 92 HMY Sept.
- 93 E Ah, deux personnes ont fait le travail pour tout le monde !
- 94 HMY Oui ils ont quasiment fait à deux le rapport et la présentation.
- 95 E Avez-vous eu l'occasion de vous exprimer ?
- 96 HMY Oui, mais pas beaucoup. Ils devaient penser qu'on n'était pas fiables les étudiants d'échanges, alors qu'eux, ils étaient déjà en master, ils voulaient que le travail soit impeccable.
- 97 E N'étiez-vous pas contente, car ils n'avaient pas demandé votre avis ?
- 98 HMY Non. Au début les tâches ont été partagées. J'attendais qu'ils me donnassent le top car ma partie suivait la leur, mais ils m'ont annoncé un jour plus tard qu'ils ont décidé de tout faire. J'étais stupéfaite. Mais je ne pouvais pas trop leur reprocher, donc je ne me sentais pas bien.
- 99 E Et les relations entre les professeurs et les étudiants, est-ce qu'elles sont très différentes qu'en Chine ?
- 100 HMY Ça ne dépend pas des pays mais plutôt des individus+ Globalement les professeurs français sont plus expressifs et expérimentés. Les professeurs chinois ont souvent un parcours assez lisse, ils ont toujours été à l'école en poursuivant leurs études de master puis de doctorat, tandis que nos professeurs français d'ici ont travaillé dans des entreprises comme Renault, ils nous parlaient de leur expérience.
- 101 E Et en dehors des cours, avez-vous eu des contacts avec des professeurs ?
- 102 HMY Non à part s'échanger des mails.
- 103 E Preniez-vous souvent la parole en cours ?

- 104 HMY Euh++ça m'arrive.
- 105 E Posiez-vous des questions quand vous ne compreniez pas ?
- 106 HMY Oui, car tout le monde faisait comme ça, on se sent donc beaucoup plus libre de faire de cette manière.
- 107 E Preniez-vous plus de parole qu'en Chine ?
- 108 HMY C'est possible. Car en Chine on ne prenait pas la parole librement comme ici. Puis en Chine, les étudiants ne parlent pas, il n'y a que l'enseignant qui parle.
- 109 E Preniez-vous beaucoup de notes ?
- 110 HMY Oui, pas mal.
- 111 E Quand preniez-vous des notes ? Est-ce que le professeur mettait souvent le power point ? Vous donnait-il la présentation après les cours ?
- 112 HMY Oui, mais il l'utilisait juste pour la révision. En dehors de ça, on notait ce qui était important mais qui ne se trouvait pas sur la présentation.
- 113 E Trouvez-vous que vous avez fait beaucoup de progrès depuis que vous êtes venue en France ? Par rapport à la Chine ?
- 114 HMY Je trouve que le progrès est assez grand. Avant de venir ici, j'ai été incapable de prononcer une phrase couramment, maintenant j'y arrive, aux conversations de la vie quotidienne aussi.
- 115 E Est-ce que ce que vous avez appris en Chine vous a été utile en France ?
- 116 HMY Je trouve que notre grammaire est plus forte. Peut-être parce que nous écrivions pas mal en Chine et que nous sommes forts en grammaire, les professeurs étaient contents de nous.
- 117 E Quelles sont les compétences que vous avez améliorées le plus ?
- 118 HMY Compréhension orale, compréhension écrite et expression orale.
- 119 E Pour l'expression écrite, vous vous êtes peu entraînés sans doute ?
- 120 HMY Oui, pour la lecture, nous lisions beaucoup de documents en français pour faire la revue de presse par exemple, et non comme en Chine, ce sont des textes dans les manuels que nous lisions.
- 121 E Avez-vous fait du progrès aux autres niveaux, par exemple, des réflexions personnelles, des créativité, des imaginations, de la compétence communicative ou de la méthode d'apprentissage ?
- 122 HMY Je peux difficilement le définir, mais les professeurs sont différents. En Chine, on a l'impression que la recherche est très loin des étudiants du 1er cycle, mais en France, les professeurs d'ici nous font ressentir que la recherche est possible pour nous.
- 123 E Ce qui veut dire qu'ici, on accorde plus d'importance aux analyses et aux réflexions actives.
- 124 HMY Oui, ils nous encouragent de nous exprimer.
- 125 E Le bilan est plutôt positif ou négatif ?

- 126 HMY Globalement c'est positif. Pour les apprenants de langue, quand les conditions le permettent, il vaut mieux aller à l'étranger. Si on reste en Chine, notre français n'est pas très "français", l'environnement est très important. Même s'il y a eu de mauvaises expériences, ça fait partie du développement personnel. On était trop protégés, on n'avait pas vu le vrai monde.
- 127 E Pensez-vous ressortir du pays une fois que vous serez de retour en Chine ?
- 128 HMY Je pense que oui, mais ça dépendra de mon inscription. Pendant le voyage, on m'a dit que l'éducation est vraiment importante, si vous avez une bonne éducation, vous aurez un bon travail. En vrai, je ne suis pas sûre de vouloir revenir en France, mais si j'arrive à m'inscrire à une bonne école, je reviendrai.

IV. ZYC

- 1 E Est-ce que vous avez eu du mal à vous y adapter quand vous êtes arrivée en France? Avez-vous senti un choc culturel ?
- 2 ZYC Ça allait je trouve.
- 3 E Quelle est la plus grande différence avec la Chine ?
- 4 ZYC Il y a peu de monde. Ici après huit heures du soir il n'y a plus personne dans les rues, alors qu'en Chine la journée vient de commencer (*rire*).
- 5 E Avez-vous eu des difficultés en langue ?
- 6 ZYC Bien sûr que oui.
- 7 E Est-ce qu'il y a un grand écart entre vos attentes d'avant de venir en France et ce que vous avez vécu en réalité ?
- 8 ZYC Il me semble que non. Mais il y a vraiment peu de gens. Quand j'ouvre la fenêtre, c'est un champ vert. Il n'y a personne.
- 9 E Qu'est-ce que vous aimez le plus en France ?
- 10 ZYC Les musées.
- 11 E Et ce que vous aimez le moins ?
- 12 ZYC Le métro de Paris sent mauvais.
- 13 E Avez-vous eu des souvenirs agréables ou désagréables ?
- 14 ZYC Un souvenir désagréable : quand nous attendions une fois le feu rouge dans la rue, un groupe de filles blanches nous insultaient. Nous ne comprenions pas ce qu'elles disaient, mais nous savions qu'elles nous insultaient. Il doit y avoir une mal-compréhension vis-à-vis des Chinois.
- 15 E Avez-vous des échanges avec des camarades français en classe ?
- 16 ZYC Ça peut aller. Mais on restait plus longtemps en France, il y aurait plus de contacts.
- 17 E Quel genre de contacts ?
- 18 ZYC Les étudiants du département du chinois ont organisé un coin chinois, ils nous invitaient pour y discuter dans toutes les langues.
- 19 E Avez-vous eu beaucoup d'échanges avec les camarades du même appartement ?
- 20 ZYC Quand nous faisons la cuisine, oui. Mais nous n'avions pas le même emploi du temps.
- 21 E Etes-vous sortie avec des camarades de classe ou du même appartement ?

- 22 ZYC Non, ils ont organisé une sortie, mais je n'étais pas disponible.
- 23 E Combien de temps est consacré au français par jour ?
- 24 ZYC Dix heures environ.
- 25 E Ne regardez-vous pas la télévision ou n'écoutez-vous pas la radio ?
- 26 ZYC Presque pas.
- 27 E Parmi les cours que vous avez choisis, vous avez donné le haut coefficient de difficulté au cours de littérature, pourquoi ?
- 28 ZYC Des explications en classe ne correspondaient pas à notre mode de pensée. Il y avait aussi des poèmes, nous apprenons très peu de poème en Chine. Certains textes sont très ambigus (*rire*).
- 29 E Etiez-vous stressée à l'exposition orale ?
- 30 ZYC Ça allait encore. Comme pour les Français nous sommes des étudiants étrangers, je n'avais pas de pression même si je faisais des erreurs.
- 31 E Avez-vous eu des problèmes pendant vos discussions en groupe ?
- 32 ZYC Non, quasiment pas. C'était surtout en cours d'anglais qu'on avait des discussions en groupe, on est relativement fortes par rapport aux autres étudiants.
- 33 E Y-a-t-ill des cours que vous n'aimez pas ?
- 34 ZYC Il n'y a pas de cours que je n'aime particulièrement pas. Mais je n'ai pas aimé un cours d'histoire de la Chine, parfois on ne comprenait pas, de plus, si je n'avais pas la même opinion, je ne pouvais pas rétorquer.
- 35 E Est-ce que les cours sont très différents de ceux en Chine ?
- 36 ZYC Pas spécialement.
- 37 E Osiez-vous prendre la parole en classe ?
- 38 ZYC Oui.
- 39 E Quand vous aviez des questions, les posiez-vous en classe ou après la classe ?
- 40 ZYC Le temps de réfléchir à mes questions, on est déjà passé à autre chose.
- 41 E Preniez-vous beaucoup de notes ?
- 42 ZYC Certains cours oui, d'autres non.
- 43 E Arriviez-vous à noter ce qu'il fallait noter ?
- 44 ZYC A peu près.
- 45 E Utilisez-vous plus de manuels ou de photocopies ?
- 46 ZYC Des photocopies.
- 47 E Quelle est votre impression des professeurs ?
- 48 ZYC A part certains, ce sont des bons professeurs.
- 49 E Pourquoi à part certains ?
- 50 ZYC Certains ne répondaient pas clairement aux questions des étudiants.
- 51 E Avez-vous changé de façon d'étudier en France ?
- 52 ZYC On préparait plus encore avant de suivre les cours. Des cours comme littérature française, si on ne préparait pas, impossible de comprendre en classe.
- 53 E Que pensez-vous des deux tests blancs TEF ?
- 54 ZYC J'ai eu B2 les deux fois.
- 55 E La deuxième fois, la note est meilleure. Que ressentez-vous ?

- 56 ZYC La première fois, il n'y avait pas assez de temps pour tout finir, mais la deuxième fois, non. Peut-être que j'ai augmenté la vitesse de lecture.
- 57 E A quoi ça serait dû, cette augmentation de la vitesse de lecture ? Est-ce dû au fait d'être venue en France ?
- 58 ZYC Ça devrait être ça. Avant de venir en France, on lisait des documents sur les formalités, en France, on suivait les cours en français. L'environnement y a été.
- 59 E Pensez-vous que l'environnement français a beaucoup aidé à faire du progrès en français ?
- 60 ZYC Oui. Si on préparait un peu plus avant l'examen, la note serait meilleure encore.
- 61 E A quel niveau avez-vous fait plus de progrès, entre l'oral et l'écrit ?
- 62 ZYC Nous avons eu pas mal de pratique à l'oral, mais peu à l'écrit.
- 63 E On m'a dit que vous alliez peu souvent à la bibliothèque en France, pourquoi ?
- 64 ZYC L'une des raisons est que le dortoir chinois est trop petit, on est contraint d'aller à la bibliothèque. Une autre raison est qu'on ne connaît pas bien la bibliothèque française.
- 65 E Alors pour consulter des documents, si vous n'allez pas à la bibliothèque, achetez-vous des livres ?
- 66 ZYC Il n'y avait pas beaucoup de documents à consulter, souvent on pouvait en chercher sur Internet.
- 67 E Avez-vous eu du progrès en grammaire ?
- 68 ZYC Pas beaucoup. On utilise la grammaire à l'écrit, or en France, on écrivait peu.
- 69 E Trouvez-vous que vous avez fait beaucoup de progrès depuis que vous êtes venue en France ? Par rapport à la Chine ?
- 70 ZYC Il faut créer une bonne base en Chine. Si j'avais une meilleure base, en France je ferais plus de progrès, autrement non.
- 71 E Conseilleriez-vous aux autres camarades de participer au programme d'échanges ?
- 72 ZYC Oui.
- 73 E Quelle serait la raison de votre conseil ?
- 74 ZYC On n'apprend pas la même chose que dans les manuels en Chine. Beaucoup de choses sont différentes une fois qu'on est sur place. On est obligé de pratiquer le français ici. La réalité est très différente de ce qui est dans les manuels.
- 75 E Que comptez-vous faire plus tard ?
- 76 ZYC Si je ne trouve pas de travail en Chine, j'irais en France poursuivre les études de master.

V. ZSW

- 1 E Quel est votre nom s'il vous plaît ?
- 2 ZSW ZSW.
- 3 E Quelle est votre impression sur ce programme d'échanges ?
- 4 ZSW Globalement très bien. Juste c'est un peu dommage que les séjours ne soient pas assez longs. Un an serait mieux. Là on vient juste de s'adapter à la vie d'ici et c'est le moment du retour.
- 5 E Alors vous êtes-vous adaptée à la vie en France ?

- 6 ZSW Oui, je commence à me faire des amis, mais je dois partir. Il serait mieux de rester un an.
- 7 E Commencez-vous à vous faire des amis ?
- 8 ZSW Peu, mais je commence à avoir un ou deux amis français.
- 9 E Avez-vous des contacts avec eux en dehors de la classe ?
- 10 ZSW Oui, mais des énoncés que j'utilise restent des phrases simples de la vie quotidienne. On ne peut pas avoir des échanges plus approfondis probablement à cause de l'insuffisance de mon niveau de français. Il me manque un peu de temps.
- 11 E Sortez-vous ensemble ?
- 12 ZSW On sortait avec des étudiants français à Bordeaux. En classe, on faisait la présentation ensemble. Je leur posais des questions quand je ne comprenais pas.
- 13 E Et avec des étudiants français de votre école ?
- 14 ZSW On avait du mal à se faire accepter dans leur cercle. Je n'ai pas choisi les cours où il y avait des étudiants français, c'est un peu dommage. J'avais peur de ne pas pouvoir comprendre en classe, même si j'ai une petite base en comptabilité, c'est ma deuxième spécialité en Chine.
- 15 E Avez-vous eu du mal à vous adapter à la vie en France au début ?
- 16 ZSW Au début, les démarches pour avoir des cartes bancaire et téléphonique et pour CAF et OFII étaient très embêtantes. Il faut se déplacer plusieurs fois pour les finaliser
- 17 E Avez-vous eu des problèmes de langue pour faire toutes ces démarches ?
- 18 ZSW Ce n'est pas forcément des problèmes de langue, parfois il faut penser à tout. Par exemple, quand on demande une carte bancaire, on écoute des explications d'un employé blablabla, on s'en va, ce n'est qu'après que je me dis "zut, j'aurai dû poser la question sur la limite du montant de retrait etc.
- 19 E Avez-vous senti une nette différence avec la Chine, à l'arrivée en France ? Ou un choc culturel ?
- 20 ZSW Je suis étonnée qu'il y ait beaucoup de monde dans le métro, qu'ils traversent aussi la rue sans regarder, et que certaines rues soient sales et bordéliques. Avant je pensais que tout était impeccable.
- 21 E Quelles sont vos bonnes ou mauvaises expériences ?
- 22 ZSW Une fois j'ai été pillée dans le métro. J'ai été entourée par trois filles blanches, puis elles fouillaient mon sac.
- 23 E Qu'est-ce qui vous plaît le plus en France ?
- 24 ZSW ++ Le respect des arts par les Français. Dans les musées, on voit souvent des classés menées par des enseignants qui demandaient l'avis de leurs élèves sur des œuvres d'art, ils ont une très bonne éducation en arts. Je trouve ceci intéressant. Tandis qu'en Chine il y a un grand manque à ce niveau. Puis, les Français prêtent beaucoup attention à l'homme, ils trouvent facilement des excuses à ceux qui ne réussissent pas, et non comme en Chine, on pense toujours que c'est de sa propre faute si on ne réussit pas.
- 25 E En dehors de la classe, hormis les courses quotidiennes etc., restiez-vous entre vous, les étudiants chinois ?
- 26 ZSW Oui, quasiment.
- 27 E Le contact avec le français a-t-il été suffisant ?

- 28 ZSW Non suffisant, car il nous manque des amis français. L'usage du français se limitait aux échanges en cours et dans les magasins. Mais dans la vie quotidienne, ce sont toujours les mêmes énoncés qu'on utilisait, ce n'est donc pas suffisant. Il faut plus d'amis français pour faire plus de progrès.
- 29 E Comptez-vous sur vos camarades chinois pour ne pas être seuls ?
- 30 ZSW Oui, quand nous restons ensemble, on ne cherche pas plus loin. De plus, les Français ne sont pas très accueillants, il nous est difficile de s'intégrer dans leur cercle. L'intégration est d'autant plus difficile que nous ne maîtrisons pas entièrement leur langue.
- 31 E Quelle est la plus grande différence entre la méthode française et la méthode chinoise ?
- 32 ZSW La méthode française est plus authentique, elle laisse l'impression plus profonde dans la mémoire. En Chine, on s'appuie trop sur les manuels. Par exemple, ici, quand le professeur nous explique des spécialités régionales, il nous apporte des vrais produits tels que des lavandes etc.
- 33 E Ce sont des vrais objets ?
- 34 ZSW Oui. Par exemple, au Centre de la France il y a des bonbons connus, il amène donc ces bonbons pour nous faire goûter. On retient donc facilement ces spécialités. En Chine, on ne regardait que la présentation sur power point, il nous est plus difficile de retenir ce qui est enseigné.
- 35 E En cours, ce sont les professeurs qui parlent plus ou les étudiants ?
- 36 ZSW Ça dépend des cours. En cours de culture, c'est l'enseignant qui parle plus, tandis qu'en cours de langues niveau C1, au "profil et professionnel", on fait des simulations d'entretien, l'un joue le rôle du jury, l'autre joue le candidat.
- 37 E Avez-vous participé aux discussions de groupe ?
- 38 ZSW Oui, j'ai choisi le cours "*cross cultures management*", on y devait faire une présentation en groupe.
- 39 E Combien de personnes y avait-il dans votre groupe ?
- 40 ZSW Nous étions quatre, un Coréen, un Espagnol et un Islandais.
- 41 E Comment ça s'est passé ?
- 42 ZSW Globalement ça s'est bien passé. Mais je trouve que les étudiants européens aiment bien traîner. Le Coréen et moi, nous nous y mettions tôt dans la préparation, mais les deux autres camarades, ils commençaient à préparer seulement une ou deux semaines avant.
- 43 E Avez-vous eu le moyen de les pousser ?
- 44 ZSW Ils disaient souvent qu'ils n'étaient pas disponibles quand on voulait prendre rendez-vous avec eux. Cependant, ils pouvaient bien accomplir leur part de travail quand il fallait, et j'appréciais.
- 45 E S'est-il passé des choses désagréables pendant votre communication ?
- 46 ZSW Ça allait en ce qui concerne notre groupe. Nous étions tous sérieux au travail, il n'y avait pas non plus de personnes trop dominantes.
- 47 E Avez-vous eu des discussions de groupe en Chine ? Quelle est la différence ?
- 48 ZSW En Chine, je trouve+++, on n'en a jamais fait, j'ai l'impression (rire).
- 49 E Avez-vous fait des exposés oraux devant les camarades de classe ?
- 50 ZSW Oui.
- 51 E Etiez-vous intimidée ?

- 52 ZSW Ça allait, car nous qui apprenons des langues étrangères, nous sommes habitués à faire des exposés, même en Chine.
- 53 E Prenez-vous plus de parole en classe en France qu'en Chine ?
- 54 ZSW Ça devrait être ça, oui.
- 55 E Prenez-vous l'initiative de parler en classe ?
- 56 ZSW Quand on connaît oui.
- 57 E Ça vous est déjà arrivé ?
- 58 ZSW Oui. En Chine, les professeurs ne donnent pas beaucoup d'occasions de parler en classe, en France il y en a plus.
- 59 E Ça veut dire que si on vous donne des opportunités, vous voulez bien prendre la parole en classe.
- 60 ZSW Oui.
- 61 E Est-ce que vous posiez des questions quand vous ne compreniez pas ?
- 62 ZSW Très rarement.
- 63 E Et comment faire à ce moment-là ? Consultez-vous des dictionnaires ?
- 64 ZSW Oui, en ce qui me concerne, je consulte le dictionnaire quand je rencontre des mots que je ne comprends pas. Certains camarades préfèrent poser des questions.
- 65 E Alors pourquoi ne posiez-vous pas de question ? C'est la timidité ?
- 66 ZSW Oui, je pense que cela fait perdre du temps aux camarades qui ont déjà compris mes questions.
- 67 E Alors, quelle est votre impression sur les enseignants français ?
- 68 ZSW Je les trouve tous bien, nos professeurs de français, sauf un...
- 69 E Un Français ?
- 70 ZSW Oui, mais il critique tout le temps la Chine...
- 71 E Par exemple ?
- 72 ZSW Il trouve les Chinois arrogants car ils ont de l'argent. Il critiquait la Chine plusieurs fois devant nous, il préfère la culture japonaise. Nous étions cinq ou six étudiants chinois en classe, cela ne nous enchantait pas du tout.
- 73 E N'avez-vous pas discuté un peu avec lui ?
- 74 ZSW Non, nous étions très embarrassés.
- 75 E Est-ce que les relations entre enseignant et étudiant sont comme celles en Chine ?
- 76 ZSW Oui, je trouve qu'en Chine, les professeurs entretiennent de bonnes relations avec les étudiants au département de français, elles sont peut-être moins étroites dans d'autres départements qui ne sont pas de langues étrangères. Oui, les relations sont similaires.
- 77 E Comment ça se passe en France ?
- 78 ZSW Ici les professeurs sont gentils. Ils nous posent des questions sur notre vie.
- 79 E Dans quel cas prenez-vous des notes en classe ?
- 80 ZSW Quand ce n'est pas présenté sur le power point, ou quand ça m'intéresse.
- 81 E Pensez-vous que votre méthode d'apprentissage a changé depuis que vous êtes en France ?
- 82 ZSW ++Je prête plus attention à l'oral. Avant j'accordais plus d'importance à la lecture. Car ici en France on a plus de pratique en compréhension orale et en expression orale, on lit moins.
- 83 E A quel niveau avez-vous fait le plus de progrès parmi les quatre compétences ?
- 84 ZSW La compréhension orale, ensuite l'expression orale. J'ai même un peu régressé au niveau de l'écrit et de la lecture, je pense.

- 85 E Pas assez d'entraînement.
- 86 ZSW Non, car en Chine on faisait pas mal de lecture, et on écrivait assez souvent. Alors qu'ici non.
- 87 E Pensez-vous avoir fait du progrès dans la façon d'exprimer, ou la capacité d'analyses?
- 88 ZSW Oui, un peu. Avant je prononçais des phrases que quand je les trouvais correctes, tandis qu'ici, j'ai vu que beaucoup d'étudiants étrangers parlent beaucoup même s'ils font des erreurs. Donc j'ai tendance à parler plus et à faire moins attention aux erreurs.
- 89 E Est-ce que vous trouvez utile ce que vous avez appris en Chine ?
- 90 ZSW Oui, par exemple des proverbes apprises en Chine, on en parle aussi en France, il en est de même pour des connaissances sur des entreprises.
- 91 E Ne trouvez-vous pas que ce que vous avez appris en Chine est le français dans les manuels, il n'est pas vraiment utile en France ? Et souvent vous ne comprenez pas ce qu'on vous dit, car vous n'avez pas appris en Chine ?
- 92 ZSW Effectivement. Par exemple, en cours de français avancé, le manuel est très vieux, les textes sont très difficiles à comprendre, les mots sont très compliqués. Dans la vie quotidienne nous n'avons pas de discussions aussi profondes. On a retenu ces mots sur le coup, mais ils sont vite oubliés pour manque de pratique. Beaucoup de mots courants de la vie quotidienne, on ne les a pas appris. Certains mots, on les a connus en faisant les courses au supermarché, par exemple "couverture".
- 93 E Mais vous avez finalement peu de contacts avec des Français ?
- 94 ZSW Il est difficile d'entrer dans leur cercle. Même si on y arrive, on ne sait pas trop que dire. De plus, à cause de la différence culturelle, on ne s'intéresse pas forcément à ce qu'ils disent.
- 95 E Est-ce que le bilan de votre expérience en France est positif ?
- 96 ZSW Oui, ça devrait l'être.
- 97 E Pensez-vous faire plus de progrès que si jamais vous étiez restée en Chine ?
- 98 ZSW Oui, car en Chine ça reste des cours comme le français avancé ou la traduction. Ils ne m'apportent pas beaucoup d'aide, car on oublie très vite ce qu'il y a dans le manuel du français avancé. Plus tard quand on cherche du travail, l'oral est plus important. En France, j'ai fait plus de progrès à l'oral, je prends peut-être du retard au niveau de la lecture ou de la traduction, mais j'arriverai à rattraper vite quand je serai de retour. Donc je pense que ça valait le coup de venir en France.
- 99 E Pensez-vous revenir en France ?
- 100 ZSW Oui, il y a grande chance que je revienne ici poursuivre mes études.

VI. ZY

- 1 E Merci de me donner votre nom, s'il vous plaît ?
- 2 ZY ZY.
- 3 E Que ressentez-vous depuis que vous êtes là ?

- 4 ZY Globalement le temps n'est pas assez long, en six mois on s'est à peine adapté à la vie d'ici. On a beaucoup moins de contacts avec des Français qu'on le pensait, même si on a choisi des cours où il y a des étudiants français, on se parle peu après la classe. Comme le disait notre professeur, il est très difficile de se faire des amis français en peu de temps. Paradoxalement on parle plus anglais que français ici ; c'est probablement à cause des cours qu'on a choisis.
- 5 E Vous parlez anglais en cours ?
- 6 ZY Les cours sont donnés en français, mais comme on a peur de ne pas pouvoir comprendre les cours de commerce, on a choisi plus de cours destinés aux étudiants étrangers, et entre nous, on se communique plus en anglais.
- 7 E Vous êtes-vous fait des amis français ou étrangers ?
- 8 ZY Plus d'amis étrangers que français, car on n'a pas choisi les cours où il y a des étudiants français, moi je n'en ai choisi qu'un.
- 9 E Avez-vous ressenti un grand écart culturel ou un choc culturel au début quand vous êtes arrivée ?
- 10 ZY Il n'y a pas eu de grand choc, mais il est sûr que l'écart culturel existe ! Parfois il y a des petites choses.
- 11 E Par exemple ?
- 12 ZY Des choses toutes petites comme les toilettes communes aux femmes et aux hommes ? Puis les Parisiens sont froids comme on le dit. Par exemple, quand on veut demander le chemin, la personne fait semblant de téléphoner pour ne pas nous répondre.
- 13 E Donc il n'y a pas eu de période d'adaptation très difficile.
- 14 ZY Non, car on a déjà appris le français, on a déjà certaines connaissances sur la France avant de venir ici, donc il n'y a pas de choc, de toutes façons je n'ai jamais imaginé les choses formidables.
- 15 E Etes-vous habituée à la vie d'ici maintenant ?
- 16 ZY Je me suis habituée à la vie d'ici, en revanche, je ne sais pas encore comment me faire des amis français.
- 17 E Vous rappelez-vous vos attentes avant de venir en France ?
- 18 ZY On s'attendait à contacter plus de Français pour améliorer notre niveau, mais en vivant ici, notre vocabulaire maîtrisé a baissé car on utilise toujours les mêmes mots dans la vie quotidienne.
- 19 E Mais alors dans les cours que vous suivez, il doit y avoir beaucoup de mots nouveaux, non ?
- 20 ZY Pas tant que ça, et je trouve que ce ne sont pas les mêmes mots qu'on apprend en Chine.
- 21 E Est-ce que votre impression sur la France a changé depuis que vous êtes ici ?
- 22 ZY Je trouve qu'ils font trop souvent la grève. Puis j'ai du mal à imaginer que c'est un pays où on peut bien évoluer. Economiquement le pays va mal, et les gens sont trop gâtés. Avant je pensais poursuivre mes études de Master ici, mais maintenant j'hésite car il manque d'efficacité dans l'administration comme CAF ou OFII. Je n'aime pas trop cela.
- 23 E Y-a-t-il des points que vous appréciez en France ?
- 24 ZY Il n'y en a pas de particulier.
- 25 E Quelles sont vos bonnes ou mauvaises expériences ?

- 26 ZY Ce qui est agréable est qu'on peut quand même se faire des amis, ce qui est désagréable est que quand on fait un travail en groupe, certains aiment traîner et fait tout à la dernière minute, alors que j'aime m'y mettre à l'avance. Puis il y a vraiment un écart entre nos pensées, parfois je trouve que c'est bien de faire comme ça, mais eux ils ne le trouvent pas du tout.
- 27 E Alors comment faire ? A la fin, il n'y aura qu'un travail rendu...
- 28 ZY Il faut donc céder, ou trouver une solution intermédiaire. Mais ce n'est pas le travail que vous voulez rendre, en plus, il faut rester courtois, il ne faut pas s'exprimer directement...
- 29 E Ce sont alors des camarades de quel pays ?
- 30 ZY De tout, des Anglais, Espagnols, finlandais...
- 31 E Avez-vous des opportunités de pratiquer le français en dehors des cours ?
- 32 ZY Peu en réalité. C'est quand on sort faire des courses ou voyager.
- 33 E Je suis très étonnée que vous ne regardiez pas la télé, d'après ce que m'a dit votre camarade Xue min.
- 34 ZY Parce qu'il n'y a pas de poste de télévision.
- 35 E Mais vous pouvez la regarder sur Internet...
- 36 ZY Oui, en effet, mais ce qu'on n'a pas fait.
- 37 E Bon. Et la radio, vous n'écoutez la radio non plus ?
- 38 ZY Non.
- 39 E Combien d'heures consacrez-vous à la pratique du français par jour ?
- 40 ZY Difficile à dire. Par exemple le mardi, toute la journée on pratique le français, l'enseignant nous fait voir des vidéos etc. Mais s'il y a des jours où il n'y a pas du tout de cours, on reste dans le dortoir.
- 41 E Etes-vous sortis avec des amis qui parlent français ?
- 42 ZY Non, c'est surtout avec des amis étrangers. De toutes manières, les Français ne vous invitent pas. Y-a-t-il des manuels ?
- 43 E Quelle est la principale méthode utilisée en classe en France ?
- 44 ZY Non, il n'y a pas de manuel.
- 45 E C'est l'enseignant qui parle plus ou les étudiants ?
- 46 ZY Globalement ce sont les enseignants, notamment en cours où il y a des étudiants étrangers.
- 47 E Avez-vous souvent des présentations orales ou discussions en groupe ?
- 48 ZY Pas souvent, mais il y en a à chaque cours.
- 49 E Et la lecture ? Est-ce que les enseignants vous donnent des références à lire en dehors des cours ?
- 50 ZY Non, les enseignants ne nous en ont pas proposés.
- 51 E Faites-vous vous-mêmes en dehors des cours ?
- 52 ZY Non, parfois je vais faire un tour dans des librairies où on trouve des livres d'occasion.
- 53 E Est-ce qu'aux examens, sont posés des questions que vous avez apprises en classe ?
- 54 ZY Oui.
- 55 E Quelle est la plus grande différence entre la méthode française et la méthode chinoise en classe de langues ?

- 56 ZY Ici les professeurs n'expliquent pas la grammaire. Dans deux cours, quand on fait la présentation, les enseignants corrigent nos erreurs grammaticales, mais ils n'expliquent pas la grammaire expresse.
- 57 E Et le vocabulaire ? Est-ce qu'ils vous expliquent des mots que vous ne connaissez pas ?
- 58 ZY Non, par exemple ils n'expliquent pas deux mots que nous pouvons confondre. Ils expliquent quand on pose des questions.
- 59 E Qu'est-ce qu'ils enseignent alors ?
- 60 ZY La culture.
- 61 E Est-ce qu'ils vous donnent des documents à lire, puis vous demandent de les présenter ?
- 62 ZY Dans un cours oui, il nous a demandé d'écrire des résumés.
- 63 E Comment faites-vous quand vous ne comprenez pas ?
- 64 ZY C'étaient des devoirs après les cours. Mais il ne corrigeait que des fautes grammaticales, sans prêter attention à notre compréhension du texte.
- 65 E Ils mettent l'accent sur l'aspect culturel et l'expression orale, et non sur l'écrit.
- 66 ZY Oui, il n'y a quasiment pas d'exercices écrits. Il y en a un peu sur Internet, c'est tout.
- 67 E Est-ce que vous n'aimez pas faire l'exposé oral, car un peu timide ?
- 68 ZY Non, car parmi les étudiants étrangers, les Chinois parlent bien le français, donc on ne s'inquiète pas à ce niveau.
- 69 E Les enseignants font la présentation avec power point ou distribuent des photocopies ?
- 70 ZY Quasiment que des présentations avec power point.
- 71 E Ils vous passent leurs présentations après la classe ? Il n'y a pas besoin de prendre des notes ?
- 72 ZY Si on note ce qui n'est pas sur les présentations.
- 73 E Quels sont les exercices que vous aimez ou n'aimez pas en cours ?
- 74 ZY Je peux accepter la plupart des exercices, mais au travail de groupe si on tombe sur des camarades qui ne conviennent pas, c'est embêtant.
- 75 E Quelles sont les points les plus difficiles en cours ?
- 76 ZY En cours, parfois l'enseignant demande comment ça se passe en Chine, en Angleterre, aux Etats-Unis etc., et j'ai du mal à m'exprimer clairement.
- 77 E Au niveau de la langue ou du contenu ?
- 78 ZY Au niveau de la langue. Les questions étaient profondes.
- 79 E Avez-vous eu des difficultés de vous adapter à leur méthode ?
- 80 ZY Globalement elle est similaire à la méthode chinoise : le professeur explique, vous fait des exercices, ensuite vous fait passer des examens. Sauf les discussions en groupe qui sont un peu différentes. Peut-être que leur exposé écrit ou mémoire ont une autre forme de présentation, mais on en a pas eu, donc je n'ai pas d'expérience dessus.
- 81 E Quelles sont les relations entre les enseignants et les étudiants ? Quelle est votre impression sur les enseignants ?
- 82 ZY Globalement ils sont bien, les enseignants français. Ils répondent toujours aux questions que nous leur posons.
- 83 E Posez-vous des questions en classe ou après la classe ?

- 84 ZY Les deux.
- 85 E Il vous arrive de poser des questions en cours ?
- 86 ZY Oui. Ils nous demandent à la fin de poser des questions. Ici le nombre de salles est limité, quand le cours est fini, il y a un autre cours tout de suite après, les professeurs ne peuvent pas rester dans la classe, donc nous n'avons pas d'occasion de leur poser des questions après les cours.
- 87 E Avez-vous des contacts avec les professeurs en dehors de la classe ?
- 88 ZY Non.
- 89 E Quand vous avez des questions, vous...
- 90 ZY On envoie des mails.
- 91 E Les enseignants vous répondent-ils ?
- 92 ZY Oui, mais en général ce ne sont pas des questions sur les cours, car ils ne sont pas très difficiles.
- 93 E Pensez-vous prendre plus de parole en classe en France ?
- 94 ZY Non, en Chine non plus.
- 95 E Pensez-vous que ça vous fait perdre la face quand vous posez des questions ?
- 96 ZY Non, car tout le monde pose des questions ici, dans cet environnement, on ne pense pas que ce soit un problème.
- 97 E Avez-vous changé de méthode de travail depuis que vous êtes arrivée ici ?
- 98 ZY Oui. On a moins de pression en France, donc on travaille moins ici. En Chine, on travaille tous les jours, ici on ne travaille que quand il y a cours.
- 99 E Vous mettez donc moins de temps à travailler après la classe.
- 100 ZY Oui effectivement.
- 101 E Pensez-vous avoir fait plus de progrès en France ou en Chine ?
- 102 ZY Le vocabulaire a baissé. Mais on ose plus parler, et on parle plus couramment. La compréhension orale s'est améliorée, car on écoute plus ici. Maintenant il n'y a pas trop de problème pour comprendre en cours.
- 103 E Vous avez donc fait plus de progrès à la compréhension orale et à l'expression orale. A l'écrit, vous faites moins d'exercices qu'en Chine.
- 104 ZY Oui. Si on était en Chine, les enseignants pointeraient plus d'erreurs sur nos devoirs écrits comme des accords, le genre etc., mais ici nos enseignants pensent que notre écrit est très bien car on arrive à écrire tout ceci après seulement deux ans d'études de français.
- 105 E Est-ce qu'il y a du changement au niveau de l'auto-apprentissage, de la capacité d'analyses ou de créativité ?
- 106 ZY Je ne trouve pas qu'il y ait un grand changement.
- 107 E Est-ce que le bilan de votre expérience en France est positif ou négatif ?
- 108 ZY Positif. Tout d'abord, ça permet de savoir si les études en France nous conviennent, ensuite on découvre plus de choses au niveau sociétal et culturel et de mode de vie etc.
- 109 E Y-a-t-il des facteurs qui vous empêchent de faire du progrès en France ?
- 110 ZY Avant de venir ici, j'ai déjà entendu ce discours que les Chinois restent avec les Chinois, on n'a pas beaucoup d'occasion de pratiquer le français. Mais si on était restés en Chine, ça serait pareil. Donc il n'y a pas de changement à ce niveau.

VII. WWY

- 1 E Quel est votre nom s'il vous plaît ?
- 2 WWY Je m'appelle WWY.
- 3 E Que ressentez-vous depuis que vous êtes en France ?
- 4 WWY Je suis arrivée à m'adapter à la vie d'ici.
- 5 E Y-a-t-il eu des difficultés au cours de cette adaptation ?
- 6 WWY Les Français sont spéciaux dans le traitement des affaires. Ils aiment envoyer des courriers par la poste, mais souvent des courriers se perdent. Quand ce sont des courriers adressés à nous tous, il y a toujours un camarade qui ne les reçoit pas. J'ai déposé la demande à la CAF en février, je n'ai toujours rien reçu aujourd'hui.
- 7 E Vous allez bientôt retourner en Chine !
- 8 WWY Je trouve ça très bizarre. Mon dossier est complet, mais ils disent que ma carte de séjour va bientôt expirer, ils me demandent de la renouveler, mais je vais rentrer en Chine, je ne vais pas renouveler ma carte de séjour !
- 9 E Globalement, est-ce que vous ressentez un grand écart culturel ?
- 10 WWY Non.
- 11 E Qu'est-ce que vous aimez le plus de France ?
- 12 WWY L'ambiance artistique est très marquée. On voit des gens jouer de l'accordéon dans le métro, montrer leur peinture au bord de la rue. Dans le métro, beaucoup de gens lisent au lieu de jouer avec leur smartphone.
- 13 E Et les Français, qu'en pensez-vous ?
- 14 WWY Je trouve les Français froids. Bien sûr, même en Chine, il y a des gens froids, d'autres chaleureux, mais on trouve l'attitude de chacun tout à fait normal. Mais en France je suis devenue plus sensible à ce point.
- 15 E En êtes-vous un peu déçu ? Peut-être que vous ne vous attendiez pas à ça ?
- 16 WWY Tout à fait. J'étais déjà un peu préparée à leur froideur, mais sur place quand on doit vraiment le vivre, ça suscite quand même des émotions. Par exemple, quand nous sommes allées demander une carte téléphonique, HMY n'arrivait pas à payer avec sa carte bancaire, il a fallu payer avec la mienne etc. Comme c'était un peu compliqué, on ne savait pas trop comment expliquer clairement en français, l'employé s'est montré impatient, il parlait très vite même si on lui a demandé de parler moins vite, en plus il disait que nous lui faisons suer. Il disait des choses malveillantes en pensant qu'on ne comprenait pas, mais nous avons compris. J'étais vraiment vexée.
- 17 E Y-a-t-il d'autres choses qui vous ont marquée, agréables ou non agréables ?
- 18 WWY Il y a pas mal de voleurs en France.
- 19 E Avez-vous été volée ?
- 20 WWY Il y en a qui se sont fait voler entre nos camarades, d'autres ont failli se faire voler.
- 21 E Y-a-t-il des souvenirs agréables ?
- 22 WWY Il y a des Français sympathiques. Quand on parle français, ils apprécient en disant que ce n'est pas facile qu'on arrive à bien parler français.
- 23 E En dehors de la classe, est-ce que vous sortez avec des camarades français ou étrangers ?
- 24 WWY Peu. Ils restent entre eux. Certains camarades ont choisi des cours où il y a des Français, mais dans mes cours, il n'y a pas d'étudiants français.
- 25 E Avez-vous des contacts alors avec des étudiants étrangers ?

- 26 WWY A part pour faire les devoirs ensemble, il n'y a pas beaucoup de contacts. Quelquefois, on les invite à déguster des plats chinois.
- 27 E Vous communiquez-vous en français ou en anglais ?
- 28 WWY En français.
- 29 E Combien d'heures consacrez-vous tous les jours à la pratique du français ?
- 30 WWY Quand on sort, on le pratique plus. Si on reste dans le dortoir, on met une ou deux heures à finir les devoirs. C'est quand on sort qu'on est exposé à l'environnement français.
- 31 E Comprenez-vous ce qu'on vous dit ?
- 32 WWY Dans l'ensemble pas trop de problème.
- 33 E Etes-vous à l'aise avec des discussions et des exposés oraux en classe ?
- 34 WWY Ça allait. Ici il y a une bonne ambiance de discussions. Les étudiants étrangers prennent activement la parole en classe.
- 35 E Prenez-vous aussi la parole en classe ? Parlez-vous plus qu'en Chine ?
- 36 WWY Ponctuellement oui, car on est encouragé par l'ambiance. En Chine, les professeurs n'interrogent pas beaucoup, les étudiants interviennent donc rarement.
- 37 E Posez-vous des questions quand vous ne comprenez pas en classe ?
- 38 WWY Oui, bien sûr, je pose des questions en classe. Et pour la vie quotidienne, je pose des questions au gardien.
- 39 E Quelle est la plus grande différence entre la méthode française et la méthode chinoise ?
- 40 WWY Il y a plus d'interactions entre l'enseignant et les étudiants. La classe est vivante, ils aiment bien parler de la politique. Le cours de B2 est un cours de grammaire, mais on discute souvent des informations, de Hollande etc., et ils écoutent avec beaucoup d'intérêt notre point de vue. Ça n'a rien à voir avec la grammaire.
- 41 E Comment enseignent-ils la grammaire ? Présenter les règles puis les faire appliquer ?
- 42 WWY Non. Le professeur demande à deux camarades de faire une présentation de la revue de presse. On doit lire des journaux, choisir un sujet qui nous intéresse puis en faire un résumé. Et il nous note.
- 43 E C'est une présentation orale ? Vous devez chercher des informations après la classe ?
- 44 WWY Oui, Figaro ou des sites Internet.
- 45 E L'enseignant vous corrige pendant votre présentation ou après ?
- 46 WWY Il nous laisse finir la présentation. Il nous corrige quelques erreurs de grammaire et d'expressions. Si c'est un sujet controversé, il demande nos avis.
- 47 E Quand il vous corrige des erreurs, il vous donne juste la bonne formule, ou développe un peu plus ?
- 48 WWY Il donne parfois quelques exemples en plus.
- 49 E Apprenez-vous le vocabulaire ?
- 50 WWY En général il n'y a pas d'explications précises sur le vocabulaire. Un cours ne dure qu'une heure et demie, après la présentation, il ne reste plus beaucoup de temps, il explique un peu la grammaire à la fin, quelques règles et leurs applications.
- 51 E Trouvez-vous ces explications faciles ? Les avez-vous déjà appris en Chine ?
- 52 WWY C'étaient le passé composé et l'imparfait, qu'on a appris il y a longtemps en Chine.
- 53 E C'est le professeur qui parle plus ou les étudiants ?
- 54 WWY Le professeur.
- 55 E Quels sont les exercices que vous aimez ou n'aimez pas ?

- 56 WWY Ce que j'aime le plus, c'est le cours de "culture française", les explications du professeur sont claires et vivantes. Tandis qu'en cours de grammaire, il n'y a pas beaucoup d'explications grammaticales, on a déjà appris en Chine en plus, il s'agit juste de la consolidation.
- 57 E Aimez-vous des exercices comme des jeux de rôle, ou d'autres types de jeux ?
- 58 WWY J'accepte facilement des exercices non rigides. Par exemple des exposés oraux, ou des exercices en ligne, des questions qui nécessitent la consultation des documents, après laquelle on garde une impression très profonde.
- 59 E Etes-vous intimidé quand vous devez faire une présentation orale ?
- 60 WWY Non. Car on est tous des étudiants étrangers. Le professeur nous encourage beaucoup, il ne prête pas trop attention aux erreurs de grammaire qu'on fait.
- 61 E Y-a-t-il des difficultés particulières ?
- 62 WWY Non, pas particulièrement. On arrive à résoudre tous les problèmes.
- 63 E Quelle est votre impression des professeurs français ?
- 64 WWY J'ai gardé une très bonne impression d'eux. Ils ont beaucoup de passion de leur métier. Ils sont bons guides.
- 65 E Et les relations entre les enseignants et les étudiants ? Sont-elles différentes de celles en Chine ?
- 66 WWY C'est assez similaire. Il n'y a pas de contact en dehors des cours, les contacts se passent pendant les cours.
- 67 E Prenez-vous des notes en classe ? A quel moment prenez-vous des notes ?
- 68 WWY Je note tout ce que je ne comprends pas.
- 69 E Des choses qui sont nouvelles ?
- 70 WWY Oui, ou des choses qui ne sont pas dans la présentation en power point. En général le professeur met à disposition de leur présentation à télécharger sur Internet, je ne note donc pas ce qui y est déjà.
- 71 E Et le dictionnaire, vous le consultez dès que vous ne comprenez pas ?
- 72 WWY Oui, je consulte dans le smartphone.
- 73 E Avez-vous changé de méthode de travail depuis que vous êtes arrivée ici ?
- 74 WWY Non, pas de changement majeur.
- 75 E A quel niveau avez-vous eu du progrès ?
- 76 WWY La compréhension orale et l'expression orale. En classe, les cours sont donnés en français, après la classe, ce sont des Français qu'on contacte, on reçoit des informations activement ou passivement.
- 77 E Est-ce qu'il y a du changement au niveau de la capacité d'analyses, d'expressions ou de l'imagination ?
- 78 WWY Non, pas de changement majeur.
- 79 E C'est parce que les séjours sont trop courts, ou parce qu'il n'y a pas de grand écart avec la Chine ?
- 80 WWY Les séjours pas assez longs sont un des facteurs. On ressentirait plus de différence si on restait plus longtemps ici.
- 81 E Quels sont les facteurs favorables ou défavorables à votre progrès ?
- 82 WWY Plus de facteurs favorables. D'un côté on connaît mieux leur pays, leur culture, d'un autre côté, on fait du progrès à l'oral.
- 83 E Est-ce que le bilan de votre expérience en France est positif ou négatif ?
- 84 WWY Positif. Elle nous apporte beaucoup d'aide aux études de français, et pour la vie quotidienne, c'est aussi une occasion pour nous entraîner.

- 85 E Pensez-vous avoir fait plus de progrès que si jamais vous restiez en Chine ?
- 86 WWY En phase élémentaire, on fait plus de progrès en Chine. Une fois qu'on acquiert une base, il y a plus de progrès à faire en France.
- 87 E Vous reviendrez en France si vous avez des occasions ?
- 88 WWY Oui, je souhaite y revenir.

VIII. CXM

- 1 E Quel est votre nom s'il vous plaît ?
- 2 CXM CXM.
- 3 E Est-ce que vous avez eu du mal à vous y adapter quand vous êtes arrivée en France? Avez-vous senti un choc culturel ?
- 4 CXM Quand on est arrivée ici, on n'avait ni carte téléphonique ni carte bancaire. Ce n'était pas pratique du tout. Nous n'avions pas de carte bancaire, donc pas de carte téléphonique, pendant dix jours on était coupées du monde, c'était très embêtant.
- 5 E Avez-vous senti un grand écart culturel ?
- 6 CXM Un grand écart auquel je n'arrive pas à m'habituer, c'est qu'on envoie encore par la poste des courriers pour faire les démarches. On ne peut pas finaliser rapidement les démarches, comme par exemple pour obtenir le code bancaire. Nous toutes n'avons pas reçu de courrier de l'OFII pour la visite médicale, il y en a une qui l'a reçu, mais la date est déjà passée. Ce n'est vraiment pas commode. Je pense que ça doit être un écart culturel.
- 7 E C'est donc ça le plus grand écart culturel à votre sens ?
- 8 CXM Oui, le reste allait à peu près.
- 9 E Avez-vous fini par vous adapter à la vie d'ici ?
- 10 CXM Oui.
- 11 E Est-ce que l'adaptation a été difficile ?
- 12 CXM Non, pas trop.
- 13 E Quelle est votre impression de France ?
- 14 CXM J'aime assez leur culture, coutume et paysage, y compris leur art, ça a vraiment élargi mon horizon, mais il y a aussi des choses désagréables. Que ce soit dans la rue ou au campus, on parle toujours des Chinois. Nous sommes souvent loin des gens qui parlent de nous, nous n'entendons pas très bien, et ça me tracasse. Une fois quand nous faisons les magasins, il y avait plusieurs étudiantes qui nous criaient dessus, il me semble qu'elles nous disaient de nous occuper de nos affaires pour ne pas nous faire piquer au lieu de nous occuper d'elles. Les gens ne sont pas amicaux avec les Chinois. A l'école, nous entendions aussi souvent le discours genre "les Chinois sont toujours ensemble". Mais nous étions à peine arrivées, il n'y avait aucun moyen de communication, nous restions ensemble pour ne pas nous perdre.
- 15 E Y-a-t-il des souvenirs joyeux ?
- 16 CXM A part ça tout le reste va. Le moment de bonheur est quand on voyage, les dunes à Bordeaux, le Mont Saint-Michel, Nice...A l'école tout va bien aussi, les professeurs sont responsables, nous avons appris beaucoup de choses.

- 17 E Quelles étaient vos attentes avant de venir en France ?
- 18 CXM Pratiquer plus le français, communiquer avec plus de Français. Mais dans les cours que j'ai choisis, il n'y a pas d'étudiants français, ce ne sont que des étudiants étrangers.
- 19 E Choisissez-vous vous-mêmes les cours ou il y a des cours obligatoires ?
- 20 CXM Le cours de B2 a été obligatoire, le reste était à choisir. Nous avons passé un test de langue avant d'être mis dans des classes différentes.
- 21 E Etiez-vous toutes au niveau B2 ?
- 22 CXM Deux camarades étaient au C1.
- 23 E Vous avez noté 5/10 pour les cours de langue que vous avez choisis. Ne sont-ils pas difficiles ?
- 24 CXM Non, nous comprenons tout en classe.
- 25 E Ce sont des enseignants français ?
- 26 CXM Oui, il y en a une qui s'appelle Florence, elle est déjà venue à notre université en Chine. Elle est très gentille, elle ne parle pas très vite, donc nous pouvons tous la comprendre.
- 27 E Utilisez-vous un manuel en classe ?
- 28 CXM Non, ce sont des documents préparés par les enseignants. C'est essentiellement la présentation en power point, ils nous la donnent après les cours. On prend aussi des notes en classe.
- 29 E C'est comme ça pour tous les cours ?
- 30 CXM Oui, comme pour le cours "Culture pratique de l'entreprise" ou "niveau B2". Au premier le professeur nous donne des documents à lire et à analyser, et au second il y a la lecture aussi.
- 31 E C'est plus oral ou écrit, votre cours niveau B2 ?
- 32 CXM Les deux, mais l'examen final est oral.
- 33 E C'est quoi ce que vous appelez "Quiz » ?
- 34 CXM C'est l'examen final, ce qu'on appelle "examen sur table". On doit répondre par écrit, il n'y a pas de compréhension orale.
- 35 E Qu'est-ce qu'il y a dès les examens finaux ?
- 36 CXM Un peu de grammaire, comme le passé composé ou la nominalisation. On nous donne un adjectif ou un adverbe, il faut trouver le nom. Il y a eu aussi un peu de presse : on nous demande d'expliquer des mots, ou on nous donne des explications, il faut que nous trouvions des mots correspondants.
- 37 E Y-a-t-il eu l'expression écrite ?
- 38 CXM Oui, on nous demande de lire des journaux, puis d'écrire des commentaires.
- 39 E Quelle est la plus grande différence entre la méthode chinoise et la méthode française?

- 40 CXM En Chine on nous apprend à retenir le contenu, ici à réfléchir. Je prends l'exemple du cours "culture pratique de l'entreprise". En Chine, ça serait un cours de présentation en power point avec toutes les caractéristiques données. Mais ici on ne nous explique pas directement, le professeur nous met en groupe pour discuter des caractéristiques, ensuite nous mettrons en commun nos réflexions, et le professeur donne la solution à la fin.
- 41 E Avez-vous des difficultés pour vous adapter à ce changement ? Quelle méthode préférez-vous ?
- 42 CXM Je trouve que c'est bien, la pratique en France. On retient mieux après sa propre réflexion. Je n'ai pas eu de difficulté pour m'adapter à cette méthode. J'ai pu réfléchir à des cas que le professeur nous a donnés.
- 43 E En classe, ce sont les enseignants qui parlent plus ou les étudiants ?
- 44 CXM Les enseignants.
- 45 E Comment ça se passe les interactions en classe ?
- 46 CXM Les professeurs posent des questions, les étudiants répondent.
- 47 E Avez-vous eu souvent des interactions entre étudiants, des discussions en groupe ?
- 48 CXM Oui, en tout trois ou quatre fois sur une quinzaine de séances.
- 49 E Combien êtes-vous dans une classe ? Il y a combien d'étudiants chinois ?
- 50 CXM Entre vingt et trente étudiants, les Chinois représentent la moitié ?
- 51 E Pensez-vous que c'est bien quand il y a beaucoup d'étudiants chinois ?
- 52 CXM Pas très bien. Les étudiants chinois sont assis ensemble, on a l'impression d'être en Chine. Les étudiants chinois font les devoirs très sagement.
- 53 E Est-ce que les étudiants prennent la parole activement en classe ?
- 54 CXM Oui.
- 55 E Est-ce que les cours sont bien ordonnés, par exemple, les cours sont progressifs pendant une dizaine de séances ?
- 56 CXM Pas très bien organisés. Il y a trois cours où les professeurs avaient des programmes, ils nous donnaient les devoirs après la classe, mais certains cours ont eu des remplaçants, c'était un peu chaotique. Certains contenus ont été expliqués à la dernière séance avant l'examen, nous n'avons pas eu le temps de les assimiler.
- 57 E Est-ce qu'aux examens, sont posés des questions que vous avez apprises en classe ?
- 58 CXM Oui, mais pour la nominalisation, il faut voir le nombre de vocabulaire maîtrisé.
- 59 E Est-ce qu'il y a des explications de la grammaire ? Comment expliquent-ils ? Est-ce que c'est comme en Chine ?
- 60 CXM Oui++, c'est à peu près comme en Chine.
- 61 E Donnent-ils d'abord les règles, puis les font-ils appliquer ? Ou vous font-ils d'abord lire des textes, et vous donnent-ils à la fin les règles ?
- 62 CXM C'est d'abord les règles, puis des exercices d'application, et on regarde ensemble à la fin.
- 63 E Et le vocabulaire ? Comment vous expliquent-ils le vocabulaire ?
- 64 CXM Des explications sont données en français plus simple.
- 65 E Faites-vous des phrases avec les mots expliqués ?
- 66 CXM Oui.

- 67 E Quand ils voient que vous ne comprenez pas, vous expliquent-ils en anglais ?
- 68 CXM Peu, ils utilisent essentiellement le français.
- 69 E Et les textes ? Vous donnent-ils un texte à lire pour en parler en classe ?
- 70 CXM Ils nous donnent des photocopies pour nous faire préparer à l'avance, puis on discute ensemble en classe.
- 71 E Des explications en cours sont-elles différentes qu'en Chine ?
- 72 CXM En Chine, on explique des phrases difficiles, mais ne prête pas attention au contenu du texte.
- 73 E C'est le contenu du texte qu'on explique ici ?
- 74 CXM Oui, par exemple, on doit lire un reportage politique, ils nous demandent d'y réfléchir, pour cela, nous devons consulter des documents.
- 75 E Il n'y a donc pas beaucoup de répétition et mémorisation en classe ?
- 76 CXM Non en classe, mais dans les examens si, il y a beaucoup à mémoriser.
- 77 E Est-ce qu'on corrige votre prononciation, ou celle des autres étudiants ?
- 78 CXM Oui, en cours de niveau B2, le professeur note toutes les erreurs qu'on fait à la présentation orale, y compris celle de grammaire et de liaisons, après ils nous corrigent.
- 79 E Avez-vous plus de pratique orale ou écrite en classe ?
- 80 CXM Ça dépend des cours. Dans certains cours il y a plus de présentation orale, dans d'autres, on nous demande de faire des résumés, ou des devoirs par écrit, mais pas souvent. Les examens finaux sont à l'écrit.
- 81 E Est-ce que les sujets des documents sont d'actualité en cours de culture française ?
- 82 CXM Oui. Ils nous parlent des traditions françaises, des us et coutumes. Souvent quand on voyage, on vit ce qui a été dit en cours. Par exemple, nous avons goûté du cassoulet, car il a été présenté en cours.
- 83 E Et les exercices sont de quel type ? Y-a-t-il des exercices de structure ?
- 84 CXM Il y a une partie consacrée entièrement à la grammaire en cours de niveau B2. Nous avons fait des exercices très variés et intéressants.
- 85 E Est-ce qu'on vous fait voir des vidéos, des court-métrages ?
- 86 CXM Oui. Et des films aussi. Quand on nous a parlé de Versailles, on nous a fait voir des films sur Louis XIV. Des films sur l'évolution de Paris etc.
- 87 E Quels sont les exercices que vous aimez ou n'aimez pas ?
- 88 CXM Peu importe, je les accepte tous. L'objectif des exercices est de consolider ce que nous apprenons.
- 89 E Pouvez-vous accomplir toutes les tâches données par le professeur ?
- 90 CXM Oui, toutes.
- 91 E Est-ce qu'il y a des points difficiles en cours ?
- 92 CXM Pas dans ces quatre cours que j'ai choisis. S'il faut vraiment trouver un point, c'est la compréhension orale, parfois on ne capte pas tout ce que le professeur nous dit.
- 93 E Donc vous ne pouvez pas encore tout comprendre.
- 94 CXM Non. Puis je ne peux pas encore exprimer tout ce que je veux dire.
- 95 E Quels sont les points que vous aimez ou n'aimez pas en classe en France ?
- 96 CXM Ce que je n'aime pas, c'est qu'ils parlent au pif.

- 97 E Avez-vous fait du net progrès en français ces derniers mois ?
- 98 CXM Un peu de progrès à l'oral, mais pas beaucoup de progrès. Mais j'ai une connaissance autre qu'avant de la France. Avant, tout était dans les manuels, on oublie facilement. Ici je vis ce que j'apprends, ça donne une plus profonde impression.
- 99 E Quelle est votre impression des enseignants français ? Sont-ils différents des professeurs chinois ?
- 100 CXM L'un met l'accent sur le contenu, l'autre la structure. L'un se soucie de ce qu'il explique, l'autre veille à ce qu'on comprenne des textes.
- 101 E Et les relations entre les enseignants et étudiants ? Y-a-t-il des différences entre nos deux pays ?
- 102 CXM Assez convivial. En Chine nous n'avons pas beaucoup de distance avec nos enseignants, je n'ai pas le sentiment de parler aux parents quand je parle aux enseignants. En France c'est pareil. Peut-être même un peu plus relaxant ici, car on se dit des blagues.
- 103 E Avez-vous beaucoup de contacts après la classe entre les camarades ?
- 104 CXM Non pas beaucoup pour moi.
- 105 E Avez-vous changé de méthode de travail depuis que vous êtes arrivée ici ?
- 106 CXM Ce que j'apprends ici est tout nouveau, quand ça m'intéresse, je consulte moi-même des documents. Tandis qu'en Chine, on retient ce qui est enseigné, mémorise selon les règles de grammaire, puis fait des exercices.
- 107 E Est-ce qu'il y a beaucoup d'occasion de pratiquer le français en France, par rapport à vos attentes ?
- 108 CXM Pas tant que ça.
- 109 E Est-ce que tu regardes la télévision après la classe ?
- 110 CXM Non. Puis je ne peux pas encore exprimer tout ce que je veux dire.
- 111 E Et la radio ?
- 112 CXM Très rarement. Ça m'arrive d'écouter la RFI, mais plus souvent c'est la paresse.
- 113 E Comment organisez-vous votre vie en dehors des cours ? Car vous avez quand même pas mal de temps libre.
- 114 CXM Sortir, dans Paris, parfois hors de Paris.
- 115 E Combien d'heures consacrez-vous tous les jours à la pratique du français selon votre estimation ?
- 116 CXM Trois ou quatre heures, les cours inclus.
- 117 E Avant de venir en France, vous pensiez que le fait de vous exposer à l'environnement français pourra beaucoup vous aider, est-ce que vous le pensez toujours ?
- 118 CXM Un peu, mais pas beaucoup. Mais ce que j'ai connu m'a beaucoup aidé.
- 119 E A quel niveau ? Si on raisonne avec les quatre compétences.
- 120 CXM Il s'agit plutôt de la vie quotidienne. Dans le métro, j'essaie de trouver la différence entre l'annonce française et l'annonce chinoise. Parfois ça nous pose un problème aussi, quand on voulait mettre une carte téléphone plus petite, on ne savait pas comment dire pour la réduire.

- 121 E Est-ce que le français que vous avez appris en Chine vous a été utile en France ? Est-ce que vous avez le sentiment que ce que vous avez appris en Chine ne sert à rien ici?
- 122 CXM Non, il nous est utile. Quand on parle, on suit les règles grammaticales.
- 123 E Au niveau culturel, est-ce qu'il vous est arrivé de dire : ah, comment ça se fait que je ne le savais pas en Chine ?
- 124 CXM En Chine on vouvoyait la personne qu'on ne connaissait pas bien, mais ici on utilise beaucoup plus souvent le tutoiement.
- 125 E Est-ce que le bilan de votre expérience en France est positif ou négatif ?
- 126 CXM Positif.
- 127 E Pensez-vous avoir fait plus de progrès que si jamais vous restiez en Chine ?
- 128 CXM Je serais restée en Chine, je ne ferais pas beaucoup de progrès non plus, je suivrais juste les indications des professeurs pas à pas. Comme on a déjà fini d'apprendre la grammaire élémentaire, ce qui nous manque, c'est de la pratique.
- 129 E Si vous aviez le choix, vous participeriez encore une fois au programme d'échange?
- 130 CXM Oui, j'ai envie de revenir.

5.4.3.2 Etudiants qui n'ont pas participé au programme d'échanges en France

Date : Mai 2016

I. LXX

- 1 E C'est vous qui avez choisi d'apprendre le français ou vos parents ont décidé pour vous?
- 2 LXX Je voulais choisir l'espagnol au début, car c'est une langue dynamique. Mais j'ai une camarade de classe au lycée qui a choisi le français, donc je l'ai choisi aussi.
- 3 E Et maintenant, vous vous félicitez ou vous regrettez d'avoir choisi le français ?
- 4 LXX Je me félicite. Car beaucoup de rapports montrent qu'il y a un bon débouché pour les étudiants spécialisés en français.
- 5 E Quel est l'objectif de votre apprentissage du français ?
- 6 LXX Je m'intéresse aux langues étrangères. Travailler dans un secteur qui a un rapport avec les langues me convient.
- 7 E Quel changement ressentez-vous depuis que vous êtes en 3ème année, par rapport aux deux premières années d'études ?
- 8 LXX Il y a du changement mais beaucoup moins évident que les deux premières années de l'université. Au début on parlait de zéro, le progrès se voyait. Mais depuis qu'on est aux troisième et quatrième année, nous n'avons pas de tests qui indiquent notre niveau de français.
- 9 E Est-ce qu'il y a une différence au niveau de la méthode de travail entre les deux premières années et les deux années suivantes ?

- 10 LXX Après l'apprentissage de la phonétique et de la grammaire des deux premières années, je ne sais plus quoi apprendre. J'ai essayé de travailler la littérature et la traduction, mais je me suis rendu compte qu'il faut une très longue phase de préparation pour progresser à ce niveau. Je suis donc retournée à la base, réviser le vocabulaire déjà appris, mais en approfondissant leur emploi, c'est ainsi qu'on peut mieux progresser.
- 11 E Révisiez-vous aussi la grammaire ?
- 12 LXX Je remercie beaucoup Madame Zhang qui nous a aidés à créer une base très solide de grammaire à tel point qu'on n'oublie pas ce qui est enseigné.
- 13 E Est-ce qu'il y a un grand changement au niveau des cours en phase intermédiaire-avancé ?
- 14 LXX Les professeurs prêtent moins attention aux détails.
- 15 E S'agit-il essentiellement de version et de thème ?
- 16 LXX C'est un enseignant français qui nous donne cours essentiellement. Il élargit le contenu autour d'un centre du texte, il n'entre pas dans tous les détails.
- 17 E Appréciez-vous cette méthode, ou vous la trouvez insuffisante ?
- 18 LXX Je trouve que c'est mieux de ne pas donner trop de cours aux enseignants français, les professeurs chinois font mieux le cours de français avancé. Les enseignants français peuvent donner des cours optionnels pour nous susciter des intérêts.
- 19 E Comment trouvez-vous le manuel du cours de français avancé ?
- 20 LXX On ne comprend rien du texte, c'est un manuel très très difficile. Si on arrive à le maîtriser, on aura un niveau de français autre que ce qu'on a actuellement.
- 21 E Quels genres d'exercices faites-vous en cours de français avancé ?
- 22 LXX Il n'enseigne pas la grammaire, il parle du texte selon le sujet.
- 23 E Avez-vous des discussions en groupe ?
- 24 LXX Nous avons beaucoup d'interactions et prenons activement la parole.
- 25 E Pas d'explications sur la grammaire et le vocabulaire ?
- 26 LXX Il explique quand nous posons des questions, car il ne sait pas ce que nous ne comprenons pas.
- 27 E Comment explique-t-il ?
- 28 LXX Avec le français et des gestes corporels. Il explique d'abord des notions, ensuite donne des exemples, tout ceci accompagné de gestes corporels.
- 29 E A part les cours oraux ou écrits, qu'est-ce qu'il y a comme cours ?
- 30 LXX Composition et traduction.
- 31 E Y-a-t-il le cours audio-oral ?
- 32 LXX Oui, enseigné par un professeur français.
- 33 E Pour le cours de français avancé, est-ce qu'il y a encore beaucoup de répétition, récitation et de mémorisation ?
- 34 LXX Maintenant il y a moins de récitation des textes qu'aux deux premières années.
- 35 E Par rapport aux deux premières années, avec une base solide, comment arriver à faire du progrès significatif ?
- 36 LXX Ça dépend du plan de chacun.
- 37 E Contactez-vous des francophones après la classe ?

- 38 LXX Il y a une application qui s'appelle "Hello talk".
- 39 E Utilisez-vous souvent ?
- 40 LXX Pas très souvent. En général je choisis ceux qui sont en France. Il y a donc un décalage horaire, pas facile de trouver un créneau commun. Mais il y en a qui sont sympathiques et corrigent mes erreurs grammaticales.
- 41 E C'est à l'écrit ou à l'oral ?
- 42 LXX En général à l'écrit. On est intimidé à l'oral.
- 43 E Quelle impression avez-vous gardée des deux tests blancs TEF ? Les avez-vous trouvés difficiles ?
- 44 LXX J'ai trouvé que les questions sont nombreuses au premier test.
- 45 E Vous avez un excellent résultat au TFS4. Au 1er test blanc TEF, vous avez eu le niveau B1, un résultat supérieur à la moyenne, mais au 2ème test, vous avez fait beaucoup d'erreurs à la compréhension orale et la compréhension écrite. Que s'est-il passé ?
- 46 LXX J'avais un train à attraper, je n'ai donc pas été appliquée au test.
- 47 E Pensez-vous avoir régressé aux quatre compétences par rapport aux deux premières années ?
- 48 LXX Peut-être un peu à la compréhension orale, mais juste un peu.
- 49 E Etes-vous un peu relâchée ces deux dernières années ?
- 50 LXX Par moment oui, mais tout le temps.
- 51 E Comment évaluez-vous vos quatre compétences ? Quels sont les points faibles ?
- 52 LXX C'est le parler. Je fais beaucoup d'erreurs de conjugaison à l'oral.
- 53 E Avez-vous fait du progrès significatif pendant les deux dernières années ?
- 54 LXX Non. En troisième année, il y a eu moins de cours, je lisais un peu plus en dehors des cours, j'ai acquis un peu plus de vocabulaire, mais je ne me suis pas entraînée au niveau de la compréhension orale et de l'expression orale.
- 55 E Selon vous, quel serait l'élément le plus important pour améliorer le français : changer la méthode d'enseignement, changer sa méthode d'apprentissage ou s'immerger dans l'environnement de la langue ?
- 56 LXX Le plus important est l'environnement, le but de la langue est la communication, dans l'environnement on améliore l'oral. Ensuite, c'est sa propre façon de travailler, car le temps des cours est limité. A la fin c'est la méthode d'enseignement.
- 57 E Quel est votre projet après ces quatre ans d'études ?
- 58 LXX Poursuivre mes études de master.
- 59 E En France ?
- 60 LXX En Chine.

II. ZF

- 1 E Est-ce qu'apprendre le français est votre propre choix ?
- 2 ZF Non, ce sont mes parents qui l'ont choisi pour moi.
- 3 E Pourquoi ?

- 4 ZF J'ai dû choisir une spécialité, mon père m'a dit de choisir une langue minoritaire pas trop difficile, c'est donc le français.
- 5 E Comment trouvez-vous alors le français maintenant ?
- 6 ZF C'est une langue très difficile, surtout au début de son apprentissage.
- 7 E Maintenant est-ce que vous aimez le français ?
- 8 ZF Ça peut aller.
- 9 E Avez-vous ressenti une nette différence avec les deux premières années ?
- 10 ZF On a plus de temps à nous, le contenu est plus difficile. Les professeurs mettent moins l'accent sur la grammaire et plus sur la pratique.
- 11 E Est-ce que ça vous convient ?
- 12 ZF Je ne suis pas du type recherche. Le manuel élaboré par Shangäi est trop difficile. Je préfère apprendre des choses plus pratiques.
- 13 E Que comptez-vous faire après avoir appris le français ?
- 14 ZF Je ne sais pas si je peux utiliser le français plus tard, j'ai envie de travailler dans une banque ou un cabinet comptable.
- 15 E Après ces quatre ans d'études, pensez-vous poursuivre les études ou travailler ?
- 16 ZF Travailler.
- 17 E Quels sont vos cours préférés ?
- 18 ZF Les cours donnés par les enseignants français, par exemple cours de commerce, c'est plus pratique.
- 19 E Quels sont les cours que vous aimez le moins ?
- 20 ZF Cours du professeur XX, qu'on suive le cours ou non, c'est exactement la même chose.
- 21 E Est-ce que c'est différent maintenant quand les enseignants vous expliquent la grammaire ou le vocabulaire ?
- 22 ZF On n'explique plus beaucoup le vocabulaire. Le professeur français n'explique pas en détail. On étudie plus soi-même.
- 23 E Est-ce que ça vous convient ?
- 24 ZF A moi oui, je peux apprendre plus moi-même.
- 25 E Votre méthode de travail a-t-elle changé ?
- 26 ZF J'apprends moi-même la grammaire, retenir des mots et expressions. Avant je ne travaillais pas beaucoup.
- 27 E Cherchez-vous des ressources pour travailler vous-mêmes en dehors de la classe ?
- 28 ZF Oui, mais pas beaucoup. En cours on a des enseignants français, mais on n'a pas beaucoup de contacts après les cours.
- 29 E Quelle différence il doit y avoir aux deux années suivantes ?
- 30 ZF On doit mettre l'accent sur la pratique.
- 31 E Que pensez-vous des deux tests blancs TEF ?
- 32 ZF Je dois avoir un niveau faible dans la classe.
- 33 E Votre note au 2ème test est supérieure à la moyenne de la classe. Vous avez également fait le plus de progrès en atteignant le niveau B2. Avez-vous été appliquée lors du test ?
- 34 ZF Le 2ème test oui. J'ai fait des efforts pour finir de répondre à toutes les questions.

- 35 E Comment évaluez-vous votre français ?
- 36 ZF Faible à la compréhension orale, et pas assez de vocabulaire.
- 37 E Pensez-vous avoir fait du progrès significatif en français ?
- 38 ZF Je n'ai pas confiance en mon français. Le résultat des examens montre mon progrès, c'est parce que je mets beaucoup d'efforts pour préparer les examens.
- 39 E Selon vous, quel serait l'élément le plus important pour améliorer le français : changer la méthode d'enseignement, changer sa méthode d'apprentissage ou s'immerger dans l'environnement de la langue ?
- 40 ZF La maîtrise du vocabulaire et des connaissances est la plus importante. Les méthodes le sont beaucoup moins. Il faut retenir par cœur. Quant à la composition, les sujets doivent être pratiques et non littéraires.

III. YY

- 1 E Comment avez-vous choisi le français ?
- 2 YY J'aime la littérature française depuis mon enfance.
- 3 E Quels changements avez-vous connus dans l'apprentissage du français depuis que vous êtes en troisième année ?
- 4 YY C'étaient des cours de base aux deux premières années, on suivait pas à pas les conseils des professeurs. Maintenant les enseignants nous donnent des grandes lignes, nous devons compter sur nous-mêmes.
- 5 E Comment apprenez-vous le français ?
- 6 YY Après les cours apprendre le français des médias, ce qu'on apprend dans les manuels est trop vieux, il faut lire des articles dans "Le Monde" etc.
- 7 E Cherchez-vous des ressources vous-mêmes ?
- 8 YY Avant chaque fois avant l'examen, j'écoutais "le français facile". Chaque fois quand on écoute des informations, il y a plein de mots et expressions qu'on ne connaît pas.
- 9 E Comment faire quand vous ne comprenez pas ?
- 10 YY Consulter le dictionnaire ou demander aux professeurs français.
- 11 E C'est votre méthode depuis que vous êtes en troisième année ?
- 12 YY Oui, quand la lecture n'est pas trop difficile, j'utilise cette méthode.
- 13 E Avez-vous toujours besoin de mémoriser plein de choses ?
- 14 YY On ne récite plus de texte. On mémorise seulement des mots et expressions et leur emploi, ce n'est pas suffisant, réciter des textes serait plus efficace.
- 15 E Avez-vous ressenti une nette différence avec les deux premières années en cours ?
- 16 YY Au premier semestre, le cours de français avancé a été donné par un professeur français, il n'expliquait pas dans les détails comme les professeurs chinois. Il nous donnait des photocopies selon les sujets des textes.
- 17 E Est-ce que vous avez eu besoin de revoir certains points grammaticaux que vous ne vous rappelez plus très bien ?
- 18 YY Oui, oui ! Maintenant on lit plus, mais pratique moins. Quand on pratique, on n'est plus du tout sûrs de la grammaire.
- 19 E Y-a-t-il un relâchement après le test TFS ?
- 20 YY Oui. C'est pourquoi je me suis inscrite à d'autres tests pour maintenir mon niveau.

- 21 E Quels tests ?
- 22 YY Delft et Dal.
- 23 E Quel niveau avez-vous choisi ?
- 24 YY J'ai obtenu plus de 70 points au Dal, ça veut dire que j'ai le niveau C1.
- 25 E Vous avez bien passé le 1er test TEF, comment étiez-vous au deuxième ?
- 26 YY Je trouve que le TEF est plus proche de la vie quotidienne, tandis que le Delft est plus académique. L'un est pour voir si on peut vivre là-bas, l'autre est pour voir si on peut y faire les études. Le TEF n'est pas très difficile, mais il y a quand même pas mal d'éléments français qu'on ne connaît pas.
- 27 E Au 2ème test, par rapport au 1er, vous avez fait pas mal de progrès en compréhension écrite et compréhension orale, mais pas de progrès en grammaire.
- 28 YY C'est déjà une bonne chose s'il n'y a pas de régression à la grammaire. Beaucoup de notions, je n'en suis plus sûre...
- 29 E Votre niveau au TEF est proche du C1, c'est une bonne performance. Est-ce que vous trouvez qu'il doit y avoir une différence dans l'apprentissage du français après les deux premières années ?
- 30 YY Il faut que ce soit différent. Il ne faut pas se limiter aux manuels. Il faut changer de méthode, trouver des choses qui nous intéressent puis creuser. Sinon, on aura l'impression d'avoir beaucoup appris aux deux premières années, et rien à la suite.
- 31 E Comment évaluez-vous votre français ?
- 32 YY La lecture va à peu près, mais la production écrite et l'expression orale, c'est-à-dire la pratique, ne sont pas du tout à la française. Je ne sais pas utiliser quelles expressions. J'ai l'impression de connaître plein de choses, mais ne sais pas du tout les mettre en pratique.
- 33 E Pensez-vous aller en France ?
- 34 YY Non, je ferai un master en Chine.
- 35 E Avez-vous le sentiment d'avoir fait beaucoup de progrès en français ?
- 36 YY Oui, puis j'ai beaucoup préparé pour les examens.
- 37 E Selon vous, quel serait l'élément le plus important pour améliorer le français : s'immerger dans l'environnement de la langue, changer la méthode d'enseignement ou changer sa méthode d'apprentissage ?
- 38 YY Le dernier car changer d'environnement ne dépend pas de notre volonté. Il faut compter sur soi-même/
- 39 E Aimez-vous toujours le français ?
- 40 YY J'aime apprendre des langues.

5.4.4 Etudiants de 4^{ème} année

Date : Décembre 2015

I. ZNN

- 1 E Comment vous appelez-vous ?
- 2 ZNN ZNN.

- 3 E D'où venez-vous ?
- 4 ZNN Changzhou.
- 5 E Avez-vous appris le français avant d'entrer à l'université ?
- 6 ZNN On peut dire oui.
- 7 E Dans quelle circonstance l'avez-vous appris ?
- 8 ZNN Quand j'étais au lycée, j'ai participé à un programme d'échange pour aller en France.
- 9 E Pouvez-vous être plus précise, aviez-vous quel âge, combien de temps y êtes-vous restée ?
- 10 ZNN Quand j'avais 16 ans, après mes études de 3ème. J'y suis restée 1 mois.
- 11 E C'était en quelle année ?
- 12 ZNN 2008.
- 13 E Pourquoi la France ?
- 14 ZNN L'école avait ce projet d'échange, et je m'intéressais aux films français et à la culture française.
- 15 E Quelle était la motivation ? Car vous ne parliez pas un mot de français.
- 16 ZNN Je n'y ai pas beaucoup réfléchi. J'y suis allée sans réfléchir.
- 17 E Parlez-vous d'autres langues à part le français ?
- 18 ZNN Oui, l'anglais.
- 19 E Qu'est-ce que vous ressentez maintenant que vous vous en souvenez ?
- 20 ZNN J'ai appris beaucoup de choses, à part la langue que j'ai apprise, c'est aussi une expérience qu'on ne vit pas tous les jours. Etre logée et nourrie dans une famille française qu'on ne connaît pas du tout au paravent, même plus tard ce genre d'expérience ne court pas les rues.
- 21 E Combien de temps avez-vous mis à pouvoir communiquer avec eux dans la vie quotidienne ?
- 22 ZNN Deux à trois mois. Au début, j'utilisais l'anglais, mais l'agence m'a dit que je devais uniquement parler le français. J'ai donc imité comme un perroquet, en même temps j'apprends le français sur Internet.
- 23 E A partir de quand avez-vous commencé à comprendre en cours ?
- 24 ZNN Jusqu'à la fin de mes séjours, et encore, je ne pouvais pas tout comprendre, juste l'essentiel.
- 25 E Comment avez-vous fait pour les examens ?
- 26 ZNN Je mettais n'importe quoi ? Une fois la question a été posée sur Flaubert, j'écrivais n'importe quoi, et l'enseignant m'a donné une note quelconque.
- 27 E Avez-vous changé de ville ?
- 28 ZNN J'ai changé de famille, donc changé de ville, car je ne m'entendais pas avec la 1ère famille.
- 29 E C'est dans le cadre de votre projet ? Si vous n'êtes pas dans cette famille, vous pouvez vous mettre avec une autre ?
- 30 ZNN Oui, car il y a pas mal d'élèves qui ne s'entendaient pas avec la 1ère famille, ils ajustent.
- 31 E Où était la 1ère famille, et la 2ème ?

- 32 ZNN La 1ère famille était dans les Alpes, la seconde est dans une petite ville à côté de Marseille.
- 33 E Quels étaient les principaux conflits avec la 1ère famille ?
- 34 ZNN L'objectif de leur accueil était d'apprendre le chinois. Ils n'étaient pas patients avec moi quand je parlais français. Il y avait des conflits culturels aussi, ils disaient que je ne ressemblais pas à mon prédécesseur qu'ils avaient accueillie, ils me trouvaient trop calme.
- 35 E Quelle était la situation avec la seconde famille ?
- 36 ZNN Tout allait pour le mieux du monde. Avec la 1ère famille, ils ne comprenaient pas du tout mes blagues. Dans la seconde, ils étaient très gais, la maman était très ouverte et avait le sens de l'humour, nous nous entendions très bien, du coup, je n'ai pas senti la différence culturelle.
- 37 E Pensez-vous que le français est une langue importante et utile ?
- 38 ZNN Oui.
- 39 E Pourquoi avez-vous choisi le français à l'université ?
- 40 ZNN Je n'ai pas été admise au départ, j'étais dans la faculté de la formation des maîtres, j'ai pu changer de spécialité après.
- 41 E Et pourquoi changer ?
- 42 ZNN Je pense que l'apprentissage du français devra être plus simple que la géographie.
- 43 E Ceci a-t-il un rapport avec votre expérience en France ?
- 44 ZNN Oui. J'ai choisi le français car j'avais déjà une base.
- 45 E Que ressentiez-vous après l'apprentissage des deux premières années ? Quels sont les impacts de votre expérience en France sur votre apprentissage universitaire ?
- 46 ZNN Il y avait moins de mots nouveaux. L'apprentissage de la grammaire m'a aidée à corriger des erreurs d'avant et à prendre conscience de la grammaire.
- 47 E Avez-vous connu un progrès net en 3ème et 4ème année, par rapport aux deux années précédentes ?
- 48 ZNN J'ai eu du progrès net quand j'ai passé les TFS niveau 4 et niveau 8. J'ai particulièrement travaillé sur la grammaire, et au TFS 8 il y avait la base grammaticale d'avant, à laquelle s'ajoutais mon vocabulaire.
- 49 E Pensez-vous que ces progrès sont dû à votre vécu en France ?
- 50 ZNN Je pense que oui. Je sens mieux cette langue, à laquelle s'ajoutais la base que j'ai acquise ensuite. J'ai l'impression d'avoir déjà vu quelque part les mots que j'apprenais, il était donc plus facile de les retenir.
- 51 E Comment évaluez-vous vos quatre compétences ? Quels sont les points forts et faibles ?
- 52 ZNN Le point fort est la compréhension orale. Je comprends quand j'écoute mais ne sais pas comment parler. Pareil pour l'écrit. La lecture, ça va. Je n'excelle pas à m'exprimer, tout comme en chinois.
- 53 E Quel type d'apprenant pensez-vous être ? Visuel, auditif ou expressif ?
- 54 ZNN Je pense qu'il faut combiner les trois aspects qui sont tout aussi importants l'un que l'autre.
- 55 E Comment travaillez-vous ?

- 56 ZNN Je préfère utiliser ma propre méthode, j'ai mes habitudes.
- 57 E Cherchez-vous d'autres ressources en dehors de la classe ?
- 58 ZNN Ça dépend de mes intérêts. J'apprends des chansons que j'aime, lire des textes originaux quand j'aime un écrivain. Quand l'intérêt est là, on n'est pas fatigué.
- 59 E Qu'est-ce qui est le plus important à votre sens dans l'apprentissage du français ? Grammaire, vocabulaire, écrit ou oral ?
- 60 ZNN Le vocabulaire est au premier plan. Ensuite c'est la grammaire. Mais la grammaire n'est qu'une structure, sans le vocabulaire on ne peut pas communiquer avec les autres.
- 61 E Comment acquérir le vocabulaire ? Par mémorisation ? Répétitions ? Ou usage ?
- 62 ZNN Il est mieux de mémoriser par force, quand on est par exemple dans l'environnement. Sans quoi on est obligé de répéter
- 63 E Au début de votre apprentissage, vous deviez fonctionner différemment que vos camarades, c'est-à-dire qu'il n'était pas besoin de passer par le chinois pour vous exprimer ?
- 64 ZNN Maintenant je pense que je fonctionne comme mes camarades.
- 65 E Je me souviens qu'au début, dans vos compositions, vous ne mettiez que des phrases que les Français utilisent dans la vie quotidienne. C'est toujours le cas maintenant ?
- 66 ZNN Ce n'est plus le cas, maintenant mes compositions sont beaucoup plus en règles.
- 67 E Pensez-vous que vos expressions d'aujourd'hui sont plus à la chinoise ?
- 68 ZNN Tout dépend de la difficulté des énoncés. Quand ils sont simples, c'est plus français, dans le cas contraire, c'est plus chinois.
- 69 E Utilisez-vous le dictionnaire français-chinois ou français-français quand vous consultez un mot nouveau ?
- 70 ZNN Le dictionnaire français-chinois. Parfois quand je suis appliquée, je regarde des explications en français.
- 71 E Est-ce que le français est difficile ?
- 72 ZNN Oui.
- 73 E Où sont les points difficiles ?
- 74 ZNN La grammaire est la plus difficile. La structure des phrases est très différente de celle du chinois.
- 75 E Quel est l'objectif d'apprendre le français, c'est de communiquer sans obstacle ou de l'utiliser correctement ?
- 76 ZNN Je pense que si on peut l'utiliser correctement, on peut communiquer sans obstacle.
- 77 E Est-ce que c'est grave si on fait des erreurs même si on peut communiquer sans obstacle ?
- 78 ZNN Le mieux est de ne pas faire d'erreurs. Tout dépend du type d'erreurs.
- 79 E Est-ce qu'il y a beaucoup de différences entre l'enseignant français et chinois ?
- 80 ZNN Oui, beaucoup.
- 81 E En quoi consistent ces différences ?

- 82 ZNN Quand ils utilisent le même manuel, l'enseignant chinois explique phrase par phrase et des points grammaticaux, tandis que l'enseignant français ne lit quasiment pas de texte, il n'explique pas phrase par phrase.
- 83 E Est-ce qu'il y a des exercices à faire après la classe avec l'enseignant français ?
- 84 ZNN Oui.
- 85 E Et les enseignants chinois ? Y-at-il des points qui vous plaisent ou qui ne vous plaisent pas ?
- 86 ZNN Les enseignants chinois expliquent bien la grammaire.
- 87 E Des points qui plaisent moins ?
- 88 ZNN Ils se fixent beaucoup sur le manuel. Ils ne sortent pas du cadre du manuel pour parler de la vie quotidienne. Je souhaite qu'ils ne se limitent pas trop au manuel.
- 89 E Et les enseignants français ?
- 90 ZNN Ils fournissent un cadre plus authentique, mais laissent moins de trace dans notre mémoire. Un cours donné par l'enseignant français ressemble au cours de français langue maternelle, et par l'enseignant chinois au cours d'une langue étrangère.
- 91 E Quelle est votre préférence ?
- 92 ZNN Combiner les deux. Ou l'enseignant chinois enseigne en français.
- 93 E Préférez-vous que les cours soient donnés en français ?
- 94 ZNN Oui.
- 95 E Pensez-vous avoir fait beaucoup de progrès ?
- 96 ZNN Oui !
- 97 E Est-ce que vous pensez qu'il y a un fossé au niveau du progrès entre les deux premières années et les deux années suivantes ?
- 98 ZNN Pour moi ce sont les TFS niveau et niveau qui ont marqué du progrès important.
- 99 E Pensez-vous que les deux tests ont beaucoup fait progresser votre français ?
- 100 ZNN Oui.
- 101 E Peuvent-ils réellement indiquer le niveau du français ?
- 102 ZNN Pas trop, une partie seulement.
- 103 E Avez-vous déjà passé le TEF ou le TCF ?
- 104 ZNN Non.
- 105 E En quoi consistent les différences entre l'apprentissage des deux premières années et celui en phase intermédiaire et avancée ?
- 106 ZNN En phase élémentaire, il faut créer une base solide : grammaire, structure...en phase avancée, il faut bâtir des immeubles avec le vocabulaire. Sans une base solide, il est difficile d'avancer.
- 107 E Avez-vous senti que vous étiez au niveau avancé par enseignement ?
- 108 ZNN J'ai l'impression que non, car les professeurs restent toujours sur les manuels et expliquent les textes et exercices.
- 109 E Pensez-vous que les manuels utilisés en phase avancée vous aident à progresser ?

- 110 ZNN Il y a un manuel qui s'appelle "la littérature et la culture françaises", il est très intéressant car les textes sont bien choisis avec des phrases longues annotées en français, dans les exercices de traduction les mots clés dans le texte sont repris. Un autre manuel intitulé "manuel du français" ne nous intéresse pas du tout, car les mots sont trop difficiles et loin de la vie quotidienne.
- 111 E Comment augmenter le niveau pour vous quand on arrive en phase avancé ?
- 112 ZNN C'est ce que je cherche à savoir aussi. Quand on arrive à un certain niveau, j'ai l'impression qu'on a dû mal à continuer à progresser, on stagne.
- 113 E Quel aspect faut-il améliorer en premier ? La méthode d'enseignement, l'environnement ou sa propre méthode d'apprentissage ?
- 114 ZNN L'environnement, notamment quand on arrive à un certain niveau, si on veut continuer à progresser.
- 115 E Quels sont vos cours préférés parmi tous les cours de français ?
- 116 ZNN Je n'y vois pas trop de différence.
- 117 E Qui vous aide à faire plus de progrès ? Professeur chinois ou français ?
- 118 ZNN C'est différent. L'enseignant français nous aide mieux dans la compréhension orale, et l'enseignant chinois dans la création d'une base solide.
- 119 E Comment organiseriez-vous vos quatre ans d'études si vous aviez le choix ?
- 120 ZNN La 1ère année en France, la seconde et la troisième en Chine, et la dernière année de nouveau en France.
- 121 E Pouvez-vous classer par ordre d'importance ces six éléments susceptibles d'influencer l'apprentissage du français ?
- 122 ZNN Méthode d'apprentissage, motivation, efforts, environnement, méthode d'enseignement, conditions matérielles et immatérielles.
- 123 E Avez-vous d'autres choses à compléter ?
- 124 ZNN D'après mes expériences, il faut atteindre une quantité suffisante aux exercices de lecture, d'expression orale et de compréhension orale pour pouvoir progresser.

II. LXX

- 1 E Comment vous appelez-vous ?
- 2 LXX LXX.
- 3 E D'où venez-vous ?
- 4 LXX Du Henan.
- 5 E Avez-vous appris le français avant d'entrer à l'université ?
- 6 LXX Non.
- 7 E Parlez-vous d'autres langues étrangères que le français ?
- 8 LXX L'anglais.
- 9 E C'est vous qui avez choisi d'apprendre le français ou plutôt vos parents ?
- 10 LXX C'est mon propre choix.
- 11 E Pourquoi ce choix ?

- 12 LXX C'est dû au résultat de la prise en compte de plusieurs éléments. D'un côté, apprendre une langue étrangère est intéressant pour une fille, d'un autre côté, il faut prendre en considération l'admission des candidats de notre région.
- 13 E Pensez-vous que le français est une langue importante et utile ?
- 14 LXX Oui, importante et utile.
- 15 E Quel est l'objectif de votre apprentissage du français ?
- 16 LXX L'objectif d'apprendre une langue est de communiquer, de découvrir la culture d'un pays, de connaître plus de nouvelles choses. C'est bénéfique à la compétence et au travail futur.
- 17 E Quel type d'apprenant pensez-vous être? Visuel, auditif ou expressif ?
- 18 LXX Visuel, ou Visio-auditif. En tout cas, je ne suis pas expressive, d'autant plus qu'on parle rarement le français en Chine. On apprend le français en lisant et en écoutant.
- 19 E Préférez-vous utiliser votre propre méthode d'apprentissage ou celle que les enseignants vous recommandent ?
- 20 LXX Je suis les conseils des enseignants, par exemple en 1ère année, écouter des enregistrements et répéter après, j'élargissais un petit peu à côté ; en 3ème année, écouter "compréhension orale jour par jour » ? Mais j'ai aussi mes habitudes, par exemple écrire les mots nouveaux sur un cahier quand je veux les retenir.
- 21 E Recherchez-vous d'autres ressources en dehors de la classe ?
- 22 LXX Oui, j'ai "Kindle" d'Amazon où je peux télécharger gratuitement des romans français, ce n'est pas mal.
- 23 E Qu'est-ce qui est le plus important à votre sens dans l'apprentissage du français ? Grammaire, vocabulaire, écrit ou oral ?
- 24 LXX Le plus important est de pouvoir s'exprimer et communiquer. C'est la production, comme l'expression orale et l'expression écrite. La compréhension orale et la compréhension écrite consistent en un processus de réception, ce qui ne signifie pas la reproduction.
- 25 E Quel est le rôle de la grammaire, est-t-elle importante ?
- 26 LXX La grammaire est importante, elle est la norme. Il faut la suivre pour utiliser la langue correctement et mieux communiquer. Elle devient basique quand on est dans des situations officielles.
- 27 E Quel est alors votre objectif d'apprendre le français, c'est de communiquer sans obstacle ou de l'utiliser correctement ?
- 28 LXX C'est mieux de combiner les deux, mais si on ne peut pas, il suffit de communiquer sans obstacle, car on ne parle pas sa langue maternelle, des erreurs doivent être tolérées.
- 29 LXX Comment acquérir de nouvelles connaissances ? Faut-il répéter, mémoriser et retenir par cœur ?
- 30 LXX Mémorisation et répétitions sont extrêmement importants dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Une bonne mémoire est un don. Ici nous avons un problème de l'environnement, il faut faire beaucoup d'efforts pour y arriver.
- 31 E Ça veut dire répéter sans arrêt pour faciliter la mémorisation ?

- 32 LXX Tout au début de l'apprentissage, on n'a pas d'autres choix que de répéter. Pouvoir pratiquer l'oral contribue bien sûr beaucoup à l'amélioration des compétences.
- 33 E Quand vous vous exprimez en français à l'oral ou à l'écrit, est-ce que vous passez par le chinois puis le traduisez en français ?
- 34 LXX Pour des mots et expressions simples, j'arrive à parler sans réfléchir. Dans le cas contraire, il y a besoin de ce processus de transformation.
- 35 E Consultez-vous le dictionnaire dès que vous avez un mot que vous ne connaissez pas ?
- 36 LXX Pas forcément. Quand on fait une lecture de compréhension globale, il suffit de comprendre le global, inutile de consulter tout le temps le dictionnaire, sinon ce n'est pas efficace. Mais si on doit comprendre tout le texte dans les détails, il faut comprendre tous les mots, donc je consulte le dictionnaire.
- 37 E Est-ce que le français est difficile ?
- 38 LXX Il n'y a pas de langue facile pour moi. Que ce soit l'anglais, le français ou le chinois, si on se contente d'en connaître un peu, ça va, si on veut obtenir une parfaite maîtrise, elles sont toutes très dures. Même si on y consacre toute sa vie on il n'y arrive pas forcément.
- 39 E Où sont les points difficiles du français ?
- 40 LXX Il faut être très minutieux. Car il faut faire attention à beaucoup de détails, par exemple le genre, la conjugaison. Le français est très précis, ceci nécessite une attention qu'on doit accorder à tous les détails.
- 41 E Quels sont les points difficiles à l'oral et à l'écrit ? Comment améliorer ?
- 42 LXX La compréhension est toujours difficile, que ce soit pour l'anglais ou le français. Il faut beaucoup s'entraîner dans la compréhension globale et la compréhension précise, beaucoup écouter la radio, écouter et réécouter, car on n'est pas dans l'environnement, il n'y a pas de choix.
- 43 E Et le parler ?
- 44 LXX Parler avec des Français serait un moyen utile. Mais comme on est en Chine, la récitation serait un bon moyen pour améliorer l'oral. Ou se donner un sujet, puis parler pendant une ou deux minutes.
- 45 E Et la lecture ?
- 46 LXX Il faut s'entraîner au quotidien. On peut lire des infos sur des applications, lire des romans simplifiés ou des œuvres littéraires plus complexes.
- 47 E Il faut avancer par étape.
- 48 LXX Il y a beaucoup de ressources nettes qu'on peut exploiter aujourd'hui.
- 49 LXX Et l'expression écrite ?
- 50 LXX Il y a des entraînements spécifiques car on est des étudiants spécialisés en français. Mais on peut aussi écrire soi-même pour s'entraîner.
- 51 E Quels sont vos points faibles parmi ces quatre compétences ?
- 52 LXX La lecture peut aller, le plus faible est l'oral. On parle trop peu, on peut comprendre en lisant, mais quand on parle, on réfléchit en chinois, les expressions ne sont pas françaises.

- 53 E Est-ce qu'il y a beaucoup de différences entre l'enseignant français et chinois ? Où sont ces différences ?
- 54 LXX Oui, il y a des différences, mais pas majeures. En Chine, les enseignants s'appuient sur les manuels pour passer des connaissances dans un sens unique, tandis qu'en France, on ne mettrait pas l'accent sur l'inculcation, les méthodes ont été plus souples, pas de manuels, on peut discuter autour d'un sujet, les étudiants seraient plus autonomes.
- 55 LXX Préférez-vous quelle méthode ?
- 56 LXX Je n'ai pas de préférence. Si on doit apprendre la langue selon un système, je préfère la méthode chinoise qui permet de créer une base solide avant de progresser.
- 57 E Souhaitez-vous que le professeur parle le français ou le chinois en classe ?
- 58 LXX Il est difficile pour nous que le professeur ne parle que le français en classe en 1ère année. Après la seconde année, quand notre niveau sera plus élevé, c'est mieux d'utiliser le français.
- 59 E Quels sont vos cours préférés parmi tous les cours de français ?
- 60 LXX Le français élémentaire et l'audio-oral.
- 61 E L'audio-oral est donné par un professeur chinois ?
- 62 LXX Oui, l'enseignant français donne le cours "Aperçu général de la France", il est difficile au début car il y a beaucoup de mots qu'on ne connaît pas.
- 63 E Qui vous aide à faire plus de progrès ? Professeur chinois ou français ?
- 64 LXX Le professeur chinois. Les cours structurés me conviennent mieux.
- 65 E Préférez-vous les manuels chinois ou français ?
- 66 LXX En France ce sont essentiellement de photocopies. En Chine les manuels sont plus standardisés, j'apprécie.
- 67 E Pensez-vous qu'un bon professeur est important dans l'apprentissage du français ?
- 68 LXX Très important. Un bon professeur pourra bien guider ses étudiants par sa méthode d'enseignement et le charme de sa personnalité.
- 69 E Pensez-vous avoir fait beaucoup de progrès depuis le début de l'apprentissage ?
- 70 LXX Oui on a fait du progrès car on est parti de zéro.
- 71 E Avez-vous connu un progrès net en 3ème et 4ème année, par rapport aux deux années précédentes ?
- 72 LXX Pour moi on a fait plus de progrès en 1ère et 2ème année, pas de progrès net en 3ème et 4ème année.
- 73 E Pourquoi ?
- 74 LXX Car les deux premières années les cours étaient intensifs, ensuite il y a eu un relâchement, on oublie si on ne continue pas à s'entraîner.
- 75 E Est-ce que la méthode d'enseignement est différente entre les deux premières années et les deux années suivantes ?
- 76 LXX Les deux premières années les enseignants étaient plus exigeants, ils nous demandaient de réciter des textes etc. En 3ème et 4ème année, il y a plus de lecture et de composition, les enseignants nous demandent de lire des textes sans vérifier, on se relâche plus facilement s'il n'y a pas d'auto-contrôle.
- 77 E Comment améliorer le français pour atteindre le niveau avancé ?

- 78 LXX Il faut s'entraîner en utilisant diverses ressources, si on s'arrête aux manuels, on peut difficilement progresser.
- 79 E Est-ce que c'est ce qui est appliqué avec vous ?
- 80 LXX Nous avons surtout appris à écrire et à lire des œuvres littéraires. Il nous manque de pratique. Si on pratiquait plus, on aurait eu plus de progrès.
- 81 E Que pensez-vous des TFS niveau 4 et niveau 8 ? Pensez-vous qu'ils indiquent le vrai niveau de français ?
- 82 LXX Ils ont un sens en tant que test de langue, ils nous incitent à nous appliquer dans l'apprentissage. Mais ils ont aussi des limites, leur évaluation étant limitée.
- 83 E Et le TCF et le TEF, sont-ils très différents du TFS ?
- 84 LXX Oui car j'ai passé le TCF.
- 85 E Quel était votre résultat ?
- 86 LXX B2, j'étais en 3ème année.
- 87 E C'était pour aller en France que vous l'avez passé ?
- 88 LXX Je pense qu'il est plus pratique, les questions ont un lien étroit avec la vie quotidienne, contrairement au TFS qui teste plutôt les compétences écrites et littéraires.
- 89 E Je vous ai fait passer un examen blanc de TEF. Vous êtes classée en 4ème au TFS niveau 8 mais 11ème au TEF, vous vous en souvenez ?
- 90 LXX Je ne me souviens plus très bien. J'étais malade pendant cette période où j'ai passé le TEF.
- 91 E Quel aspect faut-il améliorer en premier ? La méthode d'enseignement, l'environnement ou sa propre méthode d'apprentissage ?
- 92 LXX Le plus important est l'environnement, on peut y acquérir des choses sans faire exprès.
- 93 E Pourquoi avez-vous participé au programme d'échange ?
- 94 LXX C'était pour vivre une autre culture.
- 95 E Avez-vous senti un grand écart culturel ?
- 96 LXX Oui. Au début je pensais me faire des amis français puis m'intégrer à leur culture, mais quand je suis arrivée, j'ai trouvé qu'il était très difficile d'entrer en contact avec les étudiants français, la plupart du temps, les étudiants chinois restaient entre eux.
- 97 E Avez-vous eu des difficultés dans la communication avec des locaux ?
- 98 LXX Non en général. Si l'interlocuteur utilise des mots spécifiques, on risque de ne pas comprendre.
- 99 LXX Y-a-t-il des difficultés au niveau culturel ?
- 100 LXX Ça dépend de sa personnalité et de sa façon de résoudre des problèmes.
- 101 E Avez-vous amélioré vos compétences linguistiques après avoir passé du temps en France ?
- 102 LXX Je n'ai pas pu améliorer mon français. Je trouve ceci bizarre, il est vrai que l'environnement est important, mais nous avons eu des problèmes d'intégration, c'est un problème culturel.
- 103 E Les relations entre les enseignants et les étudiants en France sont-elles différentes de la Chine ?

- 104 LXX Non, il n'y a pas de grandes différences.
- 105 E Avez-vous eu du mal à comprendre en classe en France ?
- 106 LXX Oui, j'ai choisi un cours de sociologie. Heureusement qu'un camarade français m'a prêté ses notes.
- 107 E Pouvez-vous accomplir des tâches données par le professeur ?
- 108 LXX La plupart des tâches sont du travail en groupe ou des exposés à faire.
- 109 E Arriviez-vous à vous y adapter ?
- 110 LXX Ça allait, j'ai pu prendre l'initiative et montrer ma personnalité.
- 111 LXX Et les discussions en groupe, avez-vous eu des difficultés de communication ?
- 112 LXX Non pas du tout. Parfois on devait discuter sur des détails, souvent sur Facebook, donc il n'y avait pas de problème.
- 113 LXX Etiez-vous timide en classe ? De peur de faire des erreurs ?
- 114 LXX Oui. Mais en classe le professeur demande rarement aux étudiants de prendre la parole.
- 115 E Posiez-vous des questions quand vous ne compreniez pas ?
- 116 LXX Non car je suis timide.
- 117 E Comment preniez-vous des notes en classe ?
- 118 LXX Souvent en classe c'étaient des activités, on ne prenait pas beaucoup de notes. Nous avions un cours sur la culture française et l'histoire, on notait pas mal. Certains camarades français prenaient des notes dans l'ordinateur, ils nous les prêtaient.
- 119 E Souhaitez-vous avoir des camarades chinois dans votre classe ?
- 120 LXX Je souhaite que non. S'il y en a, on reste tout le temps ensemble ? Dans le cas contraire, je suis obligée de m'intégrer aux Français.
- 121 E Avez-vous eu du mal à vous adapter à la méthode française ?
- 122 LXX Pour certains cours oui, je ne comprenais pas des mots sur le commerce.
- 123 E C'était essentiellement des difficultés linguistiques ?
- 124 LXX Oui, puis on avait un petit niveau. En cours de langue, le professeur parlait assez lentement, mais dans certains cours comme la sociologie, on n'y comprenait vraiment rien.
- 125 E A quel niveau avez-vous fait du progrès en France ? L'oral, la compréhension orale, l'auto-apprentissage, ou la capacité d'analyse ?
- 126 LXX Du progrès à l'oral. Mais il a régressé après mon retour en Chine. Mais j'ai beaucoup progressé au niveau d'auto-apprentissage.
- 127 E Quels sont les atouts respectifs quand on apprend le français en Chine et en France ?
- 128 LXX En Chine l'enseignement est structuré, on écrit en respectant les règles grammaticales, en France on s'exprime mieux à l'oral, mais à l'écrit pas forcément.
- 129 E Comment organiseriez-vous vos quatre ans d'études si vous aviez le choix ?
- 130 LXX Les deux premières années en Chine pour un apprentissage plus structuré, ensuite aller en France pour un niveau plus élevé.
- 131 E Pouvez-vous classer par ordre d'importance ces six éléments susceptibles d'influencer l'apprentissage du français ?
- 132 LXX Environnement, motivation, efforts, méthode d'enseignement, méthode d'apprentissage, conditions.

- 133 E Avez-vous d'autres choses à compléter ?
134 LXX L'intérêt et la motivation sont importantes. Tout dépend de soi.

III. JMD

- 1 E Comment vous appelez-vous ?
2 JMD JMD.
3 E D'où venez-vous ?
4 JMD Jiangyin.
5 E Avez-vous appris le français avant d'entrer à l'université ?
6 JMD Non.
7 E Parlez-vous d'autres langues étrangères que le français ?
8 JMD L'anglais.
9 E C'est vous qui avez choisi d'apprendre le français ou plutôt vos parents ?
10 JMD Ce n'était pas prévu que j'apprenne une langue étrangère, j'avais choisi le chinois, je n'ai pas pu me faire admettre.
11 E Pensez-vous que le français est une langue importante et utile ?
12 JMD Oui, c'est une des langues les plus utilisés à part l'anglais, elle est reconnue dans le monde. Elle est très demandée, en plus c'est une belle langue. C'est un vrai plaisir de l'apprendre.
13 E Quel est l'objectif de votre apprentissage du français ?
14 JMD L'objectif est de pouvoir l'utiliser dans le travail. Je ne suis pas douée en langue, je dois donc rester pragmatique. La recherche n'est pas mon point fort. Au départ, je pensais enseigner le français, mais ceci exige un niveau élevé du français. J'ai essayé de faire plus d'efforts pendant les deux dernières années, mais le résultat n'est pas à la hauteur. Peut-être à cause de ma méthode d'apprentissage.
15 E Qu'est-ce qui n'allait pas dans votre apprentissage ?
16 JMD Si je pouvais revenir en arrière, je réciterais plus de textes. J'écouterais beaucoup la radio car c'est différent des exercices de compréhension orale où on doit répondre aux questions. Parfois on connaît par cœur des questions de certains textes à écouter, mais ça ne signifie pas qu'on peut comprendre dans de vraies situations. Plus tard, j'ai écouté plus la radio, et j'ai eu plus de progrès.
17 E Pourquoi réciter des textes ?
18 JMD Réciter des textes favorise la maîtrise de la langue, on la sent mieux après, avec des expressions usuelles. Retenir des mots et expressions pourrait nous aider à obtenir de meilleurs résultats en examens, par exemple les notes sur la partie "lecture", mais ça ne signifie pas qu'on a fait du progrès en oral et écrit, les bonnes notes des examens n'égalent pas un bon niveau de français.
19 E Est-il important de mémoriser et de répéter pour avoir un bon niveau de français ?
20 JMD La répétition et la mémorisation sont importantes pour toutes les langues.
21 E Que pensez-vous les expressions orale et écrite ?

- 22 JMD Pour moi, je reproduits ce que j'ai récité. Si non je ne sais pas comment mieux m'exprimer. Parfois je m'exprime à ma façon que je trouve bonne, mais en réalité elle est différente des expressions des natifs. Je dois donc accepter la vraie façon d'exprimer, la retenir pour la reproduire ensuite.
- 23 E Quand vous vous exprimez en français à l'oral ou à l'écrit, est-ce que vous passez par le chinois puis le traduisez en français ?
- 24 JMD Oui.
- 25 E Consultez-vous le dictionnaire dès que vous avez un mot que vous ne connaissez pas?
- 26 JMD Non. Quand j'ai compris le sens global d'un énoncé, il m'arrive de négliger les mots nouveaux de l'énoncé. Mais si on pouvait plus souvent consulter le dictionnaire, ça contribuerait à augmenter la quantité d'expressions maîtrisées.
- 27 E Quel type d'apprenant pensez-vous être? Visuel, auditif ou expressif ?
- 28 JMD Le type expressif m'incite à étudier plus. Par exemple, si je ne comprends pas ce qu'on exprime, j'ai plus envie de le comprendre.
- 29 E Préférez-vous utiliser votre propre méthode d'apprentissage ou celle que les enseignants vous recommandent ?
- 30 JMD Les deux. Car si on n'écoute même pas le professeur, plus rien ne pourra nous sauver. Mais on doit quand même y mettre ses efforts, car nous ne sommes pas égaux, ceux qui sont moins doués doivent travailler plus.
- 31 E Qu'est-ce qui est le plus important à votre sens dans l'apprentissage du français ? Grammaire, vocabulaire, écrit ou oral ?
- 32 JMD Quand c'est une occasion officielle, la grammaire est très importante car elle impacte l'exactitude des énoncés. Dans la vie quotidienne, je trouve importants l'écrit et le vocabulaire, car quand on est bon à ces deux niveaux, l'oral suivra.
- 33 E Votre impression du français a-t-elle changé avant et après votre apprentissage ?
- 34 JMD Je n'avais pas d'idée sur le français avant de l'apprendre, très rarement j'ai vu des films français ou écouté des chansons françaises. Quand on ne connaît pas une langue, on la trouve agréable ou non à entendre et c'est tout.
- 35 E Trouvez-vous le français difficile ?
- 36 JMD Difficile si on veut avoir un bon niveau.
- 37 E Où sont les points difficiles du français ?
- 38 JMD ++ Changer de façon de penser. Je peux m'exprimer en français, mais mes expressions ne sont pas celles des natifs.
- 39 E Quel est alors votre objectif d'apprendre le français, c'est de communiquer sans obstacle ou de l'utiliser correctement ?
- 40 JMD Dans la vie quotidienne, il suffit de communiquer sans obstacle. Si c'est pour le travail, ça dépend de quel type de travail aussi.
- 41 E Est-ce qu'il y a beaucoup de différences entre l'enseignant français et chinois ? Où sont ces différences ?

- 42 JMD Les enseignants français donnent aussi l'importance à la grammaire, mais ils la soulignent surtout quand on fait des erreurs à l'oral ou des exercices. Ils nous font comprendre que si on exprime de cette manière, les autres comprennent un autre sens.
- 43 E Préférez-vous quelle méthode ?
- 44 JMD Nous sommes déjà habitués à la méthode chinoise au bout de tant d'années d'études. Surtout au début quand on doit créer la base, la méthode des enseignants chinois est plus solide. Les enseignants français sont plus sensibles aux expressions orale et écrite, c'est leur atout.
- 45 E Quels sont vos cours préférés parmi tous les cours de français ?
- 46 JMD L'aperçu général de la France et la culture française.
- 47 E Pensez-vous qu'un bon professeur est important dans l'apprentissage du français ?
- 48 JMD Oui, quand nous tâtonnons, nous perdons beaucoup de temps. Tandis que les enseignants ont déjà compris, ils nous apprennent pour nous faire perdre moins de temps. Ils veillent sur nous.
- 49 E Que signifie "un bon enseignant » ?
- 50 JMD Veiller sur nous, nous inciter à aller contre la paresse, nous encourager ou attirer notre attention pour que nous résolvions plus vite des problèmes.
- 51 E Qui vous aide à faire plus de progrès ? Professeur chinois ou français ?
- 52 JMD Je n'ai pas beaucoup de contacts avec les enseignants français, j'ai toujours eu des enseignants chinois, c'est donc ces derniers qui m'ont aidé à faire plus de progrès.
- 53 E Préférez-vous les manuels chinois ou français ?
- 54 JMD Les manuels chinois sont plus clairs en grammaire, les manuels français sont plus authentiques, la présentation est plus fine, plus riche et varié. Mais au début de l'apprentissage, les manuels chinois sont mieux, car ils nous aident à créer une structure.
- 55 E Pensez-vous avoir fait beaucoup de progrès depuis le début de l'apprentissage ? Surtout en 3ème et 4ème année, avez-vous eu du progrès net ?
- 56 JMD Mon cas est un peu différent. Je n'ai pas beaucoup travaillé aux deux premières années. Après j'ai pris conscience de l'importance du français, j'ai beaucoup travaillé sur le français. Même si je n'ai pas eu un bon résultat au TFS niveau 8, j'ai quand même acquis des choses.
- 57 E Pensez-vous que la certification est le seul moyen de mesurer les niveaux du français ?
- 58 JMD C'est sûr que c'est non. Mais d'un point de vue pratique, elle nous aide à trouver du travail. Mais en aucun cas, elle n'est pas le seul moyen, car il y a des gens ne sont pas bons en examen, mais ils s'expriment très bien à l'oral et à l'écrit. Mais elle est quand même importante.
- 59 E Et le TCF et le TEF, sont-ils très différents du TFS ?

- 60 JMD La différence est trop grande. La compréhension orale dans le TCF est différente de celle dans le TFS au niveau des difficultés. Au TFS niveau 8, la compréhension orale est plus simple, la vitesse de la parole est moyenne. Tandis qu'au TCF, les contenus et le débit oral sont authentiques, les textes sont très longs. La grammaire du TFS est très difficile, il teste vraiment la base.
- 61 E Quel aspect faut-il améliorer en premier ? La méthode d'enseignement, sa propre méthode d'apprentissage ou l'environnement ?
- 62 JMD Il vaut mieux avoir les deux premiers, ensuite s'immerger dans l'environnement. En plus il faut vraiment chercher à se jeter dans l'environnement pour progresser plus vite.
- 63 E Quand êtes-vous allée en France ? Pendant combien de temps ?
- 64 JMD En janvier 2014, au second semestre de la troisième année, six mois.
- 65 E Pour aller en France ?
- 66 JMD Pour connaître la vie des étudiants au programme d'échanges et connaître l'environnement authentique.
- 67 E Votre expérience en France vous a-t-elle aidé à progresser en français ?
- 68 JMD A l'oral oui.
- 69 E Ça c'est au niveau linguistique. Et sur les plans pratique et communicatif ?
- 70 JMD C'est une école de commerce où on a été. On a donc vu des choses différentes.
- 71 E Y-a-t-il à l'un grand écart entre la réalité et vos attentes ?
- 72 JMD Euh++Pas trop d'écart, car avant d'y aller, je me suis déjà renseignée auprès des promotions d'avant, ce qu'ils racontaient correspondaient à la réalité. Si on ne fait pas le premier pas pour contacter des natifs, on ne peut pas progresser.
- 73 E Avez-vous eu beaucoup d'occasions de contacter des Français sur place ?
- 74 JMD Pas beaucoup de contacts après la classe, il est difficile de s'intégrer au cercle des Français, ils ne sont pas très accueillants. Ensuite ça dépend des cours qu'on a choisis, certains cours ont plus de travail en groupe, si on est dans un groupe où il y a des Français, et qu'on soit ouvert, on peut faire beaucoup de progrès, si on n'a pas choisi un groupe où il y a des locaux, on progresserait moins bien.
- 75 E Aviez-vous des difficultés lors des contacts avec des Français ?
- 76 JMD Oui, et c'est facile à comprendre. Comme entre les Chinois on parle l'argot, entre eux c'est pareil, même quand ils écrivaient sur Facebook, parfois je ne comprenais pas leurs réponses, car c'est différent de ce qu'on apprend en classe. Ensuite, quand il s'agit des mots spécifiques, nous n'avons pas assez de vocabulaire ni de connaissances pour comprendre, par exemple, on n'y comprenait rien à la messe.
- 77 E Y-a-t-il eu des disparités culturelles dans la communication ?
- 78 JMD Ça dépend sur qui on tombe. Il y en a qui ressemblent aux Chinois, d'autres plus occidentalisés, ils vont au "Party", ou nous invitent à boire un verre.
- 79 E Est-ce que l'environnement français vous a aidé à progresser en français ?

- 80 JMD Si on était restés plus longtemps, oui, car on apprenait sans s'en rendre compte. Mais quand on n'y reste pas longtemps, l'intégration est aussi plus difficile, on fait du progrès, mais difficile de déterminer le degré de progression.
- 81 E Est-ce qu'il y a beaucoup de différences entre les relations prof-étudiants français et chinois ?
- 82 JMD En Chine, nous sommes à la faculté des langues, les enseignants sont ouverts, nous avons des relations sympathiques. La situation en France ressemble à celle en Chine, contrairement à ce que certains reportages l'ont prétendu. Certains enseignants français sont très sévères, et organisent souvent des partiels. D'autres se contentent de demander aux étudiants de retenir ce qui est enseigné.
- 83 E Et les relations prof-étudiants en dehors de la classe ?
- 84 JMD Pour les enseignants français, le temps du travail reste celui du travail. Pour les voir en dehors de la classe, il faut prendre des rendez-vous.
- 85 E Avez-vous des difficultés en classe de français en France ?
- 86 JMD Au début oui, mais il y avait des documents auxquels on pouvait s'appuyer. Après ça allait.
- 87 E Comment vous enseignait le professeur de français ? Plus d'interactions en classe ou comme en Chine, le professeur parle les étudiants écoutent ?
- 88 JMD Nous écrivions d'abord, ensuite passions au tableau et parlions devant les camarades.
- 89 E Avez-vous eu des difficultés de remplir les tâches données par le professeur ?
- 90 JMD Euh Oui, mais ce sont des difficultés surmontables. Par exemple au début on avait du mal à suivre, mais on pouvait compenser par la préparation avant le cours. Plus tard, on n'avait plus de problème. Mais si ce sont des cours spécialisés, on avait quand même du mal à comprendre.
- 91 E De quelle manière tout ceci influençait sur votre français ?
- 92 JMD Les cours étaient donnés en français, notre vocabulaire s'enrichissait vite, on réagissait plus vite, on passait moins par le chinois quand on réfléchissait.
- 93 E Preniez-vous souvent la parole en classe ?
- 94 JMD Non et c'est ce que je regrette. Je voulais prendre la parole, mais hésitais, les professeurs n'aimaient pas demander la parole aux étudiants étrangers de peur qu'ils ne comprennent pas ou n'arrivent pas à répondre. Si j'étais plus courageuse, j'aurais une autre image aux yeux des camarades, et l'intégration serait plus facile.
- 95 E La répartition entre l'écrit et l'oral était comme en classe en Chine ?
- 96 JMD Le professeur accordait l'importance aux deux. Aux examens, il faut bien écrire, et en classe, l'oral est important, il détermine directement le degré d'intégration.
- 97 E Preniez-vous les notes en classe ?
- 98 JMD Oui, mais comme je ne comprenais que 50%, ce que je pouvais noter était encore moins, en général, je complétais mes notes après la classe.
- 99 E Quand vous rencontriez des mots nouveaux, posiez-vous la question au professeur ou consultiez-vous plutôt le dictionnaire ?

- 100 JMD Les deux. Certains cours sont spécialisés, quand on ne comprenait pas le sens, on posait la question au professeur.
- 101 E Quels étaient les exercices que vous aimiez et n'aimiez pas faire ?
- 102 JMD Je n'ai pas aimé que le professeur nous demande d'inventer des histoires, les mots qu'il donnait étaient un peu bizarres.
- 103 E Aimiez-vous le travail en groupe ou faire des exposés au tableau ?
- 104 JMD Oui, nous arrivions à suivre les camarades français, le défi a été intéressant.
- 105 E Avez-vous eu du mal à vous adapter à la méthode d'enseignement française ?
- 106 JMD Oui, ça dépend aussi des cours. Certains cours n'ont pas du tout le même fonctionnement auquel on est habitué, ils sont très difficiles, jusqu'à la fin on n'y comprenait rien. Des cours comme marketing allait, pour les mathématiques, on s'y est très vite adapté.
- 107 E Est-ce que ces difficultés vous ont empêché de progresser en français ?
- 108 JMD Non, c'est le contraire. Ça incite à étudier. Si on connaît ce qu'on apprend, on s'en lasse.
- 109 E Au bout de combien de temps, avez-vous commencé à vous y adapter ?
- 110 JMD Un ou deux mois.
- 111 E Qu'est-ce que vous aimez dans leur enseignement ?
- 112 JMD Inciter à réfléchir, c'est un manque en Chine.
- 113 E Votre méthode d'étudier a-t-elle changé après le retour en Chine ?
- 114 JMD Non.
- 115 E Avez-vous eu plus de progrès en Chine ou en France ?
- 116 JMD En Chine, car en France on n'y est pas restés longtemps.
- 117 E Quelles compétences avez-vous développées le plus en France ?
- 118 JMD Pas de progrès majeur sur la compréhension orale et l'expression orale. Plus de progrès sur les compétences communicatives, auto-apprentissage et capacité d'analyses.
- 119 E Quels sont les avantages et les désavantages respectifs quand on apprend le français en Chine et en France ?
- 120 JMD En Chine l'enseignement est structuré, les enseignants connaissent mieux notre particularité, en France, on est plus actifs.
- 121 E Souhaitez-vous apprendre le français en Chine ou en France ?
- 122 JMD En France si les conditions le permettent.
- 123 E Comment souhaiteriez-vous organiser vos quatre ans d'apprentissage si vous aviez le choix ?
- 124 JMD Aller directement en France, ou la 1ère année en Chine et le reste du temps en France.
- 125 E Pouvez-vous classer par ordre d'importance ces six éléments susceptibles d'influencer l'apprentissage du français ?
- 126 JMD Motivation, efforts, méthode d'apprentissage, méthode d'enseignement, environnement.

5.5 Version originale en chinois de la transcription

5.5.1 Etudiants de 1^{ère} année

I. ZQ

- 1 E 你好你叫什么名字?
- 2 ZQ ZQ。
- 3 E 你是哪里人?
- 4 ZQ 江苏盐城。
- 5 E 你上大学之前有没有学过法语?
- 6 ZQ 没有。
- 7 E 那除了法语以外还会别的外语吗?
- 8 ZQ 就英语。(笑)
- 9 E 那你学法语是你自己的选择还是父母的?
- 10 ZQ 我自己想学的法语。
- 11 E 你为什么选择法语呢?
- 12 ZQ 就是莫名的好感, (笑) 正好法语在外语里也是比较热门的一个语种。
- 13 E 学了法语的最终目的是什么?
- 14 ZQ 没有仔细想过。(笑)
- 15 E 那就是为了学语言, 就选了法语。
- 16 ZQ (笑) 对, 其实一开始比较想学英语, 后来觉得自己的英语没有想象中那么出色。学一门新的语言可以从头开始, 正好对法语感兴趣, 就选了法语。
- 17 E 对法语的印象在学之前和学之后有没有什么变化?
- 18 ZQ 嗯++肯定有, 学之前对法语没什么感觉, 有些说法让人觉得法语可怕, 比如阴阳性什么的, 但学了之后觉得也不可怕, 语法确实有点困难。
- 19 E 你有没有觉得法语是一门重要而有用的语言呢?
- 20 ZQ 有, 是联合国的官方语言, 使用量还挺高的。电影里也经常蹦一两句法语。 *Bon voyage, bon appétit*, 特别喜欢这样。
- 21 E 你觉得你自己是哪一类型的学习者? 是视觉型、听觉型还是表达型的?
- 22 ZQ 恩++我没有觉得特别是哪一类的, 主要比较喜欢读出来。
- 23 E 你在学习的过程中是更喜欢用老师的方法还是自己的?

- 24 ZQ 我觉得每个人都应该有自己的学习方法和习惯，我也有自己的方法。老师讲之前要预习一下，把握课堂也是必要的。我比较喜欢中法互译。比较重要的短语和句子，如果记不住，我会勾出来，再记不住，就整理到一个小本子上。课后习题，也会整个梳理一下。
- 25 E 除了老师教的内容以外，你自己还会不会找其他资源来学习？
- 26 ZQ 有空闲的时候会听每日法语听力，但不是每天都听。
- 27 E 你觉得语法、词汇、口语、笔语在法语学习中哪一个更重要？
- 28 ZQ 口语最重要，其实都很重要，但如果一定要选，还是口语吧。
- 29 E 为什么？
- 30 ZQ 首先语言就是要跟人沟通，如果口语表达不行，书写和知识即使了解更多，不口头表达出来，人家也不知道你要表达什么。
- 31 E 那你觉得学新知识的时候是不是需要很多的记忆和背诵？
- 32 ZQ 我觉得是的，不然很快就会忘，不经常去重复记忆就是会忘的。比如英语我们学了十几年，可能有些东西就不容易忘。法语积累的时间不长，就需要不断去重复。
- 33 E 你在说和写法语的时候是不是还是经常要先想中文然后再把它翻译成法文？
- 34 ZQ 写的时候，因为每个月会有是个读书笔记，我会用中文想整个框架，再想法语表达。主要是先用中文写个框架，具体写的时候倒没有逐句中翻法。但有些词会卡壳，就会用中文词去查翻译。
- 35 E 遇到不认识的字是不是就会立刻去查字典？
- 36 ZQ 不一定，如果老师解释清楚，基本能了解意思，实在理解不过来才会查一下。
- 37 E 你现在字典是查法汉字典？
- 38 ZQ 是的。
- 39 E 你觉得法语学习的难点是什么？
- 40 ZQ 嗯++语法。特别是过去的时态，有时候用法很多，这样也可以，那样也可以，比如作家的写作，没办法解释，就有点混乱。考试的时候考 *l'imparfait*，觉得不用也可以啊，就有点纠结。
- 41 E 如果从听说读写这四个方面，都各有哪些难点，怎么样能提高？
- 42 ZQ 听的话就是 H 开头的单词就很容易听不出来，还有音比较相近的词，各种配合，比较需要细心。说主要还是要有氛围，要有机会去说。

- 43 E 那平时有机会说吗?
- 44 ZQ 主要还是课上。但口语课经常有 *sketch*, 一周都会排剧, 就会经常在一起说法语。阅读还好, 主要就是词汇上面的东西, 语法体系掌握之后还好, 有些单词跟英文相近, 可以猜一猜, 能理解。写上面容易跟英文混淆, 相近的词。
- 45 E 你觉得得自己最强项和最弱项是什么?
- 46 ZQ 强项是听力吧, 最弱项写吧。写的比较直白, 等老师改过发下来自己再看, 感觉跟交上去的时候不大一样。
- 47 E 那听力为什么是最强项呢? 听力不在语言环境里, 一般容易使弱项。
- 48 ZQ 就是++
- 49 E 那你平时多听吗?
- 50 ZQ 也没有。跟学英语一样, 当时也是听力特别好。特别喜欢听法语歌, 还有看短剧, 不完全听得懂, 但有个氛围吧。
- 51 E 都是你自己找来看吗?
- 52 ZQ 额。然后就是课文的录音, 我比较喜欢做 *dictée*, 自己练习。老师也要求寒暑假把课文的 *dictée* 练下。
- 53 E 你觉得法语学习最终目的是什么? 是正确地使用语言还是跟法国人交流无障碍?
- 54 ZQ 恩++我觉得++首先是能跟本土的人交流无障碍了。还有文化在里面, 如果能了解他们的文化, 比如称谓, *vous* 和 *tu*, 还有跟上时代的发展。比如我们在网上聊天, 中国人喜欢先用 *vous*, 但对方建议直接用 *tu*。
- 55 E 你觉得中国老师的教法跟外教区别大不大?
- 56 ZQ 我们有三个外教。现在特别认真负责, 言简意赅, 会用简单的词解释大家不懂得词, 适应我们的节奏, 这个跟中国老师有点接近。他会对比中法差异。中国老师可能对比少一点。其他外教就会比较发散, 想到一点去解释。我们会觉得, 哎, 怎么讲到那里去了。
- 57 E 这是从内容上。那从方法上看呢?
- 58 ZQ 中国老师是写板书, 我们可以一直跟着进度。法语外教是用 PPT 的, 我们也可以跟着。方式我觉得每个老师其实不一样。只要能让学生理解就可以了。
- 59 E 那你希望老师是用法语上课还是汉语上课?

- 60 ZQ 得看上什么课，比如说上语法，很多专业术语的，用法语上课可能效果就不是特别好，但像讲法国概况这些就还是用法语原汁原味的比较好。
- 61 E 你上过的所有法语课里你比较喜欢的是哪些课？
- 62 ZQ 我们的基础法语课就比较好玩，老师经常说法国的事情。课文上也挺有意思的。法语概况课也比较有意思，虽然有些专业术语，内容有点深，但能学得比较多。法语听力课也特别有结构层次感。
- 63 E 有教材吗？
- 64 ZQ 没有，老师自己选材料。老师会让我们做 dictée, 还有学生互相对话，有时会放电影原声，让我们提问。
- 65 E 你觉得学法语以来到目前为止进步大不大？
- 66 ZQ 挺大的。
- 67 E 你觉得 TEF 模拟考试有什么特点？
- 68 ZQ 那个好难啊(笑)一上来的听力类型就特别多样化，图啊之类的，听力很有难度，到后面的阅读也云里雾里的。
- 69 E 有没有觉得考试内容跟你们上课内容相差甚远？
- 70 ZQ 当时学得太少，不记得考了些什么了。
- 71 E 提高法语水平以下这三方面哪方面最需要把它改善？改变教学方法、改变自己的学习方法、把自己置身于语言环境中。
- 72 ZQ 最重要是自己的学习方法。要靠自己努力，老师教出来有好有坏，说明学生自己的因素重要。
- 73 E 那你有没有考虑过三年级去做交换生呢？
- 74 ZQ 有。
- 75 E 为什么呢？
- 76 ZQ 就像刚才说的第三点，把自己置身于那个语言环境中是很重要的，有一个更好的提高，也可以真正的了解那边的风土人情。
- 77 E 影响法语学习的这六个因素从重要到不重要排个序？
- 78 ZQ 最重要是努力，动机、然后教学，方法，环境，条件。
- 79 E 那除此以外还有没有要补充的？
- 80 ZQ 好像没有了。
- 81 E 谢谢。
- 82 ZQ 不用谢。

II. LYS

- 1 E 你叫什么名字?
- 2 LYS LYS。
- 3 E 你从哪里来?
- 4 LYS 南通。
- 5 E 你上大学之前有没有学过法语?
- 6 LYS 没有。
- 7 E 那除了法语以外还会哪一门外语?
- 8 LYS 英语, 还有一点西班牙语。
- 9 E 你学习法语是你个人的选择还是父母的?
- 10 LYS 第一年有一年的时间来选择, 然后学下来就选了法语, 然后父母觉得法语还比较适合女孩子。另外我对法国的化妆品和足球比较感兴趣, 而且法语挺好听的。
- 11 E 你对法语的看法在学了之前和之后有没有什么变化?
- 12 LYS 学之前他们说很难, 学了之后发音还好, 就是语法当初觉得特别复杂, 其它觉得没有他们所说的那么难。
- 13 E 你有没有觉得法语是有用的或者很重要的一门外语呢?
- 14 LYS 嗯++, 感觉现在学法语找工作都是要外派非洲的, 不想走商业就是从事法语教学, 感觉现在各大高校都开了法语专业, 竞争还挺激烈。
- 15 E 那这四年你学习法语的目的很清楚吗?
- 16 LYS 差不多也跟父母商量了下, 一个就是高商, 一个是去法国读研回来从事教学工作。现在还没有定, 还在考虑。
- 17 E 你这四年有没有信心把法语学好?
- 18 LYS 有, 因为觉得老师也不错, 资源的话+, 除了外教以外, 就自己找资源, 现在网上也有一些聊天软件可以与外国人交流。比如 *Hello Talk*, 交换语言。因为是口头语言, 感觉跟书上学的东西还是挺不一样的, 挺有用的。
- 19 E 那这个交换写出来的, 是通过语音吗?
- 20 LYS 语音的, 也可以打下来, 如果听不懂对方说什么。有什么语法错误, 都可以 *corriger* 的。有时他们讲的太快就听不懂, 但会照顾放慢语速。
- 21 E 那就是说除了课上老师教的东西, 你还是在课外寻找别的资源练习法语。
- 22 LYS 对, 因为以后应用多的还是口头的, 听力需要适应。
- 23 E 你觉得自己是哪一类学习者? 视觉、听觉还是表达型的?

- 24 LYS 我觉得是运用型的吧。用多了掌握的更好，不用就会忘记。
- 25 E 你在法语学习过程中是更喜欢听从老师的意见还是根据自己的学习方法来学习？
- 26 LYS 老师的意见是一定要听的，老师有多年的教学经验，但是要找到适合自己的话也要结合一些自己的实际情况。
- 27 E 你觉得法语学习最重要的是什么？
- 28 LYS 排个序首先是词汇，听力，笔语，最后是语法。没有词汇别人说什么听不懂。而笔语的话，说的对不一定就能写对。
- 29 E 你觉得需不需要背很多东西，还有重复？
- 30 LYS 我觉得是要，最重要是词汇，重复的话就是选择重复地背诵或者重复地使用。现在能脱口说出的，都是因为重复多了，有个重复的过程。
- 31 E 你觉得你在表达之前是不是还是先想中文然后再翻译成法语？
- 32 LYS 其实常用的话就不用。但没有用过的会先想中文再翻译成法文，还会查字典。
- 33 E 一般你是查法汉词典？
- 34 LYS 习惯性还是看中文，有些比较细的话就看法语。
- 35 E 你觉得法语难不难学？
- 36 E 我觉得还好，我觉得语言都差不多，英语也是这么学过来的。
- 37 LYS 有没有什么难点？
- 38 E 就是听力，包括 *dictée* 听写，有些习惯性连音连读就听不出来。
- 39 LYS 你觉得听力怎么提高？
- 40 E 有一个 APP 每日法语听力，老师推荐的。还有 TV5。听演讲，语速较慢，词汇比较通用，不会太偏僻。
- 41 LYS 口语怎么提高？
- 42 E 我有个舍友也是学法语，平时在宿舍也练一下。对话的话，想到什么就说什么。
- 43 E 阅读呢？
- 44 LYS 每个月要写一个 *rapport*。
- 45 E 是哪门课？
- 46 LYS 基础法语。老师要求每个月写一个 *rapport*。
- 47 E 那是关于什么的 *rapport* 呢？

- 48 LYS 随便什么阅读，比如 *Le petit prince*。一年级我们会看中文，二年级以后就看法文。选比较短比较简单原版的看。写作就用法语写。
- 49 E 你觉得自己强项和弱项在哪里？
- 50 LYS 说还可以，但听力真的很难，快了就听不太懂。*Dictée* 要练。
- 51 E 你觉得法语的最终目的是什么？
- 52 LYS 如果是要从事法语教学的话还是要正确地使用这门语言，如果不从事法语教学的话最重要的还是一个沟通作用，就是跟法国人自如交流。
- 53 E 你觉得中国老师教法跟外教有没有很大区别？
- 54 LYS 有。
- 55 E 那区别在哪里？
- 56 LYS 特别在语法。外教不能解释为什么，只能说是固定习惯用法，而中国老师就说为什么要这么用在什么情况下怎么用。外教比较注重表达，中教注重综合能力。
- 57 E 你觉得中教跟外教各自都有什么优势？
- 58 LYS 中教就是刚开始能起到一个很好的帮你夯实基础的作用，比如刚开始学的时候，老师会写一大黑板，因为我们什么词都不会。但二年级后会写得越来越少。外教的法语是母语，所以在实际表达上会对我们有比较大的帮助。
- 59 E 你觉得是中教还是外教让你的学习进步更大？
- 60 LYS 中教。
- 61 E 你上的所有法语课里你最喜欢哪些课？
- 62 LYS 基础法语，听力，因为老师不用教材，会自己找资料给我们上课。概况，是外教教的，从客观的角度让我们了解法国的各方面。口语的话，口语课+也不错，都挺好(笑)。
- 63 E 你学习法语以来进步大不大？
- 64 LYS +++觉得还是进步挺大的。英语从小学到大，而法语才学了一年，感觉水平都快接近了。
- 65 E 你觉得 TEF 和 TCF 跟专四主要区别在哪里？
- 66 LYS 考试类型的话，TEF 是没有语法的，比较强调词汇，词汇的应用，听力，阅读理解。感觉词汇的量很大。
- 67 E 你觉得他考的内容和你平时学的相关大不大？
- 68 E 挺大。50 比 50 吧。

- 69 LYS 这个考试能够衡量你的法语水平吗?
- 70 E 还可以吧。毕竟是衡量法语水平的标准。
- 71 LYS 为了提高法语水平这几个因素哪个最重要?
- 72 E 最重要是置身语言环境。教学的话,老师的教学已经很完美了,自己学的话,这么多年学习外语,也改变不了多少。还是环境比较重要。
- 73 LYS 三年级的时候有法语交换你会考虑去吗?
- 74 E 应该会考虑。或者大学结束去读研也可以考虑,先感受一下法国的教学风格,环境等。
- 75 LYS 下面这几个影响法语学习的因素你排个序?
- 76 E 努力,教学,学习方法,条件,环境,动机。
- 77 LYS 提高法语水平还有什么补充的?
- 78 E 还有就是好好利用书本,书本是比较基础的,包括各种语法各种表达,可以自己先从课文中的练习做起。

III. WHZ

- 1 E 你好,你叫什么名字?
- 2 WHZ 我叫 WHZ。
- 3 E 你是从哪里来的?
- 4 WHZ 我原来是理科生,因为后来觉得对文科还是比较感兴趣就转到外院来的。
- 5 E 学法语是你自己的选择吗?
- 6 WHZ 是我自己的选择。
- 7 E 那就是你中学的时候就对外语感兴趣是吗?
- 8 WHZ 对。
- 9 E 你家乡是哪里?
- 10 WHZ 就南京的。
- 11 E 为什么选法语呢?
- 12 WHZ 其实我原来是准备学俄语的,然后+++
- 13 E 那最后是你自己的选择还是你父母的选择?
- 14 WHZ 是我自己选的,我也不知道为什么就选了法语。
- 15 E 那你现在觉得是一个正确的选择吗?

- 16 WHZ 我觉得还可以。
- 17 E 你学法语之前对法语有什么看法？
- 18 WHZ 之前觉得它是除了英语之外运用最广的语言，是排在第二位的。然后法国过去有很多殖民地，比如北非等，中国在非洲有很多项目，从功利的角度看挺好的。
- 19 E 对你来说学习法语的最终目的是什么？准备去非洲工作吗？
- 20 WHZ 可能会比较灵活吧，看情况。
- 21 E 教书怎么样？
- 22 WHZ 目前我对教书上是比较抵触。
- 23 E 你觉得自己的哪一类的学习者？
- 24 WHZ 我觉得我是听了更容易掌握。看会看不下去。学英语的时候就是这样。
- 25 E 你在学习过程中是更听从老师的意见还是你有自己的学习习惯？
- 26 WHZ 我个人倾向于还是听老师的。
- 27 E 课外你自己会不会去寻找一些资源？
- 28 WHZ 那个 APP 每日法语听力，我有时候会听一下，听听小故事。
- 29 E 那你对文学也感兴趣吗？
- 30 WHZ 还可以吧，我小时候也看过一些法国作家写的小说。
- 31 E 法语学习最重要的什么？
- 32 WHZ 我感觉口语和听力是最重要的。
- 33 E 你觉得语法在法语学习中起到什么作用呢？
- 34 WHZ 相当于是一个基础，现在强调淡化语法，但我觉得该学的还是要学，语法就相当于一个框架，因为不是母语，纯粹靠听说学习不太现实，语法还是很重要的。
- 35 E 那词汇呢？
- 36 WHZ 不能单列，也很重要，是贯穿全程的，要积累。
- 37 E 那你觉得怎样才能掌握好法语呢？
- 38 WHZ 我觉得用的越多越好。
- 39 E 你觉得你在表达法语的时候会不会先想中文怎么说再把它翻成法语？
- 40 WHZ 对，但我觉得这是很不好的，最好就是直接想法语。
- 41 E 你碰到一个生字是不是会立刻查字典？
- 42 WHZ 不会，我一般会先猜一下，能猜先猜。
- 43 E 你查字典一般是看中文解释的还是看法语解释的？

- 44 WHZ 先看中文，如果有时间的话会顺便看下法语的。
- 45 E 你觉得法语难不难？
- 46 WHZ 挺难的，主要是它跟英语相比细节性的东西多了很多，比如变位、时态。有的东西这样也行，那样也行，还有很多例外。所以需要更细致些。
- 47 E 从听说读写四个方面来看怎么提高？
- 48 WHZ 听力就只能多听，难点就是有一个连音反应不过来，法国人语速也非常快。口语就需要有法语思维，阅读就是以课文为主，阅读的难度相比听力简单一些，写作就是跟阅读差不多，也不是很难。
- 49 E 那口语除了平时上课，还有其它机会练习吗？
- 50 WHZ 似乎不多。
- 51 E 阅读呢？
- 52 WHZ 主要是课本，课外的看的比较少。整篇文章比较少。但跟听力口语相比较简单些。写作也是，相对不那么难，因为我可以慢慢写，不会了还可以查一查。
- 53 E 你觉得你强项弱项在哪？
- 54 WHZ 反正弱项肯定是听力，其他就都谈不上强项。
- 55 E 法语学习最终的目的是正确地使用语言还是与说法语的人没有障碍地交流？
- 56 WHZ 应该是交流，因为学语言不单纯是学语言，还需要学语言包含的一些文化，包括法国人的一些思维方式、文化习惯，也要了解。
- 57 E 你觉得中国老师的教法跟法国老师的教法区别大不大？
- 58 WHZ 还是很大的，就不太好比，中国老师会在语法上更偏重，一条一条讲得很清楚，外教是说的东西比较多但语法上面解释比较少，他不解释语法。
- 59 E 你更喜欢哪种？
- 60 WHZ 两种更折中一点比较好。外教提供一个语言环境，而中国老师的好处是把语法解释得很清楚，为自己学习提供一些便利。
- 61 E 目前来看是中国老师让你的进步更大还是法国老师？
- 62 WHZ 就目前来看还是中国老师，外教还是管你管的不怎么严，也不会给你一些硬性的任务。
- 63 E 你上过的课里你比较喜欢哪些课？
- 64 WHZ 基础法语。
- 65 E 你觉得自己学法语以来进步大不大？

- 66 WHZ 不够大，没有达到我个人的预期，尤其是在听力方面。
- 67 E 主要原因在哪里？
- 68 WHZ 可能还是听得不够多。
- 69 E 你觉得主要原因是在自身呢还是教学方法上？
- 70 WHZ 可能我自身的原因更大一些，教学方法可能也有一些问题。
- 71 E 是不是练习听力的课时太少？
- 72 WHZ 我觉得听力课时应该增加，一个星期一节课是太少了，听力课时数至少能达到课时数的一半吧，一个星期至少三次。
- 73 E 你觉得 TEF 考试怎么样？
- 74 WHZ 感觉总体难度蛮高的，考得不好，好多题目没有完全明白什么意思，听力好一点。好多都是猜的。
- 75 E 是不是觉得考试内容都是平时上课时没有学到的？
- 76 WHZ 不够熟悉。
- 77 E 为了提高法语水平更需要的是？
- 78 WHZ 最有效的应该是语言环境吧，但在国内做到比较困难。教学方法目前来看没有什么大的问题，也就是增加听力课时。还是学生自身的问题。
- 79 E 你大三有没有意向参加交换生？
- 80 WHZ 如果有机会可以考虑去，是一个用法语的很难得的机会。
- 81 E 下面这几项排个序？从重要到不重要排个序。
- 82 WHZ 最重要是动机，第二位教学、努力和方法都可以，然后是条件和环境排在最后。
- 83 E 你还有什么补充的？
- 84 WHZ 法语学习最重要的还是学生的主观能动性，学生要主动去学，主动跟外教交流，给自己创造机会去学，这也是当下我们比较欠缺的一点。

5.5.2 Etudiants de 2^{ème} année

I. HXX

- 1 E 你好，你叫什么名字？
- 2 HXX 我叫 HXX。
- 3 E 你从哪里来？
- 4 HXX 我家里是无锡的。

- 5 E 你上大学之前有没有学过法语?
- 6 HXX 没有。
- 7 E 除了法语以外还会别的外语吗?
- 8 HXX 就只有英语。
- 9 E 学法语的话是你个人的选择还是你父母帮你选择的?
- 10 HXX 两方面都有吧，一方面自己觉得法语很优雅，父母觉得女孩子学法语比较适合。
- 11 E 那你觉得法语是一门重要的语言吗?
- 12 HXX 我觉得挺重要的。14 年暑假青奥会我留在南京做志愿者，当时我们所在的部门叫颁奖仪式搜集中心，当时就有很多法属殖民地国家的代表过来，北非的等，我记得印象非常深的一件事情，虽然大多数国家都是说英语，而且我当时只学了一个学期的法语，一开始说英语，可能别的同学都表现的特别积极，也没有什么机会去说话，有一天有一个喀麦隆的一个团长他就过来了，他过来的第一句话就是说“who speak French?” 然后大家都愣了，我就被推到前面去了，然后我那个时候就非常紧张，不过我那时候肚子里就打了下草稿，我就跟他讲跟他打了下招呼，然后就请他填了下表格，就说你是哪个国家的你要做什么，然后这时候就觉得法语特别有用就觉得发挥作用了!
- 13 E 那你对法语的看法在学之前和学之后有没有什么变化?
- 14 HXX 有，还挺大的。之前都是听别人说，说法语很优雅听起来很动听，但是我只学英语的时候完全没有这个体会，自己学的时候一开始也没觉得很特别，就是觉得语法很难，学着学着就是觉得改观很大，可能是我们这个学期新外教来的缘故，他上课采用一些新的模式包括他会用一些比较浅显易懂的方式，你会非常想去跟他交流，现在就会觉得法语确实挺好听的。开始是英语影响法语，现在是法语影响英语，有这样一个转变。
- 15 E 你这四年学习法语的最终目的是什么?
- 16 HXX 我的兴趣偏向还是文学语言这一块，嗯+ 到目前为止还是有点迷茫，不知道以后到底自己该用法语这门语言去做什么，其实也想借出国这个机会看一下，看以后哪个领域更适合自己的。
- 17 E 你觉得你自己是哪一个类型的学习者?
- 18 HXX 表达型的。在自己操练的过程中才会觉得这门语言真正变成自己的，光是上课听的东西或语法什么的，很容易走神。对我来说还是实际表达应用掌握更加扎实一点。

- 19 E 你是更多听从老师的建议还是根据自己方法学习?
- 20 HXX 主要还是跟着老师的方向走, 然后课后看到自己感兴趣的资料也会背背记记, 比如说会关注一些法语相关的公众号, 然后觉得报刊相关的词汇, 有的法语歌有的名人的演讲, 感兴趣的会关注一下。
- 21 E 那你觉得法语学习中间重要的是什么?
- 22 HXX 我个人觉得我比较薄弱的是语法和词汇, 我可能倾向于表达, 书面的也很重要, 你有一个比较硬的表达能力的话你跟人沟通就会顺畅一点, 但是这些都是要建筑在语法和词汇之上的。但是就是这两个方面的学习我确实有点迷茫, 也知道应该多背背单词多学习语法, 但是可能就是不太感兴趣学得也不太扎实。
- 23 E 你觉得用的机会多吗?
- 24 HXX 其实不是很多, 就是在现在这个学习环境中的话。
- 25 E 是不是需要记忆很多东西? 包括死记硬背?
- 26 HXX 我感觉自己也还是有点语言天赋的, 有时候大概看一遍就能用, 但可能也就是因为这样, 所以没有花很多功夫在法语上, 可能再多花一点功夫地话会更好, 因为学语言这个东西确实是需要花很多时间去投入的, 还是不能只靠看一遍这样, 可能是跟自己学东西的特点有关系的吧, 我从小还是就是不太喜欢复习, 我一般就是靠平时记得差不多了就去考试, 但是我觉得应对国内应试还是需要好好复习的。
- 27 E 你口语表达的时候有没有觉得说错了很难堪?
- 28 HXX 其实我觉得说错了没事反正大家一笑而过就过去了, 你跟真正的法国人讲的话, 主要就是意思传达准确, 只要法国人能听懂, 而且大多数人你说错了他都会非常好心的帮你纠正, 然后同学之间说错了就更没有什么不好意思的了, 大家都是在学这个过程中, 说错改正的过程可能比说对更是一种进步。
- 29 E 你表达的时候有没有习惯先想中文?
- 30 HXX 大多数时候还是这样的, 可能一些比较熟比较简单的表达不需要再用中文, 在理解的过程中还是会用中文的思维去理解, 但是这个理解的过程中出现不理解的地方, 我觉得更多的还是用中文的思维去想怎么问这个问题。
- 31 E 查字典呢, 是不是立刻去查字典? 主要是法汉字典?
- 32 HXX 是的。
- 33 E 你觉得法语难不难?

- 34 HXX 挺难的。
- 35 E 最大的难点是什么？
- 36 HXX 难点++ 就是语法吧，各种语式、时态。
- 37 E 从听说读写四个方面，各自的难点是什么？怎样才能提高？
- 38 HXX 听力就是法国人的语速特别快，要多听吧。说就是不要怕出错，外教课上可以说多一些了。
- 39 E 课外有机会说法语吗？
- 40 HXX 有帮非洲学生学汉语，但机会不多。
- 41 E 那阅读呢？
- 42 HXX 词汇量少，看见不认识的词会紧张。会要查字典。写作的话，词汇不是最关键的，主要是表达，纠结在究竟以什么方式表达出来。
- 43 E 那你觉得法语学习的最终目的正确使用语言还是与法国人交流无障碍？
- 44 HXX 都有吧。只有在自己正确使用才能跟别人交流，所有首先是要正确运用。
- 45 E 你觉得中国老师跟外教差别大不大？
- 46 HXX 挺大的。中国老师可能更注重语法或者结构，看学生的掌握程度来设计教学内容，安排步骤，但是外教的话就是在不断 *expliquer* 一些东西。外教就不同的内容进行教学，但层次方面中国老师可能会做的更好。
- 47 E 那你更喜欢哪种？
- 48 HXX 我都挺喜欢的。各有所长。
- 49 E 你 TCF 考了多少？
- 50 HXX 考了 B1，总的好像是 339 吧。
- 51 E 你觉得 TCF 和 TEF 和专四有区别吗？
- 52 HXX 有，挺大的。TCF 就是阅读和听力的比重比较大，然后语法的比重比较少。但是专四特别扣细节，考的就是对你需要掌握的东西的运用，语法方面，狠命地去练那些卷子就能提高很快，但是 TCF 和 TEF 就是平时的一种阅读能力听力的能力，语法真的有没有融会贯通更注重一点。
- 53 E 那你觉得这些考试是否体现法语水平？
- 54 HXX 肯定是能体现一部分的，但也可能不是非常全面，因为考试还是有应对策略的，但是实际生活中还是要看你自己对这门语言的领悟。
- 55 E 所有的法语课里你比较喜欢哪些课？

- 56 HXX 基础法语，高级法语，还有法国概况，感觉非常有必要去了解的。还有外教的文化与交际，确实就学到了很多很地道的法语的表达，没有书，但是他自己会准备材料，比如说一些谚语，关于某个专题，比如说形容愤怒，他有非常多的表达，跟文化环境有关的一些表达。
- 57 E 你觉得自己学法语以来进步大不大？
- 58 HXX 还是进步挺大的。
- 59 E 那你觉得是中国老师让你进步更大还是法国老师？
- 60 HXX 真正开始对法语有兴趣其实是在宋老师教我们以后，其实法语课还是挺有意思的。以前没有强烈的愿望，但是宋老师的一些教学理念挺对我胃口的，好像一下子兴趣就上来了，他就是比较注重传统的，他就是叫你反复读争取背出来，读的时候不仅是练你口语其实各方面都在这个其中。
- 61 E 你是什么时候要去法国？去多久？
- 62 HXX 大概 1 月 25 号走，然后 6 月 3 号回来。
- 63 E 为什么要选择去法国做交换生呢？
- 64 HXX 因为就是学习任何一门外语最好的方式，让自己暴露在那个语言环境中。而且是自己第一次完全脱离父母去适应一个陌生环境，这个真的是很好的一个经历，而且我也不知道自己以后的职业方向，去了法国以后能够知道到底要学什么。
- 65 E 那你想象中的法国课堂和法国老师是怎样的？
- 66 HXX 想象不太出来(笑)，之前看电影也看到过他们小学中学，大学这一块这的没有看过，感觉还挺难想象的。
- 67 E 你觉得在上课过程中会碰到什么困难？
- 68 HXX 我现在最担心的可能就是他们的语速非常快，听不懂，还有一些文化差异，因为可能教学模式不太一样，我们可能就是上课听完然后课后做一些作业然后上交，就是每个学生非常独立地去完成一个作业，法国的话可能就是很多小伙伴一起去完成一个学习任务，在这个过程中怎么样分配怎么跟其他人交流去完成，都是一个未知，还是挺紧张的。
- 69 E 你希望你班上有中国学生吗？
- 70 HXX 挺难说的，有有有的好处，没有的话就是真的逼自己一把彻底去融入他们，有的话会有一些亲近感归属感。
- 71 E 这个会不会影响到你上课的表现？

- 72 HXX 有中国小伙伴会觉得无所谓，但如果没有，别人都听说很顺畅，自己不表达，会觉得丢中国学生的脸。
- 73 E 你现在心情是怎样的？
- 74 HXX 现在特别紧张，好担心签证啊之类的。
- 75 E 下面这几个因素，按照重要性排序？
- 76 HXX 第一个是环境，接下来教学，动机，方法，条件。

II. ZMZ

- 1 E 你好你叫什么名字？
- 2 ZMZ 我叫 ZMZ。
- 3 E 你从哪里来？
- 4 ZMZ 我来自浙江绍兴。
- 5 E 你上大学之前学过法语吗？
- 6 ZMZ 没有。
- 7 E 你除了法语之外还会什么别的外语吗？
- 8 ZMZ 学的英语。
- 9 E 你当初学法语是你个人的选择还是父母的？
- 10 ZMZ 是我自己比较想学法语。
- 11 E 为什么？
- 12 ZMZ 因为对法国比较感兴趣，还有之前比较想去法国读酒店管理的研究生。
- 13 E 那现在还想学酒店管理吗？
- 14 ZMZ 其实还是蛮想的。
- 15 E 你觉得法语是不是一门很重要的外语？
- 16 ZMZ 我觉得除了英语，法语应该是相对来说普及度比较高的吧，因为不止法国讲法语，还有法语区国际。
- 17 E 你觉得学习法语的最终目的是什么？
- 18 ZMZ 我觉得语言就是交流的工具，通过这个工具可以从事不同行业发挥它的作用。
- 19 E 那你有没有信心这四年把法语学好？
- 20 ZMZ 信心那肯定是要有的(笑)。
- 21 E 那你对法语这个语言在学前跟学后看法有没有什么变化？

- 22 ZMZ 可能学之前对它的幻想比较多，但是学后感觉跟以前想的稍微有点出入。学之前感觉就是到处跟人交流，学之后感觉要想交流之前还是得比较辛苦地学一些比较枯燥的东西。
- 23 E 你觉得枯燥是不是就是说需要很多重复很多记忆的东西？
- 24 ZMZ 对，其实我觉得学习一门语言最基础的还是背诵啊记忆的一些东西。
- 25 E 你觉得背诵很有用吗？
- 26 ZMZ 我觉得挺有用的，不是说要所有的都背下来，但是句型还蛮有用的，学作文就可以用到。
- 27 E 你表达的时候会不会还是先想中文然后再把中文翻译成法语？
- 28 ZMZ 现在还处于这个阶段。
- 29 E 如果你遇到什么字不懂是不是马上会查字典？
- 30 ZMZ 我会查手机，法语助手。一开始会想有没有换的，如果没有换的就会查。
- 31 E 一般都是看法汉字典？
- 32 ZMZ 对，很少看法语解释。
- 33 E 你上课是希望听法语还是听中文？
- 34 ZMZ 外教课就是全法语的，像基础法语这种课还是法语加中文这样比较好，有些语法的東西如果用法语解释可能比较难懂。
- 35 E 你觉得这些因素，语法词汇口语笔语哪个最重要？
- 36 ZMZ 都挺重要，我们可能在笔头上的东西练得比较多，在口语的机会比较少，你让我考试我可能会比较自然，但是让我去和他们沟通可能心里就比较忐忑。
- 37 E 你觉得法语难不难学？
- 38 ZMZ 法语在语法上可能比较难，但是不觉得很难学。
- 39 E 你觉得听说读写每个部分的难点在哪里？
- 40 ZMZ 法语有点复杂，但不能说很难。不过时态特别难，搞不清楚。
- 41 E 从听说读写这几方面看，难点在哪里？怎么提高？
- 42 ZMZ 听力的话还是比较难的，看法国人的一些视频几乎听几遍可能都没法听懂，因为他们的语速特别快。可能一开始对着文本听，可能提高比较快。
- 43 说呢？
- 44 第一是机会不多，第二是说的時候容易植入中文的想法，而且说的時候变得很没有信心。所以需要机会去锻炼。
- 45 E 在中国有没有机会跟法国人交流？
- 46 ZMZ 基本上就只有跟外教，其他的就没有什么了。

- 47 E 阅读呢?
- 48 ZMZ 阅读就是我们平时做的阅读理解, 有时候得看好几遍才能理解。看一遍不太清楚, 要看好几遍。可能学法语的时间还太短。
- 49 E 那阅读怎么提高呢?
- 50 ZMZ 就应该多练习。
- 51 E 写作?
- 52 ZMZ 我们练得还算可以, 老师有时候会让我们写 *commentaire* 那种的, 但还是中国思维, 表现出来的写作句式就很中文化。
- 53 E 怎么样克服这个?
- 54 ZMZ 平时学习课文的话有些句式就可以用进去, 看到好的词记下了, 学以致用。
- 55 E 你自己觉得自己听说读写的强项和弱项是哪里?
- 56 ZMZ 都是弱项, 写作还好一点, 但是听说就是口语方面比较弱势, 不敢说。
- 57 E 你是不是说错了就不想说?
- 58 ZMZ 我不是怕单词和语法错, 我是怕我说出来的东西和他的理解不一样。
- 59 E 你觉得法语学习最终目的是什么?
- 60 ZMZ 我觉得是正确地使用语言, 如果只是交流没必要学的这么深, 到语言环境里呆一段时间就好了。我们专业的学习, 还是需要正确地使用语言吧。
- 61 E 你觉得是中国老师和法国老师的教法区别大不大?
- 62 ZMZ 其实区别还是挺大的。中国老师可能会比较注重语法翻译, 但是法国老师更多的是交流上的东西和探讨一些东西。
- 63 E 那你更喜欢哪个教法?
- 64 ZMZ 谈不上更喜欢, 我是觉得科目有区别, 但是我是觉得现在的课本比较枯燥、老, 没什么意思, 希望中国老师有一些新鲜的东西, 希望法国老师教一些实用性的东西。
- 65 E 所有的这些法语课你比较喜欢什么课?
- 66 ZMZ 法国文化与交际。
- 67 E 是中国老师的课还是外教?
- 68 ZMZ 是外教。
- 69 E 为什么喜欢?
- 70 ZMZ 他会讲一些比较有趣的, 比如法国人日常使用的俚语, 我觉得比较实用。
- 71 E 是就着课本上吗?
- 72 ZMZ 不是, 他每次会准备一些资料, 有一些视频之类的。

- 73 E 你觉得老师在你们学习法语的过程中是不是非常的重要?
- 74 ZMZ 我觉得是很重要。
- 75 E 那一个好老师是怎样的?
- 76 ZMZ 好老师不一定水平要多高，要会用一种比较引导学生的方式，让大家掌握一些学习的方法，上课不枯燥。有意见大家可以讨论一下。
- 77 E 你觉得自己学法语以来进步大不大?
- 78 ZMZ 有一段时间进步挺大的，后来一段时间有点松懈。
- 79 E 是专四考过之后吗?
- 80 ZMZ 对是。
- 81 你怎么看专四考试?
- 82 考的还是比较基础的一些东西，有一个证书来证明自己的水平还是挺重要的，还是有督促巩固自己基础知识的作用。但考试偶然性比较大，不能完全衡量水平。
- 83 E 你觉得如果没有专四考试，会不会在课上学别的东西?
- 84 ZMZ 我觉得会。
- 85 这种考试有没有局限性?
- 86 有的，应试会忽视一些实践性的东西。
- 87 E 你觉得 TCF 跟专四区别大不大?
- 88 ZMZ 区别很大。TCF 强迫你用法语的方式来理解它，没有时间用中文先去思考。
- 89 E 你觉得汉语在你的法语学习中起到什么作用？积极的还是消极的？
- 90 ZMZ 嗯++中文在学习外语的过程中还是挺重要的。因为中文也像是个基础，就像翻译，有时是中文基础不扎实。
- 91 E 为了提高法语水平，这三方面哪个最重要?
- 92 ZMZ 环境应该是最有用的，但是一般我们在中文的大环境里，还是教学方式最重要吧，起引导的作用。
- 93 E 你为什么选择去法国留学?
- 94 ZMZ 第一我学习的是法语，第二我觉得深入他们的生活环境能体会到更多，会比课堂上学到多的多的东西，还能开拓视野。
- 95 E 那你想象中的法国课堂和法国老师是怎样的?
- 96 ZMZ 可能会比较自由吧，可能会比较注重于大家一起探讨。不会像在这里，老师一直讲，学生一直听。
- 97 E 那你觉得会不会适应？你会喜欢这样的方式？

- 98 ZMZ 我怕的不是适应不适应，我怕语言水平不够听不懂。
- 99 E 那你希不希望你的班上有其他的中国学生？
- 100 ZMZ 有。如果真的有还能相互请教一下，如果真的没有还真挺心慌的，不知道怎么去跟其他老师和同学沟通。
- 101 E 那你现在是怎样的心情呢？
- 102 ZMZ 我现在比较焦急，因为我们去波尔多三大是第一届，手续都全靠自己来。
- 103 E 你们去是学的文学？
- 104 ZMZ 都可以选，但是像人类科学这种比较专业的课我们是一定不会学的。
- 105 E 有法语课吗？
- 106 ZMZ 没有把法语当外语学的课。
- 107 E 下面有六个因素影响法语学习的，你排个序，从重要到不重要。
- 108 ZMZ 最重要的努力，环境，教学，方法，条件，动机。
- 109 E 除此以外你还有没有想补充的？
- 110 ZMZ 我觉得提高法语水平，学校如果有条件的话是否可以不要那种传统的老师上课，我们听讲。寓教于乐一下，换一些其他的比较有趣的方式，比如可以看法语电影，学唱法语歌，还可以看一些法语杂志。

III. HMY

- 1 E 你好，你从哪里来？
- 2 HMY 常州。
- 3 E 上大学之前学过法语吗？
- 4 HMY 没有。
- 5 E 除了法语还会别的语言吗？
- 6 HMY 英语。
- 7 E 你学法语是个人的选择还是父母的选择？
- 8 HMY 我自己的选择
- 9 E 那为什么选择法语？
- 10 HMY 第一点就是总觉得法语有一种神秘的魅力吸引我，我比较喜欢法国文化，比较喜欢他们对热情真理的探寻。
- 11 E 你在学法语之前和学之后对法语的看法有变化吗？

- 12 HMY 稍微有一点不一样(笑)。因为学之前写出来感觉很优美，比较高雅，其实学之后觉得很简单，和别的词没有什么不一样了，神秘的感觉已经没有了。然后学后觉得确实挺好听的，我感觉法国从文学作品来看的话，他们确实骨子里有一种真理的追求，这点感触更加深了。
- 13 E 你觉不觉得法语是一门有用的，很重要的外语？
- 14 HMY 挺重要的，因为它是联合国的官方语言，而且世界上很多国家都在使用法语，而且很多品牌、杂志都是法国的。
- 15 E 你学习法语的最终目的是什么？
- 16 HMY 首先侧重它的实用性，能够给自己一个求生的保障，在工作中能用到最好，但也不强求用到，我感觉小语种的市场没有英语广。
- 17 E 你觉得自己是什么类型的学习者？
- 18 HMY 听觉型，因为我是从发音然后来想它是什么单词，然后表达什么意思，我平常看的剧也比较多，我模仿能力比较强，我做听写的时候感觉稍微容易点，从发音来拼写。
- 19 E 你觉得这些因素中哪一个比较重要在法语学习中？语法？笔语？口语？词汇？
- 20 HMY 从学习的角度来说还是语法最重要，你把最基本的掌握了，那些词汇都可以自己去积累，先把一个大体的框架学会。
- 21 E 词汇呢？
- 22 HMY 词汇也很重要，因为有的时候说一大推没有表达到点上，关键你没有掌握那个关键词汇。虽然说表达意思相同，有些单词还是跟你觉得的意思有些出入的，它可能是以法国人的那种方式去解释，其实跟你用中文来解释是不一样的，所以这个词汇自己还是要体会的。
- 23 E 你遇到生字是不是立刻查字典？
- 24 HMY ++看场合，如果要写文章我就会这样，如果一个单词不知道会很影响我的思路，如果是平常我觉得还是从看各种东西来积累。
- 25 E 那如果有一个词在文章中你不认识，是不是可以跳过去？
- 26 HMY 可以吧，通过看整篇文章来理解。
- 27 E 你觉得重复记忆好还是通过运用记忆好？
- 28 HMY 通过运用记忆更好，但是不是有那么多机会来运用的，比如说你每个星期写一篇文章，你也只有那一次机会来运用，平常还是要通过背诵来记忆，等到后面来运用的话记忆更加方便。

- 29 E 你在表达口语或笔语的时候是不是总是先想中文再翻译成法语?
- 30 HMY 有一点,尤其是写文章的时候,会用中文想个框架再慢慢填充。
- 31 E 你更喜欢听从老师的建议还是按照自己的学习习惯去学习?
- 32 HMY 初级阶段感觉听老师的比较好,等到后来要找一个适合自己的方式。像考专四的时候就很有体会,我寒假没有怎么花功夫,我在考专四的那个学期前两个月我就每天特别努力的去学,后来结果还不错,之前和我们分享经验的学姐每个人的方式也不一样,然后总结一下她们都做了哪些事情,然后再找一个适合自己的方式,我作息和别人不太一样,别人都是早上很早开始看书,我比较习惯下午和晚上开始工作,所以我觉得还是要结合自己。
- 33 E 你怎么看专四考试?
- 34 HMY 专四对于巩固基础很有用的。但是它有一种规律性,考试之前对它有过一定的训练,你基本上都可以掌握,如果自己总结归纳得好的话,考优秀其实不难,但不完全代表真实水平。
- 35 E 嗯,不代表真实水平。
- 36 HMY 对,像我这次签证申请又考了 TEF。考了 B1。语法结构,跟专四很相近的做的最好,考了 B2,但听力和阅读差别很大,量比专四大很多,所以觉得专四比较针对基础。
- 37 E 你课外自己有没有寻找其他的资源来学习?
- 38 HMY 课外的话,第一我以前不怎么看电影,现在下意识的找法语电影来看,第二就是张老师规定我们每个月看一本法国作家的书,然后还有写 *commentaire*,觉得锻炼很多。还有就是我最近想找一些短小的翻译来做。
- 39 E 你觉得法语学习中最大的难点是什么?
- 40 HMY 一个是语法有点复杂,各种式稍微难一点,一些俗语、口头语有时候不太理解。
- 41 E 从听说读写这四方面来看,有什么难点?
- 42 HMY 听力说得太快,最重要还是要多听,听原汁原味的法语,听多了可能会习惯。阅读的话就看长文章,跟英语很像,如果你习惯了看长文章,做其他的都很有余。说的话应该还是多练多说,敢说不要怕说错。写的话首先你得有东西可写,各方面都涉及一点,这样有东西可写,之后再是一些自己语言上面的修炼。
- 43 E 听说读写这四方面你的强项和弱项是什么?

- 44 HMY 强项是写和读，听和说有点弱。
- 45 E 有没有其他机会和法国人接触？
- 46 HMY 基本上没有，我自己也不是社交型的人，我之前加过一个法国留学生微信，但交流的也不多，还有就是旅游的时候会遇到。
- 47 E 和法国人交流有没有什么障碍？
- 48 HMY 一是词汇量欠缺，还有就是说得不够流畅，现在稍微好一点。
- 49 E 你觉得法语学习的最终目的是正确的使用语言还是无障碍的交流？
- 50 HMY 看你以后从事哪个方面工作。如果从事和法语相关的工作肯定要能够正确的使用法语，如果主要不是法语方向，只是作为一种交流工具，无障碍就可以了。
- 51 E 你觉得中国的法语教学方法适合你吗？
- 52 HMY 不知道，因为没有比较。
- 53 E 中国老师和法国老师的教法区别在哪里？
- 54 HMY 中国老师更注重打基础，外教不同人不一样，有比较踏实的，也有外教会让你去读一些比较晦涩的东西，给你很深的启发。
- 55 E 中国老师的教法你喜欢什么？不喜欢什么？
- 56 HMY 我非常喜欢张老师那样非常科学式的、严谨的教学。
- 57 E 中国老师有不喜欢的地方吗？
- 58 HMY +++我觉得中国学生已经习惯了，老师怎么说学生怎么做。不过我不太喜欢老师过于注重语法结构、到高级阶段了还在扣字眼而不是注重语言的运用。
- 59 E 你觉得是中国老师的教法还是法国老师的教法让你进步更大？
- 60 HMY 按中级水平来说，中国老师的教法让我提升更大，因为是在不断的一些单词的练习，如果要熟练的运用这门语言，就是要靠外教的方式。
- 61 E 你觉得自己的进步大不大？
- 62 HMY 挺大，因为一开始一点都不会。
- 63 E 你觉得改善教学方法，外语环境和改变自己的学习方法这三方面哪一方面最重要？
- 64 HMY 我觉得要分阶段来看的，初级的话还是要跟着老师扎扎实实地打基础，有很多人如果说你很小的时候置身于外语环境中，你会很快的掌握那门语言，确实能够很快掌握，但是我觉得仅限于口头表达或者你的思想的一种改变，书面上的话还是要靠学校的一些基础来帮你提高。

- 65 E 你为什么去法国做交换生?
- 66 HMY 第一是我想感受国外的学术环境, 欧洲毕竟是现代文明的摇篮。其次我觉得自己的语言方面不是很地道, 所以想去进行一些提高。还有我研究生想去国外学校, 所以想要有更多资源可以利用。
- 67 E 你想象的法国课堂和法国老师是什么样的?
- 68 HMY 法国的课堂+, 大的课程在阶梯教室的可能跟中国一样, 小的课程可能老师只是一个引导者, 让学生进行一些讨论。
- 69 E 你现在是什么心情?
- 70 HMY 还好, 正常的心情。
- 71 E 你觉得会不会遇到什么困难?
- 72 HMY 人身财产安全, 因为欧洲形势不太好。课堂方面我之前听学姐说不要选你没有接触过的课程, 因为真的听不懂。所以还是有点担忧。
- 73 E 希望你班上有没有中国学生?
- 74 HMY 希望有但不要多, 可以形成一定的良性沟通, 但是不要太多, 否则环境就不好了。
- 75 E 动机, 条件, 教学, 努力, 方法, 环境这几个因素按重要程度排序。
- 76 HMY 条件, 教学, 方法, 环境, 努力, 动机。
- 77 E 你对提高法语水平还有什么其他的补充吗?
- 78 HMY 现在智能机比较普遍, 网络也非常发达, 可以利用网络来学习语言, 在网上下载一些地道的听力, 看一些文章, 影像资料, 形成和法语相关的兴趣, 比如做甜点。

IV. ZYC

- 1 E 你叫什么名字?
- 2 ZYC 我叫 ZYC。
- 3 E 你从哪里来?
- 4 ZYC 扬州。
- 5 E 上大学之前学过法语吗?
- 6 ZYC 没有。
- 7 E 除了法语还会别的语言吗?
- 8 ZYC 英语。
- 9 E 你学法语是个人的选择还是父母的选择?

- 10 ZYC 自己的选择，我高考报专业的时候我就报的是小语种，然后接着我们学校是法语，德语，西班牙语，日语，韩语，英语这几个语种，我不想学日语韩语，听说德语特别难，我觉得法语逻辑严密，法国文学源远流长，所以我还想选法语。
- 11 E 你是不是觉得法语是门重要的外语？
- 12 ZYC 是的，现在国际上官方语言除了英语也有法语，法语的使用范围广。
- 13 E 你学习法语的最终目的是什么？
- 14 ZYC 我现在还不觉得有什么目的，只是觉得我现在还在学，也很喜欢，所以我就好好学。如果说是职业目标的话，我当然是希望能和法语相关，做法语的教学或者是商业的翻译。
- 15 E 你有没有信心学好法语？
- 16 ZYC 我觉得大学本科四年要想把一门语言学通学透很难的。因为语言不仅是语法，你要读大量的书，我越学越觉得它不仅仅是说你日常对话的样子，它有很多东西比如说三十年前是这么说，五十年前又是那么说，一百年前它又是另外一种，根据历史的演变它都是不一样的。如果只是四年，可能说把你丢到法国在那边语言交流没有什么障碍，但是真的要去弄得很通透，像母语那种我觉得是不大可能的。
- 17 E 你对法语的看法在学之前和学之后有没有变化？
- 18 ZYC 学前没有什么了解，越学了解的越多，我还是越来越喜欢的，刚开始学觉得特别难，越学越觉得容易一些。
- 19 E 你觉得法语的难点在哪里？
- 20 ZYC 第一我们的思维和它完全不一样。它首先没有物主人称代词，特别说不过来，还有就是阴阳性，如果不去积累就很难，没有捷径，要背下来。
- 21 E 你是哪种类型的外语学习者？
- 22 ZYC 日常的学习基本上是视觉型，这两天因为留学的事情，变得有点表达型。(笑)
- 23 E 你在法语学习中喜欢听从老师的意见还是按照自己的学习习惯来学习？
- 24 ZYC 一般跟老师多一点。从小到大都是跟着老师。
- 25 E 学习中是不是背读，重复的多？
- 26 ZYC 也不算重复，我们现在的材料也不是特别多，重复不算特别严重，很大的问题就是我们的课本有一点落后。。。。。。如果一直拘泥于课本的话，还是实用性差一点。
- 27 E 你认为法语学习中最重要的是什么？

- 28 ZYC 是词汇，是最基础的，在日常的交流中，你的语法可能混乱，表达可能不到位，但是你说的那个词都是最基本的，别人就能懂。
- 29 E 那词汇基本就需要死记硬背了？
- 30 ZYC 对。记的时候，很多词在这里或那里用的又不一样，这就需要很多阅读。只有看到接触过才能知道还可以这么用。我觉得我的阅读量太少。
- 31 E 你在表达时是不是先想中文再翻译成法语？
- 32 ZYC 是这样子，虽然我觉得不对，我觉得应该是脑子里有一个法语的思维在。
- 33 E 你遇到生字是不是立刻查字典？
- 34 ZYC 我能不查字典尽量不去查字典，根据上下文来猜，如果它真的影响我阅读我会去查。
- 35 E 基本上是法汉字典？
- 36 ZYC 嗯，是。法法基本没怎么接触过。
- 37 E 听说读写这四方面你觉得有什么难点？可以怎么提高？
- 38 ZYC 听力我觉得听外教课没什么问题，但是听新闻没有办法听懂，考试的时候的听力看了题目也不是特别难，关键是盲听听不懂，一方面语速快，还有有逻辑的障碍。
- 39 E 那怎么提高呢？
- 40 ZYC 就是要多听。没有别的办法。
- 41 E 课外自己听吗？
- 42 ZYC 听。听每日法语 APP，还蛮好，听一个星期就会有很大的进步。
- 43 E 说呢？
- 44 ZYC 我基本上说和读没有分开过，表达的机会非常少。宋老师让我们做 *commentaire*，但也是事先写好，下一次抽几个同学说一下。
- 45 E 那就是有准备的，不是即兴的？
- 46 ZYC 嗯。如果让我一下子说，觉得还是挺难说的。
- 47 E 读呢？
- 48 ZYC 阅读就是课文多一点，理解上还好，只有应用文比如合同，看不大懂。中文可能都没见过。
- 49 E 写呢？
- 50 ZYC 写就是词汇。我觉得还是词汇。
- 51 E 你的强项和弱项是什么？
- 52 ZYC 读比较强，听力口语弱。

- 53 E 还是口头的比较弱。
- 54 ZYC 嗯。因为我们准备专四做大量的习题，笔头还是容易提高些。口语表达要少很多，如果觉得自己会说的不对，就情愿不说。
- 55 E 你觉得法语学习的最终目的是能正确的使用语言还是无障碍的交流？
- 56 ZYC 正确的使用，所以我还是比较想去深入的研究这门语言。
- 57 E 老师的教法你觉得怎么样？
- 58 ZYC 我觉得上了二十年学，一直都是老师在上面教，自己在下面听，也习惯了，觉得没有什么不好。
- 59 E 中国老师和法国老师教法有没有什么不同？
- 60 ZYC 中国老师说中文，外教说法语(笑)。
- 61 E 中国老师的教法你喜欢什么？不喜欢什么？
- 62 ZYC 我喜欢上课大部分的内容，毕竟可以学到很多东西，不喜欢的暂时还没有。
- 63 E 外国老师的教法喜欢什么？不喜欢什么？
- 64 ZYC 有的会不考虑学生的接受程度。
- 65 E 你觉得一个好老师对你法语学习重要吗？
- 66 ZYC 很重要。
- 67 E 好老师是什么样的？
- 68 ZYC 上课尽责把该完成的任务都完成，最好能让我们多接触能用得上的东西，实际的东西。
- 69 E 你觉得是中国老师的教法还是法国老师的教法让你进步更大？
- 70 ZYC 在读方面中国老师让我进步更大，说和听方面是外国老师。
- 71 E 你觉得自己的法语进步大不大？
- 72 ZYC 我从一无所知到现在可以完整清晰的表达，我觉得还是有进步的。
- 73 E 你觉得汉语在法语学习中起积极作用还是消极作用？
- 74 ZYC 都有，消极方面同学之间用汉语多。积极方面是母语啊，一个语法用法语解释我未必看的懂，但是用汉语解释我基本上可以看的懂。翻译的时候汉语还是有用的。
- 75 E 你希望老师上课用汉语还是用法语？
- 76 ZYC 用法语。
- 77 E 你怎么看待专四专八考试？
- 78 ZYC 我觉得是一个偶然性很大的考试。我自己专四考得不好，但也不能说明我自己的学习不用功，它只能证明你当时的水平。

- 79 E TCF 呢? 和专四比起来?
- 80 ZYC TCF 题量大, 更注重学生的语言运用能力, 它语法题很少, 只占不到五分之一, 专四更加注重语法结构。
- 81 E TCF 考了几集?
- 82 ZYC B1。
- 83 E 你觉得教学方法, 外语环境和自己的学习方法这三方面哪一方面更需要改进?
- 84 ZYC 自己的学习方法。因为它是最可行的, 其次自己的学习方法包括很多, 自己的学习态度端正之后, 自然而然的就会给自己创造一些机会。
- 85 E 你为什么去法国留学?
- 86 ZYC 语言环境, 我也想去法国读研。
- 87 E 你想象的法国课堂和法国老师是什么样?
- 88 ZYC 我估计学生少一点, 学生自我展示的机会多一点。我猜可能会给小组任务需要去完成。
- 89 E 你希望你的班上有没有中国学生?
- 90 ZYC 希望有和我不大熟的中国学生。因为中国人容易抱团, 对我语言进步没有作用。
- 91 E 有没有中国学生会让你在课堂上有不同的表现吗?
- 92 ZYC 不会。
- 93 E 你现在是什么心情?
- 94 ZYC 很期待, 有点紧张。
- 95 E 有没有害怕自己会遇到什么困难?
- 96 ZYC 肯定有, 我已经做好心理准备了。在中国也会有困难的。
- 97 E 动机, 条件, 教学, 努力, 方法, 环境这几个因素按重要程度排序。
- 98 ZYC 方法, 努力, 动机和教学都挺重要, 环境, 条件。
- 99 E 你对提高法语水平还有什么其他的补充吗?
- 100 ZYC 刚入门时一定要认真。

V. ZSW

- 1 E 你叫什么名字?
- 2 ZSW ZSW。
- 3 E 你从哪里来?
- 4 ZSW 南京。

- 5 E 上大学之前学过法语吗?
- 6 ZSW 没有。
- 7 E 除了法语还会别的语言吗?
- 8 ZSW 英语。
- 9 E 你学法语是个人的选择还是父母的选择?
- 10 ZSW 我自己的选择，因为我觉得法语比较好听，相对于德语来说。可能就业机会相对其他小语种多一点，而且我还特别喜欢小王子，就想用法语读原著。
- 11 E 你觉得法语是一门很重要的外语吗?
- 12 ZSW 蛮重要的，比起只会英语的人，两门外语更有竞争力。
- 13 E 你学习法语的最终目的是什么?
- 14 ZSW 以后想找和法语相关的工作。就算以后不从事这方面的工作，学一门我喜欢的语言也是很开心的事情。
- 15 E 你这四年法语学习想达到一个怎么样的目标?
- 16 ZSW 我希望可以和法国人正常交流，有一定的文学素养。
- 17 E 你有没有信心把法语学好?
- 18 ZSW 有吧！但我觉得现在口语和听力方面还欠缺一些。
- 19 E 听说读写这四个方面，你的强项和弱项是什么?
- 20 ZSW 我觉得应该是说比较薄弱，读和写还行，听力也还可以，还是说的机会比较少，除了外教课平时很少说。
- 21 E 你对法语的看法在学之前和学之后有没有什么变化?
- 22 ZSW 学前就单纯觉得法语好听，学之后觉得法语还是很严谨的，语法上感觉比中文严谨，没有什么歧义。
- 23 E 你觉得自己是哪一类型的学习者?
- 24 ZSW 视觉型。
- 25 E 你在法语过程中喜欢听从老师的意见还是按照自己的习惯来学习?
- 26 ZSW 嗯++应该听老师的意见比较多一点。
- 27 E 在课外你是完成老师的任务还是自己寻找资源来学习?
- 28 ZSW 在课外自己有时候看那种法语小短篇，或者是看法语电影，还有上一些网站，像沪江法语这种。
- 29 E 你觉得法语学习中最重要的是哪些方面?

- 30 ZSW 我觉得最开始学习的时候语法比较重要，你把整个系统都学会以后，然后可能就是需要提升你的词汇，增加词汇量。现在语法掌握比较好了，但口语可能还要加强。
- 31 E 你在说或者写的时候是不是习惯先想中文再翻译成法语？
- 32 ZSW 有的。
- 33 E 你遇到生字是不是立刻查字典？
- 34 ZSW 对。
- 35 E 使用法法字典还是法汉字典？
- 36 ZSW 电子词典，不是很重要的词直接看汉语，比如动词我会看一下法语。
- 37 E 你觉得学外语是不是有很多要死记硬背？
- 38 ZSW 主要是练习的多可能就记住了，不一定要死记，我是不会专门去背单词的那种，有的词它出现的次数多了，自然而然就记住了，要多看。
- 39 E 那不断重复是不是更有利于记忆？
- 40 ZSW 对，肯定是要复习的。
- 41 E 中国老师和法国老师的教法你觉得有没有什么不同？
- 42 ZSW 中国老师自己讲得比较多，法国老师更多让你发言，和你交流。
- 43 E 你觉得法语难不难学？难点是什么？
- 44 ZSW 挺难学的。比如说它很多的语法结构和中文差很多，像英语有的时候还和中文的顺序差不多，法语的介词，代词都要放在前面，不太习惯，就要练很多才能反应很快。
- 45 E 听说读写这四方面，你觉得有什么难点？怎么提高？
- 46 ZSW 听方面有的词你看到它认识，但你听到的话就一下子反应不过来，还有连读连诵比较难。听力需要精听才能提高，还是要做一下听写。
- 47 E 说呢？怎么样才能提高？
- 48 ZSW 说首先是建立在听的基础上，听的多了才能学会一些表达，自己多练习，找机会和外教多交流。
- 49 E 课外时间有没有机会接触法国人？
- 50 ZSW 很少，几乎没有。
- 51 E 阅读呢？
- 52 ZSW 阅读的话还是法国人的一些表达方式和中国人不太一样，一些比较深的文章比较难理解，日常的还好。
- 53 E 那怎么提高呢？

- 54 ZSW +++ 可能读片段没有多大用，还是要都整篇的，比如文学作品。
- 55 E 写作呢？
- 56 ZSW 有些词汇的用法比较欠缺，写的时候不知道怎么写，听说读写都是一起的，你只有输入足够了，你输出的时候才可以，只有积累一定的知识以后你才能写出来。
- 57 E 你的强项和弱项是什么？
- 58 ZSW 最强项是阅读和听力。
- 59 E 你觉得学习法语的最终目的是正确的使用语言还是没有障碍的交流？
- 60 ZSW 没有障碍的和法国人交流比较基础一点，如果想和人家完全没有障碍的交流还是要正确的使用语言。
- 61 E 你喜欢中国的法语教学方法吗？
- 62 ZSW 还是有需要改进的地方，比如说课本文章老，比较晦涩难懂，在生活中用不太到，那些单词也很难懂，基本上背不下来。课堂留给学生的时间也比较少，老师讲得多，学生说得少。
- 63 E 那是不是跟外教课不太一样，外教课互动多一点？
- 64 ZSW 是。中国老师一般说的多，然后到最后问一下学生有没有问题就结束。
- 65 E 所有的法语课里你喜欢哪些课？
- 66 ZSW 外教课，法国文化，还有法语视听说。感觉离法国人的生活更近一点。
- 67 E 你觉得外教课有没有什么欠缺的地方？
- 68 ZSW ++ 我觉得还挺好。课程安排好，内容也比较丰富。
- 69 E 你觉得是中国老师还是法国老师让你的进步更大？
- 70 ZSW 最开始打基础的时候是中国老师帮助比较大，让你学会整个语法系统，一些基础词汇，可能到比较高年级的时候外教的帮助更大一些。
- 71 E 你怎么看现在的专四测试？
- 72 ZSW 专四是一个基本的掌握，主要是考你的语法，考专四考得好不代表法语就很好。
- 73 E TEF 呢？
- 74 ZSW TEF 还是很综合，因为它要考口语。
- 75 E 你觉得水平考试是不是衡量法语水平的一个标准？
- 76 ZSW 只能说是个参考，我专四还是考得挺好的，但我觉得我的法语还是欠缺很多东西，并不是衡量的标准。

- 77 E 你觉得改善教学方法，置身于外语环境中和提高自己的学习方法这三个哪一个比较重要？
- 78 ZSW 置身于外语环境中比较重要。我们现在生活中说什么都还是中文，只有在课堂上才会讲法语，用的机会太少了，如果有一个比较好的氛围可能会好一些。
- 79 E 你为什么选择去法国留学？
- 80 ZSW 主要是想提高自己的口语和听力，在法国能更快的提高。
- 81 E 你现在是什么样的心情？
- 82 ZSW 有一点紧张，担心上课听不懂。
- 83 E 你对去法国留学有什么期待？
- 84 ZSW 我期待提高自己的语言水平，主要是口语和听力，更多地了解法国文化，接触一些不同的法国人，看看他们的的生活方式，听听他们的想法。
- 85 E 你觉得会不会碰到什么意想不到的困难？
- 86 ZSW 上课的时候还是语言上的困难，一些文化差异。
- 87 E 你希望你的班上有其他中国学生吗？
- 88 ZSW 希望有，但不要很多，如果没有自己心里稍微比较慌，但太多就觉得和国内没有什么区别。
- 89 E 有没有中国学生会让你在课堂有不同的表现吗？
- 90 ZSW 会的，如果有很多中国学生，大家都不会积极发言，如果其他都是外国学生大家积极发言，自己也会积极的表现。
- 91 E 动机，条件，教学，努力，方法，环境这几个因素按重要程度排序。
- 92 ZSW 环境，教学，方法，努力，条件，动机。
- 93 E 你对提高法语水平还有什么其他的补充吗？
- 94 ZSW 没有了。

VI. ZY

- 1 E 你叫什么名字？
- 2 ZY ZY。
- 3 E 你从哪里来？
- 4 ZY 苏州。
- 5 E 你上大学之前学过法语吗？
- 6 ZY 没有。

- 7 E 除了法语你还会别的语言吗?
- 8 ZY 英语。
- 9 E 你学习法语是你个人的选择还是你父母的选择?
- 10 ZY 主要是自己的选择，父母也会给一些建议。
- 11 E 那你为什么选择学法语?
- 12 ZY 其实当时就挺纠结的，但是爸爸想让我学法语，因为爸爸公司和法国合作比较多。
- 13 E 你觉得法语是不是一门挺重要的外语呢?
- 14 ZY 有用是有用，但是我个人觉得还是英语用处比较大。
- 15 E 那你为什么没有选择英语?
- 16 ZY 因为我觉得会的人太多了，我想再掌握一门其他的技能。
- 17 E 你学习法语的最终目的是什么?
- 18 ZY 其实也没有仔细考虑过。初步规划读研，把法语做为一项技能。比如去法国念商科，那就必须把法语念好。
- 19 E 你有没有信心把法语学好?
- 20 ZY 嗯 ++ 我觉得信心还是要有的。
- 21 E 你觉得自己学法语以来进步大不大?
- 22 ZY 我觉得我很少在一段时间内突然看到很大的进步，但是现在再回头看，肯定都是慢慢地在一点点进步的。
- 23 E 你对法语的看法在学之前和学之后有没有什么变化?
- 24 ZY 有的。法语比我想象的更复杂，要记忆的东西更多，比英语更复杂。
- 25 E 你是哪一类的学习者?
- 26 ZY 我现在偏向于视觉型，但是我觉得表达的话对我来说帮助会比较大一点。
- 27 E 你在学习过程中一般是听从老师的建议还是有自己的学习方法?
- 28 ZY 老师确实能给你很多建议，还是要看是不是适合自己，但是我觉得老师给的很多建议还是很有用的。
- 29 E 那你在课外时是不是基本完成老师交给你的任务还是说自己也会去寻找资源?
- 30 ZY 对，自己也会看，然后老师推荐的肯定也会去看一下。
- 31 E 你觉得法语学习中最重要的是什么？语法？词汇？笔语？口语？

- 32 ZY 我个人觉得比较重要的是口语，因为我觉得你只有能够用你所学的东西你把它表达出来，这个东西才是你自己的。我觉得外语学习最重要的一点就是它能够用来表达你自己想说的东西。
- 33 E 那你觉得语法在这中间起到什么作用呢？
- 34 ZY 语法重要。要是你讲话没有一个语法结构，别人听起来就会很累的，虽然他们能够听懂。
- 35 E 那词汇呢？
- 36 ZY 词汇其实是一个表达的基础。像外教讲话其实我们都能听懂，但是我发现我们的输出能力是有问题的，其实我们已经背了很多的词汇了，但是我想和外教沟通表达的时候你会发现好像脑子里突然想不起某个词，想要表达的那个意思，对应的那个法语的词汇，或者说你突然蹦出一个词，但是你不知道它是不是确切地能够表达你所想要的东西。
- 37 E 你想要表达一句话或者写一句话的时候是不是心里先想的是中文然后再把它翻译成法语？
- 38 ZY 对，我觉得中国学生是这样子，我也是这样。
- 39 E 如果你遇到生字是不是立刻查字典？
- 40 ZY 对(笑)。
- 41 E 查法法字典还是法汉字典？
- 42 ZY 法汉字典。
- 43 E 你觉得学习过程中怎么样才能学好新知识？是不是需要不断的重复然后记忆？
- 44 ZY 我觉得要练习，要是不放在一个具体的环境或者语境当中去练习，也不能够真正的掌握它的意思。
- 45 E 那就是说你觉得学法语不能死记硬背？
- 46 ZY 对！
- 47 E 你觉得法语难不难学？
- 48 ZY 挺难的，一是法国人讲话语速挺快的，加上他们连读连诵比英语更多，所以有时候你会一下子反应不过来，你可能把两个连起来的单词你认为是一个单词，还有就是它确实语法更复杂一些。
- 49 E 从听说读写四个方面都有哪些难点？怎么提高？

- 50 ZY 听力就是一个敏感度，对我来说，听力有个听数字，我觉得我特别不敏感，但是因为我自己最近在复习英语，英语老师有教一个方法，就是说首先你要会读这个，你自己会读了你听才会敏感，其实我觉得法语也可以这样子学。然后写的话我觉得像我们从大二开始学习法语你一步一步按照老师来的，其实写都没有什么特别大的问题，就自己要注意背好一些基本的东西，比如变位之类的，还有记一些固定搭配。阅读就是词汇量，多积累。说方面我自己口语也不是太好，我还没有找到一个比较好的方法，老师给的建议肯定是要和法语者多交流，但是我们的机会也不是特别多。
- 51 E 除了外教，你有没有接触过法国人？
- 52 ZY 基本没有，除非自己有一些人脉，外面认识一些外国人。
- 53 E 你觉得你在听说读写这四方面哪一个是强项？哪一个是弱项？
- 54 ZY 可能写比较好，比较弱的是说。
- 55 E 你觉得中国的法语教学你喜不喜欢？
- 56 ZY 中国老师打基础方面是教的比较好的，外教可能只会告诉我们我们不这么说，我们不这么用，不像中国老师会讲得更清楚，他会理解中国学生为什么这么想。
- 57 E 你觉得中国老师和外教哪一个更能让你进步？
- 58 ZY 我觉得基础阶段还是中国老师比较重要。慢慢基础掌握了跟外教沟通比较重要。
- 59 E 中国老师的教法里有没有什么你不喜欢的？
- 60 ZY 我有时候会觉得上课比较无聊，就是在记一些东西，老师讲然后你记，但是反过来想想，我觉得学习一门外语其实都挺无聊的，都是这样子过的，我也就没有什么特别对老师教法不满意的。
- 61 E 你觉得一个好老师对你法语的进步起不起到最要作用？
- 62 ZY 肯定是很最要的，我觉得一个好老师是对所有学生都有影响的，可能还是会有一些成绩不那么好的同学，但其实还是看个人，一个好的老师是能够激发出学生的潜能的。
- 63 E 你希望上课用法语还是用汉语来学？
- 64 ZY 两者结合，因为像我们现在讲一些课文，你要翻译也不可能全用法语，有时候用法语我们不太理解的时候还是要用中文来解释。
- 65 E 你觉得汉语在你法语学习过程中起到积极作用还是消极作用？

- 66 ZY 现在对我来说消极多一点，因为它和法语相像的地方不多，而且翻译时先想中文再翻译成法语这样子其实对法语学习不好，你看到一个东西应该立马想到法语的表达是什么，我觉得这样是比较好的，你学出来的法语也是更地道的。
- 67 E 你比较喜欢哪些课？
- 68 ZY 法国经贸和法国文化，外教的课。
- 69 E 你对专四怎么看？
- 70 ZY 专四确实能够检验一下你的水平，考完语法等方面还是有点提高的。但是我觉得专四是可以考前突击的，所以我觉得意义不是特别大。
- 71 E 你觉得专四是不是衡量法语水平的唯一标准？
- 72 ZY 肯定不是。专四还是偏中国化的，考过 TEF 你会明显感觉到和专四的不同，老师说考过专四其实你已经有能力去考 TEF 的，但是像阅读什么的你还是看不懂，包括听力成绩大家都不是特别好。但考专四大家听力都还好。
- 73 E 你觉得教学方法，外语环境和自己的学习方法这三方面哪一方面最重要？
- 74 ZY 改善自身的学习方法比较重要，因为中国的教育方法是差不多的，但还是有一些很厉害的人，我觉得其实还是靠自身，要是把你放在一个法语环境当中，要是你自己没有那种学习的态度，你该不知道的还是不知道。
- 75 E 你什么时候去法国？去多久？
- 76 ZY 2月1号去，7月1号回来。
- 77 E 你为什么去法国留学？
- 78 ZY 首先学了法语，我觉得应该去法国看一下。其次想借机提高自己的法语水平，口语方面的。然后我自己的初步意向是去法国念商科，交流学习也是商科，想看一看自己是否适合。
- 79 E 你现在是什么心情呢？
- 80 ZY 有点期待。
- 81 E 你想象中的法国课堂和法国老师是什么样的？
- 82 ZY 我觉得他们互动交流比较多，课后实践作业比较多。
- 83 E 你喜欢课上互动多吗？
- 84 ZY + 可能会不适应，但如果能帮助提高法语，还是愿意去尝试。
- 85 E 你希望班上有中国学生还是没有中国学生？
- 86 ZY 还是有中国学生，因为沟通起来比较方便一些。

- 87 E 有没有中国学生你在课堂上的表现会不会有不同？
- 88 ZY 对我来说影响不大。
- 89 E 到法国你觉得会遇到什么困难？
- 90 ZY 到法国会办一系列手续，交流可能会有困难，有些专有的名词你可能不太理解，还有就是刚到那边，遇到一些问题你不知道该找谁。
- 91 E 动机，条件，教学，努力，方法，环境这几个因素按重要程度排序。
- 92 ZY 动机，方法，教学，努力，环境，条件。

VII. WWY

- 1 E 你叫什么名字？
- 2 WWY WWY。
- 3 E 你从哪里来？
- 4 WWY 江苏苏州。
- 5 E 上大学之前学过法语吗？
- 6 WWY 没有。
- 7 E 除了法语还会别的语言吗？
- 8 WWY 英语。
- 9 E 学法语是你个人的选择还是父母的选择？
- 10 WWY 个人选择，因为都说法语是最浪漫的语言，然后就学了法语。(笑)
- 11 E 你觉得法语是一门很重要的语言吗？或者是有用？
- 12 WWY 蛮有用的，因为我觉得它和英语有时候有点像，其实两门语言学习是可以互相促进的，而且讲法语的国家也蛮多的。
- 13 E 那你学法语的最终目的是什么？
- 14 WWY 就业，法语就业机会还是不错。
- 15 E 学习法语这四年你想达到怎么样的目标呢？
- 16 WWY 能够比较了解法国这个国家，能够比较流利地和法国人沟通，然后我其实还想继续念下去的，就是读研究生，因为我觉得大学可能有点不太够。
- 17 E 那你将来是想做研究吗？还是做老师？还是说做别的工作？
- 18 WWY 可能是进公司或者是外事办。
- 19 E 那你有没有信心把这四年的法语学好？
- 20 WWY 有吧。因为我看学姐她们法语讲得蛮好的，而且就业也不错。
- 21 E 那就你自己而言，你认为自己的法语有没有很大进步？

- 22 WWY 有是有进步，但是我感觉在中国在教室之外用到法语的地方不多，所以我还蛮想去法国，然后能在那个语言环境里得到更多的锻炼。
- 23 E 你在学法语之前和学法语之后对法语的看法有没有改变？
- 24 WWY 有的(笑)，我之前以为法语和英语差不多，但是我发现它的语法比英语复杂很多，然后发音规则和英语也挺不一样的，我觉得还是要比英语更难一点。然后我发现法国人也没有我想象的那么浪漫，他们其实也挺普通的。
- 25 E 那你课外和法国人接触吗？
- 26 WWY 就外教。
- 27 E 你觉得自己是什么类型的外语学习者？
- 28 WWY 视觉型。
- 29 E 你在学习过程中更喜欢听从老师的意见还是按照自己的方法来学习？
- 30 WWY 一开始的时候喜欢听老师的意见，因为自己没有什么方向，等学到一定阶段后，自己大概对这个语言有了解了，我可能就会更多的有自己的学习方式。
- 31 E 在课外你主要是完成老师交给你的任务还是自己会去找资源学习？
- 32 WWY 自己也会去找一些资源，因为老师他可能布置一些课堂作业，像文学还有法国概况这些事情可能需要自己去了解。
- 33 E 你认为在法语学习中最重要的是什么？
- 34 WWY 口语。
- 35 E 语法，词汇是什么作用？
- 36 WWY 我觉得词汇是用来交流的，但是语法，因为我有认识一些人他们并没有学习很多的法语，出国之前大概学了几个月左右的法语，然后到了法国，生活了两年，他们也可以自如地和法国人交流，但是他们说出来的话并没有太大的语法结构，不一定符合语法规范的，所以我觉得词汇是为了交流，语法可能是为了阅读一些文学作品的时候去理解它的表达。
- 37 E 你觉得学习过程中怎么样才能学好新知识？不断地重复吗？还是记忆？
- 38 WWY 我觉得首先是要自己感兴趣，然后也是需要重复的，但是不是单一的重复，可能还要符合那些记忆规律，才能更有效的去掌握。
- 39 E 你在学法语的时候是不是总是要把它翻译成中文？
- 40 WWY 基本上，我觉得潜移默化地应该是要翻译成中文的。
- 41 E 你遇到生字是不是立刻想要查字典？
- 42 WWY 对，但是如果是在一篇阅读理解，它有一个语境的话，有时候也能大概揣摩它的意思。

- 43 E 你查字典用法法字典还是法汉字典？
- 44 WWY 法汉字典。
- 45 E 你觉得学习过程中最大的难点是什么？
- 46 WWY 和法国人的思维方式不同。
- 47 E 你觉得听说读写这四方面的难点是什么？
- 48 WWY 听力我觉得法国人说的话特别快，有时候有把音吃掉的感觉，所以我有点听不太懂，可能每天做做听写会有帮助。说方面就是多和外教交流，因为我们现在宿舍里面不是都学法语的，也没有办法交流。
- 49 E 那难点在哪里？
- 50 WWY 交流机会太少。阅读的话就是大量阅读，不懂查字典。写的话没有人告诉我写的是否地道。
- 51 E 给你自己的听说读写做个评估，你的强项和弱项是什么？
- 52 WWY 读吧，因为平时上课或者自习都是以看和读为主，听和说比较少。
- 53 E 和外教接触基本没有障碍吧？
- 54 WWY 没什么问题，一般都能够交流。
- 55 E 你觉得法语学习的最终目的是什么？
- 56 WWY 浅层次的要求就是能够交流，但是如果你想要更深入这门语言，还是要正确的使用和理解这门语言。
- 57 E 你觉得中国的法语教学方法适合你吗？
- 58 WWY 不能说它适不适合我，因为我是在这个教育环境里成长起来的，只能说我去适应了它，所以我是适应这种环境的，因为它一开始给我的教育就是这样，我就被它塑造成这样，可能我到了另一个国家就会不一样。
- 59 E 你更喜欢中国老师的课还是外教课？
- 60 WWY 外教课，因为外教很多时候在引导我们去表达自己的看法然后引导我们去思考，中国老师倾向于把他们自己的知识传输给我们，可能比较单向一点。
- 61 E 你觉得中国版教材怎么样？
- 62 WWY 语法还挺好的，但是我感觉课文有点过时了，好多年前的了。
- 63 E 你觉得一个好老师对你法语进步是否挺重要？
- 64 WWY 挺重要，不仅仅是他对你知识的一种教授，而且如果你喜欢这个老师你会不由自主地更喜欢这门语言。
- 65 E 好老师是什么样的？

- 66 WWY 他能够深入浅出，法语语法比较难，但是他能够自己给你建一个体系，能让一切都看起来比较有条理。
- 67 E 你觉得中国老师和法国老师的教法区别大不大？区别在哪里？
- 68 WWY 法国老师和学生的互动更多一点，中国老师为了应付专四，优秀率，还是要被应试教育所牵。
- 69 E 你比较喜欢哪些法语课？
- 70 WWY 高级法语，法国文化与交际，因为宋老师这个人本身还挺有人格魅力的，然后他懂的也很多，讲得也很清楚，对你建构一个语言体系还挺有帮助的。
- 71 E 你觉得是中国老师让你进步更大还是法国老师？
- 72 WWY 中国老师。因为我现在还是在给法语奠基，我觉得中国老师更讲得清楚一些，法国老师可能觉得很多东西比较理所当然，他们所习惯的东西，他们可能没办法解释为什么，但是中国老师在给你建构这个体系的时候，能够比较清楚地表达。
- 73 E 你怎么看法语专业考试？
- 74 WWY 一方面它给我们一个比较，另一方面它会比较束缚老师，因为老师为了成绩，优秀率不得不给你们灌输一些应试的东西。
- 75 E 你有没有觉得水平测试是衡量法语水平的唯一标准？
- 76 WWY 不是，因为它很大都是笔头的东西，它没有口试，对说方面没有衡量，但是我觉得这是很重要的一部分。
- 77 E 如果需要提高的话，你觉得教学方法，外语环境和自己的学习方法这三方面哪一方面更重要？
- 78 WWY 我觉得是语言环境。因为如果你在那个语言环境里的话，你可能会潜移默化地就在学习那个国家所有的东西。
- 79 E 你什么时候去法国？去多久？
- 80 WWY 2月2号开学，6月4号放假。
- 81 E 你为什么去法国做交换生？
- 82 WWY 我既然学了法语，我至少应该去法国这个国家看看，看看真正的法国人是怎么样的，而不是只从书本上听人家概括法国人是浪漫的或者是喜欢迟到等等怎么样，我想亲身去感受一下，自己来说这些话。
- 83 E 对法语学习，法语进步方面你有什么期待？
- 84 WWY 我希望可以更流利地和法国人交流，学更地道的表达，对法国文化有更深层次的了解。

- 85 E 你觉得去法国可以达到这些目的吗?
- 86 WWY 我觉得至少可以达到一部分这个目的,但是我还没有去,所以我还不太清楚。
- 87 E 你现在心情是怎么样的?
- 88 WWY 有点忐忑。那个学习是一所商校,我从来没有学过经济学,我很担心听不懂。
- 89 E 你想象的法国课堂和法国老师是什么样的?
- 90 WWY 我没办法想象,去了就知道了。
- 91 E 你觉得去法国会遇到什么困难?
- 92 WWY 会有很多困难。首先是交流方面,不一定能和别人顺畅地交流。
- 93 E 如果有选择,你希望班上有中国学生还是没有中国学生?
- 94 WWY 我希望有。因为没那么孤独,如果都是外国人,我会有很强烈的陌生感,如果有中国人比较有安全感。
- 95 E 有中国学生或者没有中国学生,你在课堂上的表现会不会有不同?
- 96 WWY 会。因为如果外国人比较多,我可能一开始会比较困难,但是逐步地我可能会为了适应那个圈子和环境去改变自己,然后像他们那样。如果有中国学生,要看多不多了,如果只是一两个,我觉得可能总体还是朝那个趋势去的,只是你在心理上会觉得有一个依靠,如果很多,我觉得就和中国课堂没有什么多的两样。
- 97 E 动机,条件,教学,努力,方法,环境这几个因素按重要程度排序。
- 98 WWY 动机,环境,条件,方法,努力,教学。

VIII. CXM

- 1 E 你叫什么名字?
- 2 CXM CXM。
- 3 E 你是从哪里来的?
- 4 CXM 南通。
- 5 E 你上大学之前学过法语吗?
- 6 CXM 没有。
- 7 E 那除了法语你还会别的什么外语吗?
- 8 CXM 英语。

- 9 E 你学法语是你个人的选择吗？还是你父母的选择？
- 10 CXM 是我自己的选择。
- 11 E 那你为什么选择学法语？
- 12 CXM 因为就是很喜欢，一开始还不知道什么意思的时候就觉得法语很优美，就很好听。
- 13 E 是什么时候？
- 14 CXM 高中的时候。
- 15 E 那就有机会听过吗？
- 16 CXM 就听过一点，看过那种电影，然后看过一些音乐剧，然后就觉得很好听，自己也挺喜欢那种说外语的感觉，就希望自己能够说得天花乱坠，觉得那个样子特别美好，就是在高中文理分科的时候就想好了以后大学要学什么，所以就选了文科。
- 17 E 那你觉得法语除了优美以外是不是一门比较重要的或者有用的外语呢？
- 18 CXM 挺重要的，因为我听说就是在很多国际文件当中都是有一份法语的，而且说法语的人也蛮多的，使用挺广泛的。
- 19 E 那你学习法语的最终目的是什么？
- 20 CXM 我觉得应该是交流吧，就是在一些和外国人的合作还有工作当中能够架起一个桥梁，或者是利用我语言的优势去做一些涉外的工作。
- 21 E 你自己在学校的过程当中你觉得你想达到一个什么目标？是不是就是说学出来以后能够自如地和法国人交流？
- 22 CXM 我觉得我最终目标是能够非常流利地听说读写，但是就目前情况来看还是有一点点的差距。
- 23 E 那你觉得主要差距在哪里？
- 24 CXM 就是需要一个反应的过程，就不够熟练，没有办法脱口而出，还是要在心里面想一想然后才能说出来。
- 25 E 那你这些年有没有信心把法语学好？
- 26 CXM 有的。我刷微博看到一个复旦的女生她是之前没有学过法语，但她在半年之内把 TCF 考到了 C2，我觉得既然她可以我应该努力一下也可以做到，她是每天都泡在那个环境里面，就一直在听一直在读。她在法盟有报一个班，全职读。
- 27 E 那你觉得水平测试是不是衡量法语水平的唯一标准呢？

- 28 CXM 可能并不是唯一的标准，但是我觉得它还是会说明一些问题，至少在听，语法还有阅读上面是可以体现一些问题的。
- 29 E 那你对法语的看法，你觉得法语怎么样？就是说是不是很难的一门语言？特别是你在学之前和学之后对法语的看法有没有什么改变？
- 30 CXM 学之前就觉得语言就多读多练，但是学之后觉得还是有一点点困难，有些记忆方面要花很多很多的时间，而且语言这个东西就是要一直地不间断，必须一直练，每天都不能放松的。
- 31 E 你觉得法语学习中最重要的是什么，就是说是语法，是笔语，还是口语等哪一方面？
- 32 CXM 我觉得还是口语和听力。
- 33 E 那语法呢？语法在学习过程中起到什么作用呢？
- 34 CXM 语法起一个框架的作用，就是一个结构，相当于浑身的骨骼，是构起一个框架的东西。
- 35 E 那是不是要学好，语法一定要好？
- 36 CXM 我觉得是，然后其他词汇量就相当于皮肉一样，然后你整个组装起来，你才能听和说。
- 37 E 那是不是学外语有很多要记忆的东西，要不断地重复？
- 38 CXM 我觉得就目前我的学习情况来说就是要重复，要大量的接触，这样会形成一个条件反射，就像我刚刚说的可以脱口而出，如果没有一定量的记忆和反复，还是会感觉卡在嗓子里的感觉。
- 39 E 你觉得一下子说不出来，是不是你在学法语的时候总是先想中文然后再翻译成法语？
- 40 CXM 我觉得我有这么一个过程，一点点，然后有的比较熟练的表达就可以直接出，但在写作文的时候还是会想想这个我大概会怎么写，还是要先把中文单词想出来再翻译成法语单词。
- 41 E 你碰到生字是不是会立刻查字典？
- 42 CXM 恩。
- 43 E 一般你查法法字典还是法汉字典？
- 44 CXM 法汉字典，手机上的法语助手。
- 45 E 你觉得你整个的法语学习过程是什么样的？比如说一个新的知识，你是先把它翻译过来理解了的知识然后再不断地重复记在脑子里？还是怎么样？
- 46 CXM 差不多是这个样子，先看一下文章，大概理解一下然后再重复。

- 47 E 你是哪个类型的学习者？视觉型？听觉型？还是表达型？
- 48 CXM 暂时还是视觉型。
- 49 E 你在法语学习过程中更喜欢听从老师的意见还是有一套自己的学习习惯和方法？
- 50 CXM 我觉得我自己的习惯基本上就是老师提的，因为我觉得老师提的建议是最中肯的，毕竟他是过来人，他知道什么样才是最有效的，宋老师和张老师给我们提的要求就是要读要听要重复。
- 51 E 你觉得法语难不难学？
- 52 CXM 一开始觉得蛮难学的，但是现在进门了之后就觉得有些东西是可以自己去理解的，自己去给自己扩展。
- 53 E 难学的话，你觉得难点在哪里？
- 54 CXM 变位太多，还有现在法语第五册，有的时候看上面的文章有一种虽然你每个单词都认识但是你还是不知道它在讲什么，我觉得这个对我目前来说是比较难的地方，但是像法语语言和文化我还是可以接受，就是不用查字典我还是能看懂，但是像第五册我觉得我查了字典理解上还是有困难。
- 55 E 你觉得听力难不难？难点在哪里？
- 56 CXM 听力就是语速快一些，如果句子稍微长一点，然后不熟练的人一下子反应不过来。
- 57 E 你觉得怎么样才能提高听力？
- 58 CXM 不断地听。
- 59 E 说的话难点在哪里？
- 60 CXM 有的时候你觉得你在心里面说得很流利，但是说出来还是有点磕磕巴巴，可能还是要张口说。
- 61 E 那读呢？难点在哪里？
- 62 CXM 我知道这句话的框架和语法结构，但是我还是会理解上有一些困难，可能还是要把整个文章都搞懂才能明白那句话是什么意思。
- 63 E 你觉得阅读怎么样才能提高呢？
- 64 CXM 要了解语言环境，还有文化之类的。我觉得各个作者的写作风格不一样，有的作者喜欢用比较简单的句子，有的作者喜欢用长句子。句子长一点的话把那个脉络分一下还是蛮好分的，但是可能还是不太了解它的那个文化，就是写作背景。
- 65 E 那写作呢？你觉得难点在哪里？

- 66 CXM 我觉得写作不是非常难，我写作就是模仿，看一些文章中的句子，然后觉得它比较好，我就会稍微模仿一下。或者说老师在讲单词的时候会给一些例句，我觉得这些例句背下来首先就能把这个单词的意思很好的记下来，然后写作的时候要有意识的去用到，要记忆。
- 67 E 你对自己的听说读写的评估是怎么的？你的强项和弱项是什么？
- 68 CXM 我的强项是语法，比较弱的是口语，缺乏练习的机会，有时候词汇量达不到，在说的时候就会反应不过来，心里面就会犯怵，更加不好意思说了。
- 69 E 平时有没有机会接触法国人？
- 70 CXM 就外教，然后有的时候出去玩会遇到法国人。
- 71 E 你觉得和他们交往的时候有没有障碍？
- 72 CXM 其实说的话，他们也能懂我说的意思，但是就是人家走了之后还是会觉得有些方面说的不是很好。我在北京的时候遇到了三家法国人，给他们指路，他们先是用英语和我比划，后来听说我们是学法语的，他们就挺开心的，他们可以听懂，但是觉得还是没有他们说得那么流利，语音方面自己说得比较生硬，法国人说得抑扬顿挫，基本上可以沟通理解。
- 73 E 你觉得在中国的法语教学方法是不是适合你？
- 74 CXM 我觉得照目前来说语言就是给你灌输一些词汇语法，应该还是合理的，但是我也有同学在国外交流，虽然南师大在外语上还是建树不错的学校，但是他们觉得出去跟北外或者是其他的外语学校同学相比还是会有一些差距，我们就只是局限于老师教的课本，他们在意大利的学校我听说就是直接给他们读圣经，所以他们在国外的文化艺术课上非常踊跃，完全能够听懂老师在说什么。我觉得国内的教学方法还是可以的，先把基础打好，但是其他一些文化背景或者是艺术方面的教材不是很多，只能局限于课本。
- 75 E 你目前学的还是中国版教材？或者法国版教材？
- 76 CXM 中国版教材，上面有一些很生硬的文章，有时候觉得学这个并没有什么用，它太过生涩了。
- 77 E 你喜欢什么样的法语课？
- 78 CXM 外教课，我最喜欢法国概况还有法国交际与文化，因为它会讲很多有关法国的东西，而且是法语教，就是政治，经济，生活，教育各个方面，可以让你去了解它，还有法国交际与文化，就是外教教我们很多俚语的表达，地道的表达，然后有的时候他会给我们看一些插图，觉得挺有意思的。
- 79 E 那中国老师呢？你喜欢什么？不喜欢什么？

- 80 CXM 我喜欢他们本人。他们教学的方式也挺好的，但是对那个课本就觉得有些难，教材有点老了，我听说走遍法国那个教材挺生动的。
- 81 E 你觉得有一个好老师是不是对你的法语学习很重要？
- 82 CXM 挺重要的，有的好老师会告诉你去怎么做，让你少走一点弯路，而且老师好的话，你很自觉就去听他的话。
- 83 E 那好老师是什么呢？
- 84 CXM 就是他要求严一点，但是他也会给你布置一些额外的任务，可以督促你去完成，负责任，生动，会在课上讲一些其他的東西，不单单只是课本，给你讲那边的文化环境。
- 85 E 你希望老师用汉语还是用法语来上课？
- 86 CXM 喜欢用法语上课。
- 87 E 你觉得汉语在你的法语学习过程中有什么作用？积极作用还是消极作用？
- 88 CXM 母语嘛，可能就是逻辑不一样，没什么消极作用，但是我觉得英语的消极作用蛮多的，两个语言很难同时兼顾。
- 89 E 你觉得总体来说是中国老师的教法让你进步更大还是法国老师的教法？
- 90 CXM 中国老师，因为他是领进门的师傅，如果没有他们的教授外教说的话我们也听不懂。
- 91 E 学法语以来，你觉得自己的进步大不大？
- 92 CXM 还是蛮大的。因为从一开始只知道看字幕，到慢慢能听懂一些，能说一些，然后能看一些。
- 93 E 要提高法语水平，你觉得教学方法，外语环境和自己的学习方法这三方面哪一方面更需要改进？
- 94 CXM 学习方法和语言环境都重要，你要让自己首先达到一个水平，然后你到外语环境当中你才能进步的更快。
- 95 E 你什么时候去法国？去多久？
- 96 CXM 明年二月份，去半年。
- 97 E 你为什么选择去法国做交换生？
- 98 CXM 我希望可以把自己放到那个环境里面，然后我觉得年轻应该出去见一见外面的世界。
- 99 E 你是不是觉得去了后法语上会有很大的进步？
- 100 CXM 我觉得按照原计划应该是有一些进步的，至少可以体会一些外国的文化，他们说话的方式，接触一些很地道的表达。

- 101 E 你对去法国留学有什么期待?
- 102 CXM 就是希望看看外面的世界, 提高自己的法语水平, 换一个氛围。
- 103 E 你现在是什么样的心情?
- 104 CXM 挺忐忑, 不知道自己能不能适应那边的生活。
- 105 E 你想象中的法国课堂和法国老师是什么样的?
- 106 CXM 他们可以比较随意, 活泼, 法国人蛮有趣的。
- 107 E 你觉得会遇到你想象不到的困难吗?
- 108 CXM 会。首先不管你法语水平多高, 还是和法国人会有差距, 一开始总会经历那段语言不通的时间, 语言, 环境, 地理都很不通, 感到茫然。
- 109 E 你希望国外班上有还是没有中国学生?
- 110 CXM 我希望有一些, 因为有认同感, 会有安全感, 如果全是外国学生就觉得有一种隔阂。
- 111 E 班上有中国学生或者没有中国学生, 你在课堂上的表现会不会有不一样?
- 112 CXM 表现应该都差不多, 但是在心里会有一种孤独感。
- 113 E 动机, 条件, 教学, 努力, 方法, 环境这几个因素请你按重要程度排序。
- 114 CXM 方法努力最重要, 可以放在一起, 教学环境条件可以放在一起, 动机最次要。

5.5.3 Etudiants de 3^{ème} année

5.5.3.1 Etudiants qui ont participé au programme d'échanges en France

I. HXX

- 1 E 你好, 你叫什么名字?
- 2 HXX 我叫 HXX。
- 3 E 你刚到法国的时候有没有感觉到明显的不适应?
- 4 HXX 主要就是一些文件手续上的事情。我们的住宿没敲定, 手续没弄清楚, 出了一点问题。
- 5 E 那其它方面呢? 有没有觉得跟中国差异很大?
- 6 HXX 生活上还好, 就是一开始上课完全听不懂。
- 7 E 那多长时间开始能听懂了?
- 8 HXX 差不多一个月。就是上课开始能进入状态。一个月后虽然还是不能完全听懂, 但上课进入状态了。

- 9 E 你选了七门课。其中有很多法国同学吗？
- 10 HXX 嗯。有的课基本都是法国同学。英国文学课上还跟好几个法国同学交了朋友。不少课有小组讨论。
- 11 E 那那边的小组讨论跟中国的一样吗？
- 12 HXX 在中国讨论也不用外语。而这里逼着自己在语言环境里讨论。法国同学讨论语速很快，一开始不完全听懂。英语课上同学还推荐我作小组代言人发言。
- 13 E 那你们一起怎么讨论呢？
- 14 HXX 一般四到五个人一组。大家会表达一下自己的看法，或有些不理解的地方，安排一两个同学记一下。
- 15 E 那像 *Littérature française* 这样的课有小组讨论吗？
- 16 HXX 这个主要是 *exposé*。但我们报道晚了，所以没有做。课堂上主要还是老师讲。最后要写两篇论文。
- 17 E 大部分课都是老师给讲义，还是有专门的教材？
- 18 HXX 没有专门的教材，形式非常灵活的。有的要去图书馆查。
- 19 E 你经常去图书馆吗？
- 20 HXX 他们那里资料非常丰富，但我还是去的不够。
- 21 E 有没有什么课不喜欢？
- 22 HXX 有一门跟法国文学配套的大课，是个补充课程，讲作家的生平和背景。这门课完全听不懂。
- 23 E 你觉得法国的课跟中国的课区别大吗？
- 24 HXX 我感觉中国的学习是停留在语言学习的阶段，但国外的话在系里选课，就是专业课。比如法国文学课，可以学到真正的文学。
- 25 E 在法国上课最大的难点是什么？
- 26 HXX 初期还是语言关。第二个就是我们没有接受过系统的思维训练，一个问题从几个角度看，怎样分析等。
- 27 E 法国的教学方法跟中国的有区别吗？
- 28 HXX 区别还挺大。思维分析的引导法国老师做的更多一点。并且不管你是什么想法，都会受到老师的尊重和重视。
- 29 E 你对法国老师是什么印象？
- 30 HXX 法国老师+ 其实法国老师中国老师都挺好。。。。。。法国课堂上留给学生的空间更大一点。中国课堂可能时间比较紧张，能做一个 *commentaire* 就不错了。

- 31 E 那学生之间的关系两个国家不一样吗?
- 32 HXX 感觉在法国不管说对说错都不会有人嘲笑你, 但在中国会有一些。
- 33 E 课外跟法国同学有交往吗?
- 34 HXX 有。大多数朋友是课上认识的。一开始接触少, 后来我觉得需要多跟同学接触。有时候我碰到困难, 会问问同学怎么办。有的同学觉得我需要帮助, 主动下了课帮我辅导功课。
- 35 E 课外能用上法语的时间, 大概有多少小时?
- 36 HXX 最起码有两个小时。比如去食堂吃饭, 超市、图书馆, 回家碰到室友, 聊聊天, 或跟同学一起呵呵下午茶等。
- 37 E 最喜欢法国什么?
- 38 HXX 不管自己年龄或职业, 能感受到自己被尊重。对人的礼貌特别重视, 过马路时都是车让人。
- 39 E 最不喜欢什么?
- 40 HXX 周末哪都不开。办事机构严格按开门时间来, 一点回旋余地都没有。
- 41 E 在跟法国朋友交往中, 有没有感觉到文化冲突?
- 42 HXX 有, 有! 我去西班牙是和—个法国同学。具体说不太清, 但会觉得有时候说话说不通, 无法理解对方, 有很多冲突, 但最终发现是文化的差异。在—种文化中这种方式是恰当的, 但在对方的文化中, 反而是那种方式是更有礼貌的。不过我们都努力跟对方沟通, 最后旅行完关系变得更好了。
- 43 E 你们交流主要用什么语言?
- 44 HXX 法语。
- 45 E 总体而言, 来法国法语的进步大, 还是在中国法语的进步大?
- 46 HXX 还是在法国, 但中国打的基础不容忽视。在中国有基础, 到法国加强运用, 这样就提升了自信, 变成良性循环。
- 47 E 听说读写, 交际能力, 分析能力等, 在法国哪方面能力提高最多?
- 48 HXX 还是听说, 就是实际运用的方面。读也有进步, 因为经常要读法语邮件, 最后变成家常便饭了。写没有其它三方面大, 操练的机会不是很多。
- 49 E 你的 TEF 两次模拟成绩你觉得怎么样?
- 50 HXX 第一次做心里没有底, 人也比较累, 裸考的水平。第二次心态有所转变, 不当成负担, 想看看究竟是什么水平。
- 51 E 两次考试比较下来, 你的阅读听力都进步了, 但语法退步了, 你觉得正常吗?

- 52 HXX 语法可以说这半年完全没有操练，忽视掉的。但语法需要不断地复习才能有进步。
- 53 E 回国之后有没有觉得跟没出国的同学相比有一定优势？
- 54 HXX 我回国后上了一堂口译课，确实在语音语调上有点点优势，实际运用上反应快一点。在课外做陪同翻译，碰到不会的词会想办法找替代，不会像过去那样尴尬不敢说，也比过去自信很多。
- 55 E 你觉得法国的经历总体是积极的吗？
- 56 HXX 是！
- 57 E 如果让你建议你的学弟学妹是否出去留学，你建议还是不建议？
- 58 HXX 原先我出去之前有学姐跟我建议有机会出去还是要去交流，正好也考察一下外国的情况是否适合自己。
- 59 E 那你觉得还想再出去深造吗？
- 60 HXX 基本上是。

II. ZMZ

- 1 E 刚到法国有没有觉得有什么不适应？感觉文化差异和冲击大的？
- 2 ZMZ 嗯+++不适应+++
- 3 E 如果没有就是没有。
- 4 ZMZ 好像没有。
- 5 E 会不会觉得法国跟自己的想象不一样？
- 6 ZMZ 一开始很新奇，没有考虑这么多。
- 7 E 你们住在学生宿舍？
- 8 ZMZ 是的，是 *CROUS* 的房子。
- 9 E 你觉得法国的印象有变化吗？
- 10 ZMZ 有。觉得法国人效率有点低，办公的地方不知为何就放假了。
- 11 E 有什么不愉快的经历呢？
- 12 ZMZ 没有，就是觉得他们效率低。
- 13 E 那愉快的经历呢？
- 14 ZMZ 大部分情况下还是挺开心的。就是我换电话卡的时候，他们不给我换，我只好换了一家电信公司。
- 15 E 住的地方离上学近吗？
- 16 ZMZ 近，就 5 分钟走路。

- 17 E 跟同学合住吗?
- 18 ZMZ 5 个学生分一个大套房。
- 19 E 你的同学都是谁?
- 20 ZMZ 我是跟 3 个波兰学生, 1 个德国女生, 一个中东女生。
- 21 E 没有法国同学?
- 22 ZMZ 没有。
- 23 E 平时交流用什么语言?
- 24 ZMZ 法语。
- 25 E 她们法语说得怎样?
- 26 ZMZ 都很好。
- 27 E 那有机会说法语?
- 28 ZMZ 有时会聊一聊。
- 29 E 课外什么机会说法语最多?
- 30 ZMZ 最多还是去购物的时候, 其它没有机会说。
- 31 E 你们住的地方有没有电视、广播?
- 32 ZMZ 没有。
- 33 E 有没有跟法国朋友结伴旅行, 去朋友家等等。
- 34 ZMZ 去过同学家两次, 旅行因为时间不合就没去。
- 35 E 课外生活怎么样?
- 36 ZMZ 我经常一个人出去。逛集市、去各种地方走走看看。如果一个人在宿舍, 就会跟在中国没有什么区别。
- 37 E 平均一天跟法语接触大概多长时间, 无论什么形式的。
- 38 ZMZ 加上上课 4、5 个小时吧。上课的话大概 2 个多小时 3 个小时。
- 39 E 课外时间有没有主动找运用法语的机会?
- 40 ZMZ ++不大有。
- 41 E 来法国之前你们会觉得在语言环境里能更快提高法语, 那来了之后有没有觉得这块对你们有帮助?
- 42 ZMZ 更多的应该是了解了他们的生活, 有些用法只有到了这边才知道怎么用, 比如用餐语言等。但总体上课时间太短了。
- 43 E 你的课里为什么选亚洲地理等课?
- 44 ZMZ 我们报到晚了, 所以选择很少了。
- 45 E 你们没有选法语语言课程?

- 46 ZMZ 刚到的时候不懂怎么选，好像要付费，所以就没选。
- 47 E 你觉得最难的课是什么？
- 48 ZMZ 法国文学。
- 49 E 怎么个难法？
- 50 ZMZ 本来文学就很抽象。课上讲解的作品都很晦涩。专业术语查字典都查不到。
- 51 E 你们选的课都是几年级的课？
- 52 ZMZ 很多一年级的课。
- 53 E 有法国同学吗？
- 54 ZMZ 法国文学课基本都是法国同学。
- 55 E 经常有小组讨论或 *exposé* 吗？
- 56 ZMZ 有的。
- 57 E 跟法国同学交往多吗？
- 58 ZMZ 不多。他们有自己的生活。交往我还是习惯跟亚洲人，因为跟欧洲人觉得文化差异太大。我觉得自己不太适合他们的环境。
- 59 E 你最喜欢哪门课？
- 60 ZMZ 老师比较严格的 *thème*。
- 61 E 不喜欢哪门课？
- 62 ZMZ 法国文学，因为我不喜欢文学。
- 63 E 觉得在法国的教学，跟中国的比最大区别是什么？
- 64 ZMZ 中国教学感觉像任务，但在法国老师比较有自己的想法。
- 65 E 法国课上可能都没有统一的教材？
- 66 ZMZ 是的。在中国本科阶段一般听不到这样的课。
- 67 E 老师说得有条理，清楚吗？
- 68 ZMZ 有。但有时听不懂。
- 69 E 听不懂会问吗？
- 70 ZMZ 有时会问。但别的有同学会一直问，可能想法比较多。
- 71 E 在课上喜欢什么样的练习？或不喜欢？
- 72 ZMZ 他们是文科类大学，还是以老师讲课为主。
- 73 E 老师交给的任务完成起来有没有困难？
- 74 ZMZ 还行吧，像翻译课的文章还不是太难。
- 75 E 适应起来有困难吗？
- 76 ZMZ 刚开始什么都听不懂，要一个月以后开始适应。

- 77 E 法国老师跟中国老师区别在哪里?
- 78 ZMZ 每个老师风格不一样, 而中国老师比较严肃。
- 79 E 课下的师生关系呢?
- 80 ZMZ 直接交流少, 有问题发 EMAIL 给老师, 老师都回。
- 81 E 法国这一趟听力是否有很大进步?
- 82 ZMZ 有一点吧。
- 83 E 上课笔记都记得下来吗?
- 84 ZMZ 不都记下了。老师会发资料, 也有法国同学借笔记。
- 85 E 学习习惯有变化吗, 跟中国比?
- 86 ZMZ 变了, 去图书馆少了。他们图书馆很小, 一般下课就回宿舍。
- 87 E 两次 TEF 成绩看了, 感觉怎么样?
- 88 ZMZ 感觉差不多就这个水平吧。
- 89 E 你的 TCF 考了什么水平?
- 90 ZMZ B1。
- 91 E 大二第一次考了 500 分, 第二次阅读进步最大, 你觉得跟来法国有没有关系?
- 92 ZMZ 可能还是有吧。
- 93 E 听力有一点进步, 但语法比原来退步。
- 94 ZMZ 有很多东西忘了。三年级的语法感觉用不上, 一二年级的比较有用。
- 95 E 觉得自己大概什么水平?
- 96 ZMZ 差不多 B2 吧。
- 97 E 你觉得主要是靠在中国的积累, 还是在法国的经历有帮助?
- 98 ZMZ 还是中国吧。
- 99 E 那法国主要的帮助是什么?
- 100 ZMZ 口语。在法国要做事需要说, 但一回中国说的机会就又少了。如果在法国时间长还是有用的。
- 101 E 在学习的方法上呢?
- 102 ZMZ 感觉没有什么大变化。
- 103 E 在法国有阻碍法语进步的因素吗?
- 104 ZMZ 在法国学习比中国少。老师上完课也不给作业, 会比较松懈。
- 105 E 那是不是中国给的课外学习任务多, 法国的少?
- 106 ZMZ 中国老师说什么就考什么, 而法国不是。

- 107 E 去法国一趟，会建议你的学弟学妹去交换吗？
- 108 ZMZ 应该去。去一个国家不光是为了语言，而也是了解国家的文化、生活习惯等，去一趟还是很有必要的。
- 109 E 那你打算再回法国吗？
- 110 ZMZ 可能会选择英联邦国家，更喜欢节奏更快的国家，像英国、伦敦、香港等。

III. HMY

- 1 E 请你说一下你的名字。
- 2 HMY 我叫 HMY。
- 3 E 看了一下你们的课程，你选了 6 门课。你为什么选英文授课的啊，比如品牌管理课？
- 4 HMY 因为我想上一个他们自己的专业课，这些课不是交换生的。
- 5 E 总体来说到法国来怎么样？总体感觉怎么样？好不好？喜欢不喜欢？
- 6 HMY 还+好+吧+。
- 7 E 那就是你刚来的时候是很有期待的，现在期待有没有得到满足啊？就是来之前的。
- 8 HMY 就是不一样的方面吧，就学习方面来说，感觉挺好的，因为这样就可以让我适应一下外国的学习环境，因为我可能之后也会去国外读研。
- 9 E 是法国么，还是有可能是别的国家？
- 10 HMY 还没确定。我现在反正准备都试一下吧。也可能去英语国家，也可能去法语国家。但生活方面的话我觉得，可能是巴黎这个环境比较++因为有一些不好的经历所以会有一点失望。
- 11 E 那你自己有什么不好的经历呢？
- 12 HMY 一个是来了之后，我觉得很多事情很繁琐，就是手续什么的，比如我只是想要一张电话卡而已，但是我必须先开户，但开户我必须先去银行所以我电话卡开了大概有大半个月或是一个月这样子。因为没有电话卡就没有办法跟家里联系。我们住的地方房间里是没有无线网的，所以（不能联系到家里）。这种感觉真的不太好。然后还有一次，等到我好不容易有了（银行卡），我去运营商那边买电话卡，开电话卡的户的时候，我的（银行）卡不知道为什么不能在那个系统上付钱。然后我前前后后为了解决这个问题去了大概有三四次吧。到后来，那个店员自己都已经不耐烦了。然后我觉得她服务态度特别差。因为但我觉得根本就不是我的问题。

- 13 E 那最后是因为什么呢?
- 14 HMY 我那张卡我也不知道, 他说就是在那个系统上付不了钱。
- 15 E 那最后怎了解决的呢?
- 16 HMY 我就是让另一个同学开了两条线。一条给我, 一条给他。
- 17 E 哦。
- 18 HMY 还有一次我在地铁上, 碰到一个喝醉酒的醉汉, 他问我们要香烟, 我们就不理他, 他居然突然非常大声的骂我们。
- 19 E 他是骂中国人的嘛?
- 20 HMY 就是那种叫我们母猪那种, 因为这是我第一次有这样的经历。
- 21 E 但他可能不是针对中国人吧, 如果换了谁他都会?
- 22 HMY 不, 就是这样的。因为我跟学姐两个人就坐在那边, 然后对其他人就只是问 cigarette 这样, 但是就是对我们突然大叫了一声。然后我们什么都没有说, 他自己就走了。就这样, 然后我就觉得这个经历非常不好。就导致了我之后对这里的印象有一点负面的感觉。
- 23 E 不是, 因为我挺诧异的, 因为我看见你们, 我怎么感觉好像大家都不是那种那种特别开心的。
- 24 HMY 我觉得我也不知道可能就是, 也可能是巴黎这两年真的是变, 它在处理移民的问题上处理的不是很好, 而且我们是住的那个地方有问题还是什么, 我的 OFII 和 CAF, 大大小小都有点问题。就像我, 他之前说是给我寄了一封信, 4 月份说给我寄一封信, 我到现在什么都没有收到。然后昨天还专门去那边跑了一趟。
- 25 E 那你们现在人都要走了, CAF 还没有下来怎么办呢?
- 26 HMY OFII 就是我去跟他们说, 他们就会尽快给我发一封。CAF 的话, 基本上, 除了我, 好像每个人都没有完全收到吧, 反正就是大大小小都有点问题。
- 27 E 那有没有什么让你特别开心的经历啊?
- 28 HMY 特别开心就是, 不过我觉得巴黎确实是一个我一直很喜欢的城市, 这边有很多很多我喜欢的作家画家音乐家, 看了一次歌剧, 还是在嘉年华看的, 那次虽然看到也挺晚的, 回来我们差不多已经要过十二点了, 路上也没什么人, 但是还碰到一群晚上一起回来的法国人可能是, 还跟我们打招呼什么的, 我觉得这种感觉特别棒。
- 29 E 嗯。

- 30 HMY 然后还有是我出去旅游的经历，就是我因为跟他们计划都不一样，我都是一个人去玩的，我自己去设计行程，然后我去意大利那边，然后我还碰到了一个法国人也是住在巴黎的。然后我们两个，在罗马基本上就是一起玩的。
- 31 E 那就是不是一直可以在说法语吗？
- 32 HMY 也没有，因为她英语也很好。
- 33 E 那你如果碰到法国人不是应该说法语么？
- 34 HMY 但是有的时候一些交流用法语不是特别流畅。
- 35 E 英语反而比法语好？
- 36 HMY 对，就是比较方便。
- 37 E 那平时的话，就是上课的时候，课外，有没有机会接触同学啊，课下有没有跟同学啊，老师啊有接触啊？一块儿玩儿啊，或者是？
- 38 HMY 我觉得我好像不是特别多。
- 39 E 那课外的话就是说有没有机会说法语啊？
- 40 HMY 有，那肯定很多啊。就是在生活中。
- 41 E 就是在生活中有什么机会啊？
- 42 HMY 就比如说出去买东西啊，出去问路啊，就方方面面都会有很多机会说法语。
- 43 E 你觉得你们课外大概平均下来接触法语的机会会有多长时间？
- 44 HMY 我觉得如果是哪天出门的话，可能时间长一点吧，可能会差不多有十二个小时，如果不出门的话，待在房间里就不多。
- 45 E 那你自己呆着的话，不看法文的新闻啊或是什么书啊？
- 46 HMY 有作业的话我就不会看。
- 47 E 那你觉得就是总体上，这边的课它有没有教材啊？老师用不用一个教材啊？
- 48 HMY 有的有，有的没有。像是文化课的话，都是老师自己备的（课），没有什么特定的教课书，但是像我上的两门英语课的话，它都是有那种 *reference Book* 那种，看专业度吧。
- 49 E 你们这个法文课的话，法语的教学跟中国的最大区别在哪里？在方法上。
- 50 HMY 我觉得最大区别是，像他们上的两个文化课，我们在国内也上过法国概况，我觉得完全不一样。
- 51 E 你觉得哪里不一样？
- 52 HMY 这边更加有那种接触的感觉吧。老师就真的会让你去感受这种东西。比如说有一堂课是介绍每个大洲一些特产什么的，她自己每个会准备不一样的小盒子，然后小盒子里面的特产什么的，而且你可以看。

- 53 E 是真的东西么？
- 54 HMY 如果食物的话，是可以吃可以摸的，但是比如是一些小羊就是一些模型，他这个就是让你，你会记住，你真的会记住你在接触，但是如果真的就告诉你每个大区有什么的话，那你记不住。
- 55 E 嗯，一个是抽象的，这个就变成具体化了，实实在在有这个东西，你有感性认识了。
- 56 HMY 对。而且我们老师用 PPT 也不是很多，就是只有在他讲到一个什么东西的时候，他觉得你要认识一下这个东西才找一个图片给你看看。而不是按照 ppt，像一个非常公式化的流程在这里演示一样。我觉得这样还蛮好的。我特别喜欢上这个老师的课。
- 57 E 你喜欢在哪里呢？
- 58 HMY 就是这个 Laurence 老师的课。有次她让我们也是记每个区的东西，设计一个排列游戏，因为我们是不同国家来的学生嘛，就让我们就像打牌一样，你要说出这个地方有什么，你就可以拿这张牌，最后看谁拿的牌最多。当时我们课堂氛围超级好，打牌玩的很起劲，我们是跟一群西班牙人一起玩的，我们简直都要笑死了。那个时候真的特别好玩。
- 59 E 那中间，像是文化它主要是内容，她不会纠正你们的语言？会不会纠正你们的语言？
- 60 HMY 我觉得文化课主要是介绍。
- 61 E 那有没有什么课是纠正你语言的呢？
- 62 HMY 语言课。我们是需要做那种 *présentation*，还有写过差不多两次那种概括性的作业。一般是只要你做东西，她就会给你纠正。
- 63 E 那像是语法的话在课上有解释么？
- 64 HMY 语法一般就是在这门课上。
- 65 E 语法介绍是否循序渐进？
- 66 HMY 她一般根据提问来介绍。有一点不一样的，是她觉得 B2 水平该掌握的就讲，超出 B2 的就不讲。
- 67 E 那你觉得这种方式学语法学的更好，还是像中国那种方式好？
- 68 HMY 我觉得可能是像中国那样好吧，因为在这堂课上讲的语法我觉得有点太简单了。
- 69 E 哦，那对你们来说就是简单。
- 70 HMY 但这堂课还有一个主要内容就是讲报纸，法国的报纸。

- 71 E 那报刊应该是挺难的。
- 72 HMY 但是她就是介绍一些报刊，关于报刊的用词，介绍主要的报刊，还有让我们做 *revue de presse*。
- 73 E 做了么？是小组做的，还是一个人？
- 74 HMY 做了，每个人都做。是小组做的，两个人一组。但基本上就是每个人一个话题。两个人一组你可能差不多就选两个 topic，然后你自己一个人做一个。这个就是你的口语部分。
- 75 E 那像词汇呢？她有没有专门解释词汇？
- 76 HMY 词汇就是跟报刊有关的词汇。
- 77 E 怎么解释呢词汇？
- 78 HMY 就是给一张表，介绍几个最经常用的一些词，然后就说这是什么意思，这个是什么。
- 79 E 你都能听懂么？没有问题？
- 80 HMY 我觉得能听懂 85%吧。
- 81 E 那你有没有觉得上课的时候有困难的？就是老师给的任务比较困难的？
- 82 HMY 我觉得一开始比较困难吧，一开始可能还是不太适应。听懂的部分不是那么多，后来就慢慢就好一点。
- 83 E 现在基本上就适应？
- 84 HMY 我觉得有一个比较困难的地方是，他们欧洲的学生，因为他们在一个系统可能，所以老师在讲法国的报纸啊，时事什么的话，他们会知道的比我们多，一般老师问一些问题的时候，像一些西班牙或意大利的他们都可以回答，但是我们中国回答不出来的。
- 85 E 那你觉得就是说，最大的难点是什么呢？法语课程上，或者说有没有适应，就是说适应一段时间，现在有没有觉得完全适应了？
- 86 HMY 我觉得差不多吧，但是有的时候听力还是有一些单词还不知道它说的是哪一个。但是你看课的难度吧。简单的课的话，大部分就能听懂，但是难一点的，就不是特别能全部听懂。
- 87 E 那难点是不是就还是在语言上？就是语言听不太懂。还是说老师的方法，就是说有没有难点？还是说不太难总体？
- 88 HMY 我觉得总体感觉不是特别难，因为我觉得这边最难的一个课，难在 *presentation* 是一个小组工作。
- 89 E 小组怎么样呢？小组讨论的话怎么样呢？你参与了么？

- 90 HMY 我参与了，但是就是因为我没有他们那么专业，他们有两个学生特别强势，把所有的都做了。
- 91 E 那你们一组一起是几个人？
- 92 HMY 一组是 7 个人。
- 93 E 哦，7 个人，两个人把大家活都干了。
- 94 HMY 就是把最主要的写一个 *report* 还有一个 *presentation* 展示那个部分，基本上两个人都做了。
- 95 E 那你有没有发表自己意见的机会啊？
- 96 HMY 有，但是我觉得不是特别多，但是我是尽我能够的反正都做了，但他们可能觉得我们交换生不靠谱吧，因为他们是在读研，所以他们想要做到完美，所以就是想把事情都做了。
- 97 E 那你是不是感觉还是有点不太好啊？就是没有跟你商量。
- 98 HMY 对，因为我那次感觉就是像已经分好工了，我在等，他们说他们先做好哪一部分，然后我们再做，然后我就等他们等了差不多一天多，晚上我去问他们的时候，他们说决定今天晚上把所有东西都做好。然后我当时就惊呆了那种感觉，但是我又不能够说对他们有什么责备那种话，所以我就觉得不是特别好。
- 99 E 那师生关系呢？老师跟学生的关系你觉得跟中国有没有什么不一样？
- 100 HMY 我觉得这个还是不同的老师不一样吧，不是说有特定的国家的那种分别+。但是我觉得整体来说法国老师表现力比较强。而且他们本身的感觉经验比较丰富。就像国内的老师的话，他可能就是上完大学上研究生，上完研究生上博士，就一直都在学校里面，但是法国的老师的话，像我们的老师，有的老师有在日企工作过，然后有的老师有在雷诺工作过，还去过中国，像教金融的老师，他本身就在金融系统工作过，他可以用他的经验告诉你，在这种情况下，他以前是怎么操作的。
- 101 E 那课外呢？跟老师有没有接触啊？
- 102 HMY 课外我感觉就是除了发一些邮件也没有特别大的接触。
- 103 E 那你上课发言多么？
- 104 HMY 嗯++有问题的时候会。
- 105 E 那如果你觉得没懂，你会随时问么？
- 106 HMY 会吧，我觉得有疑惑的话，我就会提出来，因为大家都是这样的，所以你就比较 *free to*。

- 107 E 那你不会比在中国发言发的多呀?
- 108 HMY 我觉得有可能吧。因为在中国课上没有那种自由的发言, 我觉得国内的课好像也没有什么要发言的哎, 就老师讲。
- 109 E 那笔记呢, 你现在在这边笔记记得多么?
- 110 HMY 还行吧, 挺多的。
- 111 E 什么时候记笔记啊? 老师一般有 PPT 是吧? 他 PPT 会给你们是吧?
- 112 HMY 对, 但是他不是经常用 PPT, PPT 可能就是你复习的时候可以用, 但是他平常上课放 PPT 就自己讲, 你就会记一些他讲的比较重要的东西。因为你就算看 PPT, 会有一些细节, 小的知识你就会漏掉。
- 113 E 你觉得自己到这边来, 法语有没有进步? 跟在中国比的话, 进步大不大?
- 114 HMY 我觉得挺大的, 因为我来的初期, 我感觉我口语真的不行, 就讲一句话都磕磕巴巴那种, 但是我觉得几个月之后, 我现在能连续讲几句, 那种日常对话, 我觉得基本都行。
- 115 E 那你觉得中国学的那些东西到这儿来都能用上吧?
- 116 HMY 我觉得就语法方面比其他交换生是有优势的。然后, 我们写作方面, 因为可能也是写的比较多, 我们语法学的也还好, 所以老师可能觉得挺满意。
- 117 E 那就是具体的比如说听说读写, 你觉得哪些方面进步非常大来着?
- 118 HMY 听, 读, 说。
- 119 E 写可能机会比较少。练可能的机会比较少。
- 120 HMY 对, 就是读的话可能因为我们做 *revue de presse*, 上课看的都是法语, 你看的比在国内看的多, 在国内可能就是看看课文什么的。而且这个课文可能你也不想看。
- 121 E 那像在其他方面呢? 比如像是在独立思考方面啊, 或者是创造想象力方面啊? 或者交际能力方面啊? 觉得有没有提高? 或者学习方法上?
- 122 HMY 我觉得我现在比较难说哪个方面提高, 但是我觉得老师的感觉就不一样。因为我觉得国内感觉好像大学虽然是搞学术的, 但是学术这个词跟本科生有点脱离, 但是这边的话可能老师会有一种让你可能的感觉。
- 123 E 就是说这儿可能更注重分析啊, 调动自己的分析能力啊或者是主动性啊, 去主动去思考啊。
- 124 HMY 有点吧。而且我觉得他会让你积极的表达自己的观点。
- 125 E 那总体来说你觉得怎么样? 这边总体的总结是积极的还是消极的? 这次来法国交换。

- 126 HMY 总体的感觉是积极的。我觉得尤其是对于学语言的人来说，如果有条件的话，还是有必要要来的。因为你在国内确实有一种闭门造车的感觉，而且你说的法语也没有法国的感觉。因为这个环境确实很重要。虽然可能有的地方我自己感觉不开心，但是我觉得这个确实感觉有点像成长的一部分吧，可能以前我们的环境太安全了，你没有看到真正的世界应该是一个什么样的。
- 127 E 那回去以后，如果有机会的话，还想不想再出来？
- 128 HMY 应该是想的吧，因为而且我要看到时候的申请结果。反正，因为之前跟我一起旅游的人就说好的教育非常重要，如果你有好的教育，就会有好的工作。其实我有一点点不太想再来法国，但是如果我在法国可以申到好的学校，我就会来。

IV. ZYC

- 1 E 你刚到法国有没有感觉到明显的不适应或文化差异？
- 2 ZYC 我觉得还好。
- 3 E 跟中国最大的差异是什么？
- 4 ZYC 人少。晚上 8 点后外面就没什么人了，在中国这个点生活刚刚开始(笑)。
- 5 E 那语言方面有困难吗？
- 6 ZYC 当然有。
- 7 E 你们去法国之前很期待，那现在觉得跟预期值差异大不大？
- 8 ZYC 好像也没有，只是人真的很少。我打开窗子就是一片绿地，没有人。
- 9 E 最喜欢法国什么？
- 10 ZYC 博物馆。
- 11 E 最不喜欢的呢？
- 12 ZYC 巴黎地铁是臭的。
- 13 E 在法国有愉快或不愉快的经历？
- 14 ZYC 我可以讲一个很不愉快的经历。在巴黎街上等红灯，前面有几个白人小女生就开始骂我们。她们说什么我们听不懂，但肯定是在骂我们。大概是对我们华人有误解吧。
- 15 E 在课上跟法国同学交流多不多？
- 16 ZYC 还好吧。但如果我们上课时间再长一点会交流更多吧。
- 17 E 交流什么呢？
- 18 ZYC 中文系的同学有个汉语角，会邀请我们去。大家用各种语言交流。

- 19 E 跟室友平时交流多不多?
- 20 ZYC 做饭的时候比较多。我们时间安排不大一样。
- 21 E 跟同学、室友一起出去玩过吗?
- 22 ZYC 刚好没有。他们组织过一次,但我刚好没时间。
- 23 E 平均一天下来接触法语的时间有多少?
- 24 ZYC 一周 10 个小时以上吧。
- 25 E 那不看电视也不听广播?
- 26 ZYC 几乎没有。
- 27 E 你选的课中,法国文学课的难度系数给的特别大,为什么?
- 28 ZYC 课上讲的跟我们的思维不大一样。还有一个诗集,我们在中国也很少看诗。还有一些文章很模糊,跟我们习惯的完全不一样(笑)。
- 29 E 那上课做口头报告什么的,有没有紧张什么的?
- 30 ZYC 我觉得还好。因为对法国人来说,我们是外国人,所以说错也没什么压力。
- 31 E 小组讨论的话,在跟同学接触中有没有什么障碍?
- 32 ZYC 基本上没有。小组讨论主要在英语课上,英语我们比较有优势。
- 33 E 有没有什么不喜欢的课?
- 34 ZYC 没有什么特别不喜欢的。但有一门中国历史不喜欢,一个是有时听不懂,再就是如果观点不一致,也无法反驳。
- 35 E 有没有觉得跟中国课堂有很多差别?
- 36 ZYC 还好吧。
- 37 E 上课敢不敢发言?
- 38 ZYC 是的。
- 39 E 有问题是及时问还是等着下课问?
- 40 ZYC 想好问题怎么问就要几秒时间,问题都过去了。
- 41 E 记笔记多吗?
- 42 ZYC 有的课多,有的少。
- 43 E 需要记的东西都能记下了吗?
- 44 ZYC 基本上吧。
- 45 E 课上是用教材还是另外补充内容多?
- 46 ZYC 补充的多。
- 47 E 对法国老师印象怎么样?
- 48 ZYC 除了个别老师,其他都很好。

- 49 E 为什么个别老师不好?
- 50 ZYC 老师回答不清楚学生的问题。
- 51 E 来法国后你的学习习惯有没有改变?
- 52 ZYC 比在中国的预习还要多, 否则上课会跟不上。比如文学课, 要不预习上课就完全听不懂。
- 53 E 对两次 TEF 测试怎么看?
- 54 ZYC 两次都是 B2。
- 55 E 不过分数还是增加了, 第二次。你自己什么感觉?
- 56 ZYC 第一次时间完全不够, 第二次就没有, 可能是阅读速度提高了。
- 57 E 那主要是归功于什么? 跟来法国有关系吗?
- 58 ZYC 应该有吧。来法国前办手续就要看很多东西, 到法国之后上课用法语。环境在那儿吧。
- 59 E 觉得法国的环境对法语提高帮助很大还是不大?
- 60 ZYC 还是很大的。如果考试前准备一下成绩会更好。
- 61 E 那听说读写哪方面提高更大?
- 62 ZYC 听说都比较多。写比较少。
- 63 E 听同学说你们在法国去图书馆少, 为什么?
- 64 ZYC 一个原因是中国宿舍地方特别小, 要想看书必须去图书馆。另外就是对他们的图书馆不熟悉。
- 65 E 那需要查资料, 如果不去图书馆, 就要买书吗?
- 66 ZYC 我们不需要查太多资料, 有的在网上能查到。
- 67 E 那语法上有没有提高?
- 68 ZYC 感觉提高不大。语法在写的时候才用得上, 但在法国写的不多。
- 69 E 总体来说, 在中国法语学习的积累对法语学习帮助大, 还是法国的经历?
- 70 ZYC 在中国必须把基础打好, 如果我基础好一点, 到法国会帮助更大。如果基础不好, 到法国会帮助不大。
- 71 E 那总体这段经历是积极的吗? 你会推荐给你的学弟学妹吗?
- 72 ZYC 我会推荐。
- 73 E 那推荐的理由是什么?
- 74 ZYC 学法语, 来一趟跟在书本上学的肯定不一样。逼着自己说话, 到了这边觉得很多东西都不一样。书上学的跟亲眼看到的真的不一样。
- 75 E 后面有什么打算?

76 ZYC 如果在中国没有找到合适的工作，可能回法国学文科的研究生。

V. ZSW

- 1 E 请你说一下名字?
- 2 ZSW ZSW。
- 3 E 总体来说，对来法国交换的感觉怎么样?
- 4 ZSW 总体我觉得感觉挺好的，时间过得太快了，如果交换时间是一年的话会更好一点。可能刚开始适应就要走了。
- 5 E 刚适应，基本上适应了吧?
- 6 ZSW 对，感觉刚开始要和人交朋友就准备走了，如果是待一年的话可能会好一点。
- 7 E 开始交一些朋友了么?
- 8 ZSW 虽然比较少，但是也是开始交一两个法国朋友了。
- 9 E 课外还是有一点接触?
- 10 ZSW 对，平时交流也是说一些很简单的话。可能自己水平不太够，不能再进行更进一步的交流。可能还是差一点时间。
- 11 E 课外会约着一起出去玩么?
- 12 ZSW 之前到波尔多也跟他们那边的同学，法国的学生，大家一起谈一谈还挺好的。课上要做 *presentation*，如果有什么不懂的会问一下他们。
- 13 E 跟本校的学生反而?
- 14 ZSW 跟本校的学生感觉融不进他们的圈子。因为我没有选跟法国学生一起上课。我觉得这个有点可惜。因为我一开始有一点担心听不懂。虽然我是有基础的，我学过会计，是第二专业。
- 15 E 来法国刚到的时候有没有不适应?
- 16 ZSW 刚来法国时，办银行卡手机卡、CAF、OFII 都比较麻烦。跑到那里好几趟才能解决。
- 17 E 这个过程中觉得语言上有没有什么问题?
- 18 ZSW 解决这些事情可能不是语言，就是有很多事情没有考虑到。比如说，去办银行卡，就听他 *blabla* 讲，你就好好好，然后就走了。没有想到问一下这个银行卡有没有限额啊这种东西。
- 19 E 刚来有没有觉得跟中国有什么巨大差异的，文化冲击的?

- 20 ZSW 我是没有想到他们地铁里也这么多人。而且他们也横穿马路。他们有的街道也挺脏乱的。来之前，我以为是很好的那种。
- 21 E 那有没有什么事情，愉快或不愉快的经历？
- 22 ZSW 有一次在地铁上被偷了，虽然是白人。三个小女孩把我围住，然后开始掏我的包。
- 23 E 你最喜欢法国什么？
- 24 ZSW ++法国人对艺术对文化很尊重。我去博物馆的时候经常会看到一个班，有一个老师给他们讲解，他们对艺术的教育很好，还有带很小的小朋友去博物馆，然后问他们一些对画的看法，我觉得还是蛮有意思的。在中国感觉对艺术的教育很缺失。还有一个法国比较关注人，在中国可能说你不成功就是你自己的错误，不太会去帮你，因为你自己不太努力。但感觉法国人就是会为一些不太成功的人找理由。对人的关怀比较多。
- 25 E 那你们现在课外的话 基本上除了购物啊什么的，大部分时间还是跟同学在一块儿 就是跟中国同学在一块儿？
- 26 ZSW 对，基本上是。
- 27 E 跟法语接触的时间，总体上说够不够？
- 28 ZSW 可能还是不太够，还是因为跟法国人，法国的朋友不是很多。你平时在课堂上交流，然后就是在平时生活中，但是在生活中讲来讲去都是那几句话，没有什么很深入的交流，就不能特别锻炼。我觉得还是需要一些朋友，才能更好的提高法语。
- 29 E 是不是你们同学在一起有依赖？
- 30 ZSW 对，我觉得主要是因为这样，这边我们中国人都在一起，对朋友的需求被满足了，就不会再去找别的人了。而且我觉得他们法国人本身也不太热情那种，你也比较难融入进他们的圈子，而且你语言上也是肯定有一些问题的，比较难。
- 31 E 法国的教学方法跟中国教学方法最大的区别是什么？
- 32 ZSW 我觉得法国它可能更结合实际，你反而印象会更深刻，中国可能就太偏重书本了。比如说我们当时在学法国各个地区的特产什么的，然后我们老师就带了几个小盒子，每个盒子都装着那个地区的些东西，比如说 薰衣草啊这种。
- 33 E 就是真的实物嘛？

- 34 ZSW 对, 是真的东西。还比如说中部有糖, 然后他就放在那里面。他真的带的糖, 然后就放在那里面让我们吃。所以就记得很清楚, 哪些地方有哪些东西, 但中国可能就是放放 PPT, 这样就感觉只能想象, 就很难记住。
- 35 E 上课的话是老师说话多还是学生说话多? 你觉得总体来说。
- 36 ZSW 要看不同的课, 文化那几节课可能还是老师说的多, 因为他介绍的东西很多。像 C1 那节课 *profil et professionnel*, 它会模拟我们面试, 一个人当面试官, 一个人当被面试者。
- 37 E 有没有参加过小组讨论呢?
- 38 ZSW 有。我选了 *cross cultures management*, 要小组一起做一个 *presentation*。
- 39 E 几个学生?
- 40 ZSW 我们是 4 个人, 我, 一个韩国人, 一个西班牙人, 一个冰岛人。
- 41 E 怎么样? 就是很顺利么?
- 42 ZSW 我觉得还算比较顺利。我觉得他们欧洲的学生稍微有一点点拖延症。因为我跟那个韩国的学生就会很早, 比如说老师很早以前就跟你说你是哪一天要做 *presentation*, 然后我们可能就是比较早开始想准备, 他们就基本上提前两周或一周才开始准备。
- 43 E 你们有没有想办法带动他们?
- 44 ZSW 但他们就会说有事儿什么的, 约不出来。不过就是真正开始做东西的时候, 他们还是都能做好自己的部分, 我就觉得还不错。
- 45 E 那就是大家在交流想法的时候, 中间有没有很发生什么事情? 觉得不愉快啊或是什么?
- 46 ZSW 我们组觉得还好, 因为大家都还算比较认真的那种人, 没有说偷懒不作业, 也没有说可能有的人太强势, 好像也没有。
- 47 E 在中国有没有做过小组讨论? 跟中国有没有不一样?
- 48 ZSW 中国 呃 感觉+++ , 中国好像没做过(笑)。
- 49 E 那有没有做过口头报告, 在大家面前?
- 50 ZSW 有做过的。
- 51 E 有没有觉得不好意思啊在大家面前?
- 52 ZSW 那还好, 我觉得学语言的人可能都习惯了。因为在国内也要做的。就是还好。
- 53 E 那在这边发言的话有没有觉得比较多, 比在中国多?
- 54 ZSW 应该是的。

- 55 E 会不会主动发言呢?
- 56 ZSW 那就是你知道的东西你就会讲。
- 57 E 那你会说么?
- 58 ZSW 会的会的。就是感觉国内老师不会给你那么多机会发言的。这边发言的机会肯能会多一点。
- 59 E 那就是有机会的话可能还是会发言的。
- 60 ZSW 对。
- 61 E 那万一要是当时碰到什么不知道的没搞懂的，会不会当时问呢?
- 62 ZSW 这个比较少。
- 63 E 那怎么办呢？是不是碰到词自己查字典呢？还是怎么样？
- 64 ZSW 对，基本上我是听到不懂的没见过的词，还是自己查，但他们有的学生就会直接问那种。
- 65 E 嗯，那为什么不会问呢？是不好意思？
- 66 ZSW 对，我觉得可能大家都知道，就你不知道，你这样可能有点耽误别人时间，我是这么觉得的。
- 67 E 好的。法国老师你对他的印象是什么？
- 68 ZSW 我觉得我们几个法语的老师都还挺好的，就是有一个老师。。。。。
- 69 E 也是法国人吧？
- 70 ZSW 也是法国人，但他就是老是讲中国不好的东西，我就觉得...
- 71 E 比如说说什么方面的？
- 72 ZSW 就是说有的中国人觉得自己有钱就很了不起那种意思。他讲过好几次中国人负面的东西，然后他比较喜欢日本文化那种，所以这个还挺不开心的，因为毕竟我们当时那个班上有五六个中国人，然后他就当着我们的面那样讲。
- 73 E 那当时也没有跟他辩一辩？
- 74 ZSW 没有，就是感觉挺尴尬的。
- 75 E 那师生关系的话，是不是觉得跟中国差不多？
- 76 ZSW 对，因为我觉得我们国内的老师，我们系的老师感觉跟学生关系都比较好，可能学别的专业的会距离大一点，但我觉得我们沟通还挺多的，就是师生之间，感觉差不多。
- 77 E 这边呢？
- 78 ZSW 这边就是老师也都很和蔼那种。平时也会问问你生活的事情。
- 79 E 你在什么情况下记笔记啊？在课上。

- 80 ZSW 课上，就是比如 PPT 上没有的东西，比较感兴趣的东西就会记。
- 81 E 那你觉得来这儿以后，你的学习方法有没有改变？
- 82 ZSW ++我觉的就是更注意听和说了，以前可能比较看重阅读。因为这边锻炼听和说比较多，读的东西好像比较少，所以我自己也就更注重一点听说。
- 83 E 那你觉得总体来说，就是听说读写这几方面在法国这边进步最大的是？
- 84 ZSW 最大的应该是听我觉得。然后是说。读和写我觉得说不定都有一点退步。
- 85 E 练的比较少。
- 86 ZSW 对，因为国内可能每天都要读。然后隔段时间就要写。在这边好像很少。
- 87 E 那其他方面呢，比如说表达方面啊 就是这种分析能力方面啊这种有没有提高？
- 88 ZSW 可能比以前好一点了，以前可能就是感觉我必须要讲很对的句子。但这边看到很多别的国家的学生，就是即使他们讲很多错的东西，但还是 *blabla* 一直在讲。所以我觉得到这边来可能就会多讲一点，不是特别在意自己的错误。
- 89 E 那就是在国内学的那些东西，来的时候都觉得用得上吗？
- 90 ZSW 用的上的，比如说我们之前学了在法国用的谚语一样的东西，在这边课上老师也会提到，就算他们文化的一部分吧。还有之前在国内学到的公司的一些。
- 91 E 你有没有觉得，就是在国内学的书本法语，到这儿来感觉用不上啊？听别人说啊感觉都是自己没有学过的。会不会有这种感觉？
- 92 ZSW 其实是，就比如说那个高法什么的，之前就觉得那个教材比较老了，选的文章也比较深奥，你平时肯定不会跟你的同学谈那么深的问题。然后就一些很复杂的词。你当时可能记住了，现在可能就因为用不到，就完全忘掉了。然后相反的就是有一些日常的很多东西，我们好像都没有学过，比如说“被子”怎么说啊，你只有到这边以后到超市买了东西才知道。
- 93 E 但就跟法国人打交道，你们现在跟法国人打交道打得太少了。
- 94 ZSW 就是很难融进那个圈子吧。你进去你也不知道要说什么，而且他们讲的东西你也不一定，因为大家文化背景还是差很多的，你也不一定就是感兴趣。
- 95 E 你觉得总体上这次留学是积极的么？总结这个经历。
- 96 ZSW 应该是积极的。
- 97 E 如果你觉得在这边会比留在国内进步更大吗？

- 98 ZSW 我觉得是的。因为在国内怎么说呢，就是觉得在国内他们的课还是什么高法，翻译。我觉得那些可能对我来说帮助不是特别大，因为有的时候你学完一本高法书，过一个学期你就都忘了。然后在这边的话，我觉得以后找工作，如果找跟语言相关的还是比较看重你的口语表达什么的，但是在这边的话，可能对我口语听力提高比较大。如果说阅读啊翻译啊在这段时间可能稍微欠缺一点，但我觉得回去以后自己会很快的补回来。所以我觉得来这边还是值得的。
- 99 E 那以后有机会还想再来么？
- 100 ZSW 对。可能也是还会考虑来这边读。

VI. ZY

- 1 E 好的，麻烦你说一下名字。
- 2 ZY ZY。
- 3 E 来了以后总体感觉怎么样？
- 4 ZY 总体感觉啊，感觉半年的时间确实有点短，你大部分的时间都还在适应。来了这边以后也没有像想象中的一样跟法国人交流很多，因为即使你选了跟法国人一起上的课，也就大家课上讲讲话，课后就是不太有什么交流。像我们老师也说，像法国人很难很快时间让你交到一个法国朋友的。感觉来这边居然英语用的比较多，可能是因为我们选课的关系。
- 5 E 上课用英语么？
- 6 ZY 用法语，但是因为我们选了很多课，因为它是商学院，我们很怕自己商科方面的知识实在是不够嘛，所以就选了很多留学生的课，跟留学生一起的话他们就是英语交流比较多，但是课上法语交流。
- 7 E 那来这以后有没有交到法国朋友或者是其他的外国朋友？
- 8 ZY 我觉得就外国朋友比较多一点，法国朋友比较少。因为我们选的法国人的课也比较少，像我就选了一门。
- 9 E 好的。总体来说，你刚到法国的时候，有没有什么文化差异啊？就是一下子不适应的，就是巨大冲击的，有没有？
- 10 ZY 没有巨大冲击，但是文化差异肯定是有，但是就是一些小的事情。
- 11 E 比如说什么？
- 12 ZY 比如说真的很小，就是比如说厕所是男女公用的这种。还有就是法国人，就是巴黎人就像人说的就真的是比较冷漠一点。因为碰到是就是有人刚来的时

候想去问路，结果她刚走过去啊，还没有问，那个人就拿起手机，假装打电话的样子。

- 13 E 就是刚来也没有觉得就是特别不适应。
- 14 ZY 对，因为其实本来就是法语专业，来之前对法国有一些了解。所以我觉得没有那么大的冲击，也没有把它想的太美好，或者怎么样。
- 15 E 那现在有没有适应这儿的生活？
- 16 ZY 我觉得生活是大部分适应了，但是我觉得怎么样融入法国人的圈子就是怎么样和法国人做朋友，我觉得这个还没有做到。
- 17 E 你还记得来法国之前有什么期待么？来了之后这个期待有没有满足？
- 18 ZY 来之前肯定是想说，就是法国能过提高或是怎么样，就是跟法国人多交流，但是来了发现好像自己词汇量反而下降了。因为你每天交流，可能都是用一些比较简单你比较常用的词汇。
- 19 E 那在这些课上，不是也有很多词汇嘛？就是你上的课里，应该有很多新词汇啊？
- 20 ZY 不算特别多吧。不过我就感觉跟国内学的词还是不太一样。
- 21 E 那对法国的印象，来之前跟来之后有没有什么变化？
- 22 ZY 来之后，我第一就是它真的太常罢工了，然后就是觉得这个国家就真的，我觉得我现在很难把它说成一个，我想象中以后总可以来发展的地方。因为我感觉它经济实在是不行，就整个国家把他的人都已经宠坏了这种感觉。之前我有打算以后就是毕业了本科结束以后想来这边读研，但是我现在就会有一点有犹豫，因为一就是它各种办事效率实在是太低了，就是包括我们申请CAF就是各种OFII那种事情拖到现在还没有给我们办好，就是这种各种反正感觉不是特别喜欢。
- 23 E 那你有没有喜欢的地方？最喜欢法国什么？
- 24 ZY +++没有特别喜欢的地方。
- 25 E 那就是有没有什么愉快的经历呢？或者不愉快的经历在自己身上发生的？
- 26 ZY 愉快就是你来这边其实还是能交到一些朋友嘛，然后不愉快的就是跟外国学生的一些合作。就因为会有小组作业嘛，他们习惯于拖到最后一天做。我们就喜欢提前做好准备，有充分的时间来做这样一件事情。而且有些时候我也觉得是跟他们就真的是想法有差异，比如说你觉得这样做很好，他们就会觉得你这样做很没有意思。。。。。
- 27 E 那怎么办？怎么解决呢？怎么统一？因为最后还得一块儿交啊。

- 28 ZY 对, 就是有人妥协吧, 就是或者寻找一个中间的, 但这个不是你最想要的结果, 但是你不能跟他们, 还得跟他们客气一点这样子, 也不能直说。
- 29 E 那么那些都是哪些国家的人啊?
- 30 ZY 各个国家都有。英国、西班牙、芬兰。
- 31 E 课外接触法语的时间多么? 有哪些机会是可以接触到法语?
- 32 ZY 不太多其实。就一般你去购物就是要不然出去玩的时候用的比较多一点。
- 33 E 那你觉得像是我很惊讶就是说我问学敏的时候, 就是说你们不看电视。
- 34 ZY 因为它没有电视。
- 35 E 但有没有想到在网上看呐?
- 36 ZY 哦对, 网上可以看。但我们没看。
- 37 E 没有, 也不怎么听广播。听广播么? 也不太听?
- 38 ZY 对。
- 39 E 那就是一天, 平均大概估一估, 你能接触到法语的时间有几个小时? 包括你听也好看也好读书也好包括上课也好。
- 40 ZY 平均比较难讲, 因为就是像我们星期二, 因为差不多一整天都在接触法语, 老师课上给我们看的也都是法语的视频啊什么的。但是你像没有课的时候就是可能真的要是呆在宿舍。
- 41 E 那有没有用法语跟朋友出去玩儿啊? 跟外国朋友?
- 42 ZY 没有。没有跟法国就是外国朋友出去玩过。因为他们也不会叫上你。
- 43 E 那说到你们上课的话, 就是你们这些课主要是什么方法? 有没有一个固定的教材?
- 44 ZY 没有教程, 都没有教材。
- 45 E 那基本上是老师说的多还是总体学生说的多?
- 46 ZY 总体老师说的多。就特别是国际学生的课老师说的多。
- 47 E 那就是课堂讨论啊, 口头报告呀是不是经常做?
- 48 ZY 也没有经常, 但是每门课都会有。
- 49 E 那课外阅读呢? 老师有没有给你很多就是课外要看的书单, 让你们去阅读?
- 50 ZY 没有, 就是没有老师推荐过这种。
- 51 E 那你们自己有没有做?
- 52 ZY 也没有, 就是我自己有的时候去二手书店看看。
- 53 E 那就是考试的内容, 基本上还是你们上课的内容?
- 54 ZY 对是的。

- 55 E 那你觉得在法国这个教学，跟在中国最大的区别是什么？法语课。
- 56 ZY 因为在这边的课没有讲什么语法。有两门课，你做的那个 *presentation* 的时候，老师会给你纠正一些语法的错误，但是他不会特地来给你讲语法。
- 57 E 那词汇呢？他会不会给你们，就是会不会有些词不认识的，他会不会给你们解释啊？
- 58 ZY 不会。就不如说国内那两个很难区别开意思的词。不会。就偶尔才会有。就是你提到了，他给你解释一下。
- 59 E 那但是他上课教什么呢？
- 60 ZY 就教文化方面的东西。
- 61 E 有没有就是给你们发一篇资料，然后让你们自己读，然后讲解啊？
- 62 ZY 有一门课有就是发一些资料。但是他就是让你写一个概括，每一段写个段落大意这样子。
- 63 E 那如果你不懂的话，怎么办呢？
- 64 ZY 因为这是课下作业，后来发现他批改这个作业的时候他没有注重你对这段有没有理解对。他就是看你写的这段有没有语法错误。
- 65 E 那他到底就是上课，文化是注重内容，就是说口语跟笔语，没有什么笔语的东西，就是笔头的东西做的挺少的。
- 66 ZY 对，就是几乎没有什么笔头的东西。笔头就是网上有些作业。但那些作业就是很简单。
- 67 E 那比如在班上做的口头报告。你会不会觉得不太不喜欢会不会觉得比较腼腆啊？就是这种挺害怕的这种，在大家面前说法语作口头报告。
- 68 ZY 这个没有，因为就是在国际学生里面，中国学生法语就是还算是比较好的，这方面也没什么需要担心的。
- 69 E 上课老师是打 PPT 还是发材料？
- 70 ZY 基本上都是 PPT。
- 71 E 哦，那 PPT 的东西都会给你们是吧？那你们上课就用不太着记笔记了？记么？
- 72 ZY 会。记。会记 PPT 上没有，他口头讲的一些东西。
- 73 E 那这些上课所有的方式，你喜欢什么样的练习？不太喜欢什么样的练习？
- 74 ZY 其实大部分的练习我还都能接受。然后我觉得有一些小组作业的时候你碰到你的组员跟你真的不是特别合的时候，你就真的比较那个。
- 75 E 那你觉得上这些课最大的难点是什么？有没有难点？

- 76 ZY 有。有时候老师课堂上，会问你一些中国方面的东西，比如说他讲一些事情，在法国是这样的，会问一下，在英国是怎么样，在美国是怎么样？会问在中国是怎么样？然后你会觉得自己好像表达不清楚。
- 77 E 是语言上表达不清楚，还是内容？
- 78 ZY 是语言上表达不清楚。而且就是他问的内容就是有一些深。
- 79 E 你觉得适应他们的教学方法啊有没有难度啊？
- 80 ZY 其实我觉得教学方法都差不多。就基本上都是老师给你讲授知识，然后你自己做练习，然后他给你测试测验这样子。最多可能就是小组合作啊这种跟国内不太一样，其实大部分还是比较像的。但是可能在这边那种论文，小报告写的 not 太多，但我感觉报告格式各方面应该是会有不一样的。我选的这个课都没有这个要求，然后我就没有体验到。
- 81 E 那师生关系怎么样呢？你对老师的印象总体？
- 82 ZY 总体法国老师都挺好的。就是你有什么问题找他都会给你解答。
- 83 E 那一般是课下找他们，还是课上就可以问吧？
- 84 ZY 可以，上课下都可以。
- 85 E 你自己会在课上问吗？
- 86 ZY 会。他会说完后问你们对这个有什么想法，或是你有什么不懂就可以这个时候问出来。因为一般课下不太像中国一样，有找老师问问题的机会。因为老师下一堂课后，马上就是另一堂课，教室马上就有人了。因为他们那个教室太小了嘛，每天那个教室都是排满了，不可能在那个教室等着问老师问题。
- 87 E 那课下呢，没有跟老师有没有接触吧？
- 88 ZY 不太有，没有什么接触。
- 89 E 或是就是有问可以。。。
- 90 ZY 发邮件。
- 91 E 老师一般都回答的嘛？
- 92 ZY 会回，但是一般你课程方面的问题不太会有，因为不是那么难。
- 93 E 那你觉得自己上课发言的情况，你在法国发言多么？
- 94 ZY 不多，因为在中国也不太常发言。
- 95 E 会不会觉得问问题会有点丢面子啊？
- 96 ZY 不太有，因为你一起上课那些学生他们也都敢问嘛。你在这个氛围下不太会觉得有什么问题。
- 97 E 你觉得来这儿以后，你的学习习惯有没有改变？

- 98 ZY 有，就是没有国内那么压力大，不会那么认真，就是国内基本上每天都在学习。在这边就是上课的时候学一下。
- 99 E 课外花在学习上的时间反而不多。
- 100 ZY 对，反而没有国内那么多。
- 101 E 那你觉得总体来说，法语进步是在这边大还是在中国大？
- 102 ZY 我觉得听力和口语方面，词汇量减少了，但是我觉得整体比在国内敢说，说多了也会觉得更流畅一些。然后听力我觉得也会比国内好，因为在这边听的机会还是比较多的。就是基本上听法语上课，没有太大太大的问题。
- 103 E 那就是听说都应该有进步。是比在国内好。读写的话可能这方面因为练的比较少可能，阅读的话，因为你说你们阅读的也挺少的，没有什么课外阅读。写的话也没什么练习让你写。
- 104 ZY 嗯，不多。每次写完就觉得，其实要是放在国内我们就是应该错很多了，就是相比有一些就是那种什么冠词，阴阳性都没有注意就挺多小错的。但是法国老师他们就认为你们写的很好很棒，就是你们才学了两年就能写这样的水平。
- 105 E 像那些方面有没有变化，比如说，学习的自主性啊？或者是在分析能力上啊？或者是在创造性方面有一点提高，或者是有变化？
- 106 ZY 我自己没有感受到太大的变化。
- 107 E 那总体来说你觉得在法国这个经历是积极的呢？还是消极的？
- 108 ZY 我觉得是积极的，因为我觉得来了之后，首先是你了解自己以后适不适合继续来这边求学。还有就是，有些东西吧，你可能在这边了解的更多。社会文化各种方面，生活方式什么的，对，所以我觉得整体还是积极的。
- 109 E 你觉得会不会有什么因素会阻碍你，反而让你的法语进步不了？
- 110 ZY 其实因为来之前，大家可能就是说，中国人就是跟中国人待在一起，你就法语讲的不多。但其实你在国内也讲的不多。所以我就觉得好像这方面就没有太大的变化。

VII. WWY

- 1 E 请说一下你的名字？
- 2 WWY 我叫 WWY。
- 3 E 来法国以后总体感觉怎么样？
- 4 WWY 还算适应，基本上适应了。

- 5 E 适应过程中有没有什么困难?
- 6 WWY 法国人办事挺特别, 特别喜欢寄信, 还经常弄丢东西。我们几个人收东西, 总有一个人没有收到, 蛮不方便的。我的 CAF 二月份给它提交了, 到现在还一分钱没给我。
- 7 E 那现在马上就要走了。
- 8 WWY 我就觉得很奇怪, 需要的材料我都给了。它又说我的居留证马上就要过期了, 还是不愿意给我钱, 让我去更新我的居留证。但我觉得我马上就要走了, 应该没有必要更新我的居留证。
- 9 E 总体来说, 有没有感觉文化差异很大?
- 10 WWY 没有。
- 11 E 你最喜欢法国什么呢?
- 12 WWY 艺术气息蛮浓厚的, 在地铁上经常就有手风琴唱歌的人。在路边有办个人画展的, 也不一定是什么知名画家, 但就是想把自己的画展示给大家看。然后地铁上也会有很多人看书, 不是玩手机或者怎么样的。
- 13 E 那法国人呢?
- 14 WWY 我觉得法国人有点冷漠, 不知道是不是到了法国后自己变的比较敏感, 因为其实在中国也会有人比较热情, 有人比较冷漠, 但是在中国没有特别强烈的感觉, 他们对你的态度也会理所应当。但是在法国我会对他们的态度感觉敏锐一点。
- 15 E 会不会感觉有点失落? 有没有在这方面有所期待过, 没有想到是这样的。
- 16 WWY 会。我之前有想过会比较冷漠, 但是当自己遭遇过这件事情的时候, 情绪还是会有起伏的。比如说, 我们去办手机卡, 何梦钰银行卡刷不了, 就要记在我的名下, 用我的银行卡来办, 因为比较复杂, 就不知道怎么跟店员说, 他讲的又很快, 我们说能不能讲慢一点, 他也不睬我们, 还是讲的很快, 而且很不耐烦, 因为我们刚开始来对理解也有一些障碍, 表达也没有那么流畅, 他很不耐烦, 还说我们让他流汗, 很不耐烦, 说我们一些坏话, 他以为我们没听懂, 但是我们听懂了。那时蛮受伤的感觉。
- 17 E 有没有什么其他事情? 对法国的回忆, 好的或不好的?
- 18 WWY 法国小偷比较多。
- 19 E 有没有被偷过?
- 20 WWY 我们中间有人被偷过, 也有人被偷过只是没被偷成功。
- 21 E 有没有什么好的, 让你高兴的事情?

- 22 WWY 也会有特别热情的法国人。你每说一句法语，他就觉得你法语说到这个地步很不容易，就会很认同你那种感觉。
- 23 E 你们课外有没有机会接触法国人？有没有跟法国学生一起出去玩？或者和外国学生一起出去玩？
- 24 WWY 不多。因为他们还是有他们自己的圈子。有的人选课是选择跟法国人一起上课，我是选的跟国际生一起上课的。我们班上没有法国人。
- 25 E 国际生平时跟她们有交流么？课外时候？
- 26 WWY 除了完成老师作业外，其他没有特别多的交流。就偶尔会邀请他们来吃一些中国菜什么的。
- 27 E 跟他们交流使用英语还是法语？
- 28 WWY 用法语。
- 29 E 你平时能花多少小时接触法语？
- 30 WWY 一般出去玩的时候会接触的比较多，如果在宿舍的话很少可能就一两个小时做一下作业什么的，出去玩的话，只要是在外面的时间都能接触到法语。
- 31 E 一般都能听懂么？
- 32 WWY 大概的理解没有问题。
- 33 E 这边上课，课堂讨论还有口语课，你觉得适应不适应？
- 34 WWY 还算适应，因为他讨论的气氛比中国要浓烈一些，外国人都会很积极主动的发言。
- 35 E 你也会发言么？是不是在这边发言比在中国发言多啊？
- 36 WWY 我偶尔会。会多一点，因为会有气氛的鼓舞。在中国，老师不太会问，学生也不太会回答。
- 37 E 这边如果有什么不懂的，你会问么？
- 38 WWY 会问老师，在课堂上就会问。生活上有什么事情就会问我们的门房。因为生活上有些事不太懂，他们处理起来会比较清楚。
- 39 E 你觉得法国的教学方法跟中国的最大区别是什么？
- 40 WWY 老师跟学生的互动更多一些，上课的话还蛮生动，而且他们挺喜欢讨论政治话题的。B2 的课就是语法课，但它会经常给我们讨论最近发生了什么事情，奥朗德或是怎么样，会很有兴趣跟我们讲一讲问一下我们的看法。跟语法课没什么特别大关系。
- 41 E 语法课怎么上？给你规则然后让你跟着规则来练习？

- 42 WWY 也没有，一开始上课会让两个人做一下 *presentation*，做 *revue de presse*，去看法国的报纸，他们蛮喜欢看报纸，选两个你感兴趣的话题，做一个类似于 *resume* 的东西。他就会有记录。
- 43 E 它是口头的？这样你下课就要去找资料，要看发生了什么事。一般都找什么呢？
- 44 WWY 对的。找 *Figaro*，去官网上看。
- 45 E 这些是你全讲完了再纠正你？不会当场？
- 46 WWY 不是当场不会打断你，让你讲完。讲完了以后，会纠正一些语法和表达的错误。如果是具有争议的话题，他会问一下我们的想法。
- 47 E 错误的话，就是这个不对应该怎么说。他有没有就这个再展开，让大家一起学？
- 48 WWY 他可能会再造几个例句。
- 49 E 词汇学不学呢？
- 50 WWY 一般不会特意去讲词汇这个问题，主要是语法的東西。一共只有一个半小时，做完演讲之后时间已经不是特别多了，他就大概讲一下语法里面的东西，一些规则练习。
- 51 E 这些东西是不是你们觉得很简单的，已经学过了的？
- 52 WWY 因为讲的是复合过去式还有未完成过去时，这是我们在国内比较早期学的东西。
- 53 E 上课是老师说话比较多还是学生说的多？
- 54 WWY 老师说的多。
- 55 E 你最喜欢上什么样的练习，不喜欢什么？
- 56 WWY 最喜欢上的是法国文化，因为她讲的很清楚也很生动，你会觉得真的能学到东西。像语法课，讲语法部分不是特别重要，因为你已经会了这部分知识，只是一个巩固的过程。
- 57 E 关于练习方面呢，你喜欢什么样的练习？是游戏？还是课堂上做的练习？
- 58 WWY 只要不是特别死板的练习，我都比较容易接受。比如让我们做演讲，或者网上专门的网上平台，会设计一些小问题，让我们查了资料去回答，你查过之后就会觉得印象很深刻。
- 59 E 像做 *présentation orale* 你不会觉得挺难受挺腼腆的？
- 60 WWY 还没有。因为大家都是国际生，老师对我们都比较宽容，也不会特别揪着你哪个语法上的错，或者词语，去纠错你。一般都是鼓励为主。

- 61 E 上他们的课有没有难点呢?
- 62 WWY 没有什么特别大的难点。基本都在我们能解决的范围之内。
- 63 E 对法国老师的印象呢?
- 64 WWY 对他们印象都挺好的，像语法老师，给人印象都挺激情的。特别能引导你那种。
- 65 E 师生关系呢？跟中国的一样不一样？
- 66 WWY 差不多。在课外没有特别大的关系，主要是课堂上的一种师生关系。
- 67 E 那你上课记笔记么？什么时候记笔记？
- 68 WWY 我基本上不会的都会记下来。
- 69 E 听的新的东西？
- 70 WWY 对，或者是 PPT 上没有的。PPT 一般都会发在网上，我们去下载就可以了。PPT 上没有的，他另外补充的就会记下来。有的就不重复记。
- 71 E 查字典呢？课上就带着字典，万一听不懂就查？
- 72 WWY 嗯，手机就放在旁边，用法语助手。
- 73 E 来了这儿之后，学习习惯有没有什么改变？
- 74 WWY 学习习惯没有特别大的改变。
- 75 E 你觉得总体来说，到法国以后，哪些方面有提高？
- 76 WWY 听力和口语。因为上课都是用法语教学，下了课以后接触的也都是法国人，有意无意的会接受到很多信息。
- 77 E 嗯，其他方面的？分析能力啊？或者是表达能力，想象力有没有什么变化？
- 78 WWY 没有什么特别的变化。
- 79 E 是不是因为时间短？还是因为跟在国内差异不是那么大？
- 80 WWY 我觉得时间短也是一个因素，可能时间久了，会感觉明显一点。
- 81 E 到了这儿来，哪些因素促进你法语进步，哪些因素反而阻碍了你法语进步？
- 82 WWY 主要是促进的，一方面是更多接触到他们的文化更了解这个国家。另一方面，在听说读写更多的接触到了就肯定会有提高。
- 83 E 总体来说这次经历怎么样？积极的还是消极的？
- 84 WWY 总体来说是积极的，对学习上帮助比较大，在生活上会遇到一些困难，但也是锻炼自己的一个机会。
- 85 E 跟在中国相比，在这儿的进步会更大么？
- 86 WWY 在基础阶段，可能是在国内进步比较大。但是你已经有一定法语基础了以后，到这边的法语成长空间会更大一些。

87 E 如果再有机会还想过来么?

88 WWY 对。想过来。

VIII. CXM

1 E 请说一下你的名字?

2 CXM CXM。

3 E 刚到法国时有没有感觉不适应, 文化差异?

4 CXM 一开始到这边, 没有电话卡没有银行卡, 还是有一点不方便。出去找路, 联系很不方便。刚来没有银行卡, 不能办电话卡, 没有网络, 十多天失联的状态, 很不方便。

5 E 有没有感觉特别大的文化差异?

6 CXM 有一个特别大的差异, 我不能适应的, 就是很多事情要通过寄信来完成, 比如银行密码什么的, 不能立即办理。其他几个同学到现在都没有收到 OFFI 的体检信。有一个收到的当天已经过了体检时间, 有一个就一直没收到。寄信这种事情挺不方便的。我觉得这个是文化差异的一种。

7 E 你觉得最大的文化差异是这个么?

8 CXM 对, 其他的我觉得都还好。

9 E 到现在, 你觉得适应了么?

10 CXM 适应了。

11 E 适应过程有没有很难?

12 CXM 不是很难。

13 E 这几个月, 你对法国的整体印象和感觉是什么?

14 CXM 在文化, 风俗习惯方面还是蛮喜欢这里的, 包括一些风景还有文化艺术方面。让我大开眼界了, 但也有不开心, 比如在大街上和学校里都会有法国人经常议论我们中国人, 因为离得远又不知道他们在议论什么, 有的时候就会很郁闷。有次在逛街的时候, 前面几个女生转过来很凶的说了一大堆, 也没有听懂, 好像是说, 你看什么看, 把你自己的包管好。对中国人不友好。这是在大街上。在学校里有时也听人说, *les chinois sont toujours ensemble*。因为当时刚到学校, 彼此之间都不能联系, 所以就尽量一起行动, 防止走丢, 就听到有人这么说。

15 E 有没有开心的回忆, 愉快的经历?

- 16 CXM 除了这些都挺开心的，波尔多的大沙丘，圣米歇尔山，尼斯。出游时都很开心。在学校里也很好，老师都很负责，学到了很多东西。
- 17 E 来法国之前有什么期待呢？
- 18 CXM 期待能多说点法语，多跟法国学生交流，但是选的课程大部分是给外国学生开的，班上没有法国学生。
- 19 E 课程是自己选的还是规定的？
- 20 CXM B2 课程是规定的，其它是自己选的。因为当时做过一个测试，所以选课的时候已经给你预选好了。
- 21 E 你们基本都是上的 B2 的水平么？
- 22 CXM 有两个 C1 的同学。
- 23 E 那这些课的难度看你都答的 5 分，难度不是很大的对吧？
- 24 CXM 对，都能听懂。
- 25 E 那老师是法国老师么？
- 26 CXM 是法国老师，Florence。她好像也去过我们学校，人特别好，说话语速也不是很快，都能听懂。
- 27 E 上课有教材么？
- 28 CXM 没有，是老师准备的课件，不是纸质的，是 PPT，上完这节课时老师会发给我们，然后自己做笔记。
- 29 E 这些课都是么？
- 30 CXM *Culture pratique de l'entreprise* 课和 B2 课是有的。*Culture* 会给你一些纸质材料，让你阅读分析；B2 也会有发材料，语法 阅读文章之类的。
- 31 E B2 是口语和笔头么？还是针对笔头？
- 32 CXM 都有，最后的考试有 *oral*。
- 33 E *Qiuiz* 是什么？
- 34 CXM 是最后的期末考试，是 *examen sur table*。是纸质的考试没有听力。
- 35 E 考什么呢？
- 36 CXM 考了一点点语法，考了复合过去式，考了名词化：给你形容词或副词 让你写名词。考了一些 *presse* 的内容：给你一些词汇让你解释，或是给你一些解释让你把词汇写出来。
- 37 E 有没有写作？
- 38 CXM 有，会给你一张报纸，上面有一些内容，然后让你谈一谈这张报纸或是写一些内容。

- 39 E 法语在中国的教学跟在法国的教学最大的区别在哪里?
- 40 CXM 国内主要是给你内容然后记住, 在这边比较注重于引导你去思考。比如说企业文化这节课讲的东西, 在国内可以一张 PPT, 从头到尾所有的内容一节课讲完, 比如企业文化有哪些元素, 特点都可以直接给你, 但他不是直接给你。比如说企业文化有哪几个方面, 他会让我们小组讨论, 每组给出回答, 然后大家把答案整合起来, 最后他会把真正的答案给你。
- 41 E 这种差异你接受起来有没有难度? 你更喜欢哪种?
- 42 CXM 法国这样蛮好, 因为有个思考的过程, 记得会更牢一点。接受起来没有难度, 我还是能接受的, 因为他讲的一些案例, 我都能去思考一下。
- 43 E 上课的时候老师说的多还是学生说的多?
- 44 CXM 老师说的比较多。
- 45 E 让学生的互动呢, 学生发言的情况呢?
- 46 CXM 有时会问问题, 就会有学生回答。
- 47 E 有没有经常让你做学生与学生之间的互动练习小组讨论啊?
- 48 CXM 有, 一共上了十几节课, 大概小组互动有三四次吧。
- 49 E 你们几个同学都在一个班, 一个班大概多少同学? 中国学生呢?
- 50 CXM 二三十个同学, 中国学生大概有一半。
- 51 E 你觉得中国学生多 好还是不好啊?
- 52 CXM 也不好, 中国学生大家都坐在一起, 感觉有很刻板的中国学生的印象。老师给的作业都很认真的完成, 中规中矩。
- 53 E 上课有没有积极发言?
- 54 CXM 发言还是蛮多的。
- 55 E 课程有没有条理, 比如十几节课 循序渐进式的?
- 56 CXM 不是很有条理。其中三节课 老师每节课都是有计划 课后会有作业。但是有的课中途是代课老师上, 中间衔接的不太好。有的课考试的内容, 是考试前最后一节课讲的, 来不及复习消化。
- 57 E 考的内容是上课的内容么?
- 58 CXM 其实还是上课的内容, 名字化还是要看你的词汇量。
- 59 E 有没有语法讲解, 怎么讲, 跟中国老师一样么, 碰到语法点怎么解释?
- 60 CXM 有的++, 差不多跟国内。
- 61 E 他会先把规则告诉你然后再按照规则练习么? 还是先让你看东西然后最后再告诉你有这个语法点?

- 62 CXM 他会先讲一下语法规则，然后做练习，然后大家一起看。
- 63 E 词汇呢？如果碰到一个生词怎么给你们讲解？
- 64 CXM 还是用法语讲解，用一些比较简单的词来讲解它。
- 65 E 然后会造句？
- 66 CXM 对。
- 67 E 那么他们会不会有时候觉得解释了你们不明白，再用英文给你们解释呢？
- 68 CXM 很少，几乎还是用法语。
- 69 E 那课文呢？有没有给你们一篇课文一篇阅读，然后根据阅读来讲解？
- 70 CXM 他有给材料，让我们自己先看一下，课上还会给一些问题，课后自己想。再上课的时候，大家一起讨论交流。
- 71 E 这个讲解课文跟中国有没有区别？
- 72 CXM 中国讲解课文就是把一些难的句子讲解一下，不太注重内容。
- 73 E 这边主要讲解的是内容？
- 74 CXM 对。比如给你一篇法国政治的报道，然后让你去思考一些问题，可能你还有去查找一些资料。
- 75 E 那肯定就没有那种让你们重复、模仿这种记忆方法，在课上可能没有什么吧？
- 76 CXM 课上是没有很多要记的东西，考试倒是有很多要记的东西。
- 77 E 他有没有纠正你们的发音，或者是在班上的别的同学？
- 78 CXM 会，B2 的课如果你说错了，他会纠正你，应该怎了说。而且我们有 *Présentation Orale*。他会在旁边做很详细的记录，就是你在做 *présentation orale* 时，会有哪些语法错误，或者连音联诵语调方面他都会有详细的记录，在你做完之后他会纠正你。
- 79 E 总体来说，上课时口语练的多还是笔语练的多？
- 80 CXM 可能课跟课不一样。有的课口头报告多，有的少。笔语的话，中间有几次做过 *résumé*，或者是写一个作业，但是次数也不多。然后最后考试的时候会写一些笔头的东西。
- 81 E 像是讲法国文化的课，他给的材料是不是当今法国社会的内容？
- 82 CXM 对，还是挺现代化的。讲法国文化，讲法国概况时，首先他讲的是人文风情，中间我们正好会出去旅游，会正好遇到一些老师上课讲过的。比如说我们在卡尔卡松那边有个城堡，老师上课讲过的，那边有个特色菜叫“夹苏菜”一锅乱炖，就在那边尝试了一下。

- 83 E 上课一般做的练习都有哪些？基本上是口头的？有没有像在中国时学法语的练习？替换练习 那种机械性的练习？
- 84 CXM B2 有一个部分，都是语法的内容。它会有各种各样的题型。蛮有意思的。
- 85 E 在课上有没有放录像？那些录像是生活片断么？
- 86 CXM 有一些是从电影里面摘出来的，就像我们之前讲凡尔赛的时候，会放一些纪录片或电影什么的，给你展示一下路易十四的生活。或者是当时巴黎是什么样子的，巴黎是怎样发展的，都会有录像。
- 87 E 那你喜欢什么样的练习？还是不喜欢什么样的练习？
- 88 CXM 我觉得没有喜欢不喜欢，我都能接受。做练习就是为了加深理解，都巩固什么的。
- 89 E 老师交给的任务，大家都没有什么困难，都能完成？
- 90 CXM 都可以完成。
- 91 E 你觉得法语课上有没有难点？上课时有没有难点？
- 92 CXM 这四门课，好像没有遇到什么很难的。老师说话也能听的懂，可能有的地方捕捉不到。如果一定说有难点，就是有时捕捉不到老师说的一些话，听力方面。
- 93 E 听力不能百分百听的懂。
- 94 CXM 对，然后表达方面，可能有的时候也不能完全去表达。
- 95 E 那你喜欢他们上课的话 最喜欢哪一点？或者不喜欢哪一点？
- 96 CXM 我不喜欢的是，他们想讲到哪儿讲到哪儿。
- 97 E 这几个月，进步大不大？
- 98 CXM 口语和听力方面可能有一点点的进步。进步可能不是非常大，但是我对法国有了一个不一样的认识。原来只是在书本上知道一些东西，可能过一段时间就忘了，但是在这边我体验过之后就印象深刻。
- 99 E 你对法国教师印象怎样？你觉得中国老师和法国老师最大的区别是什么？
- 100 CXM 一个注重内容，一个注重框架。一个是注重讲的东西，一个是注重你能不能看懂这个东西。
- 101 E 师生关系呢？在课堂和课外法国老师与学生之间的关系和中国老师与学生之间的关系有没有区别？
- 102 CXM 都挺亲切的。在国内跟老师也没有很多距离感，老师也都很好，没有觉得是跟长辈在说话的感觉，所以我觉得师生关系方面都差不多。在这边老师可能会更亲和一些，有时会开玩笑什么的。

- 103 E 对于学生之间，你们交往多嘛？
- 104 CXM 对我来说没有太多的交流。
- 105 E 来法国后，你的学习习惯有没有什么改变？
- 106 CXM 在这边学的是我之前不知道的，挺有意思的，所以我看了之后我就会查一查。在国内学习，就是老师给了东西，然后照着语法去记，然后做做练习。
- 107 E 你觉得在法国说法语的机会多不多？跟你想象的比？
- 108 CXM 没有那么多。
- 109 E 课外的话，你们房间里有电视么？出国以后看过电视么？
- 110 CXM 没有。
- 111 E 听过广播么？
- 112 CXM 我有的时候会听一听。RFI，听的也没有那么多，有时还是有点懒。
- 113 E 你们课外的生活安排什么呢？你们的课也不多。有很多课外时间，课外时间都做什么呢？
- 114 CXM 出去玩，在巴黎，有时也会到其他地方去玩。
- 115 E 大概估一下，一天连上课，你接触法语的时间有多少小时？
- 116 CXM 算上上课的话 3、4 个小时。
- 117 E 你当时来就是希望身处法语环境中对自己有很大的帮助对吧？现在觉得身处法语环境里有没有帮助到你进步？
- 118 CXM 有一点，可能也没有那么多，但是我接触到的都对我有帮助。
- 119 E 你觉得哪些方面？比如说，听说读写？
- 120 CXM 我觉得是在生活方面。因为他们有一些生活用语，比如说坐地铁报站，我会揣摩跟国内报站的方式有什么不一样。有时也会遇到一些问题，同学过来之后手机卡用不了，要剪卡，剪卡怎么说呢？
- 121 E 你觉得在中国学的法语，有没有在法国的生活和学习上帮助到你？有没有觉得中国学的在这儿完全用不上，跟自己想象的完全不一样。
- 122 CXM 用还是能用上的，句子还是按照语法，这句话用什么语法，自己应该怎么说。
- 123 E 像文化上呢？比如说这个东西在国内怎么不知道啊 有没有这种感觉？
- 124 CXM 在国内跟你不熟的人跟你讲 *vous*，在这边都是讲 *tu* 比较多。
- 125 E 总体来说你在法国的心理是积极的还是消极的？
- 126 CXM 是积极的。
- 127 E 这个经历如果比你留在国内，你的法语进步更大还是相当？

- 128 CXM 我觉得如果我在国内会按照老师的步子做完，可能进步也不会多大。因为语法部分基本上都学到了，就是缺一分体验吧。
- 129 E 如果你选择的话还有机会的话，你还愿意再来做交换生么？
- 130 CXM 还是想来的。

5.4.3.2 Etudiants qui n'ont pas participé au programme d'échanges en France

I. LXX

- 1 E 你最初学法语是自己选的还是父母？
- 2 LXX 开始我想选西班牙语的，因为比较活泼。但我的高中同学选的法语，我也就选了法语。
- 3 E 现在呢，学了法语之后，是后悔还是庆幸？
- 4 LXX 还是蛮庆幸的。很多报告都说法语的就业前景非常好。
- 5 E 那你学习外语的最终目的是什么？
- 6 LXX 外语是我的兴趣。另外对口工作比较适合我。
- 7 E 到了高年级，比较一下一二年级，有没有觉得有什么变化？
- 8 LXX 变化有，但没有前两年的大。开始从无到有，是相当看得见的。但到了高年级，没有什么阶段考试表现出我有明显的进步。
- 9 E 那高年级跟前两年学习方法有什么不同吗？
- 10 LXX 在大一大二学完语音和语法之后，就不知道要学什么了。我一开始看文学、翻译，但经历了一些事情后，发现是需要有一个很长的积累过程，需要再回到基础，所以又重新看原来学过的单词，详细看字典上的用法，让基础更牢固，然后才能更好地提高。
- 11 E 那语法也复习吗？
- 12 LXX 非常感谢张老师，觉得语法基础打得非常牢固，基本不会忘。
- 13 E 课程上高年级有没有明显变化？
- 14 LXX 老师不那么纠结小的知识点。
- 15 E 主要是法译汉、汉译法？
- 16 LXX 我们现在老师主要是外教，围绕文章的中心再去扩展，不会精讲。
- 17 E 那这种教法更好，还是有不足？
- 18 LXX 我觉得不用让外教上太多的课，高级法语还是中国老师来讲比较好，外教上选修课，培养兴趣。
- 19 E 高级法语的教材怎么样？

- 20 LXX 课文完全看不懂，很难的一本书，但如果啃下来，法语会有质的飞跃。
- 21 E 课上主要做什么样的练习，比如高级法语？
- 22 LXX 外教上就不讲语法。围绕课文的主题讲。
- 23 E 有小组讨论什么的吗？
- 24 LXX 课上交流和发言机会非常多。
- 25 E 那词汇和语法的讲解基本没有？
- 26 LXX 我们问了会讲解，他不知道什么我们不会。
- 27 E 那讲解的时候怎么讲解？
- 28 LXX 用法语和肢体语言。先说概念，然后再举例，加上动作。
- 29 E 其它的课，如口语课、笔语课，还有什么课？
- 30 LXX 有写作课，口译课。
- 31 E 有口语表达课吗？
- 32 LXX 有外教的视听说。
- 33 E 高级法语课，会不会还是重复记忆，背单词、背课文什么的？
- 34 LXX 现在背课文少，一二年级多。
- 35 E 跟前两年比，在基础打牢的前提下，怎么克服瓶颈，达到质的飞跃？
- 36 LXX 我觉得还是看个人的规划。
- 37 E 课外有没有接触法国人，或说法语的人？
- 38 LXX 有 APP，叫 HELLO TALK。
- 39 E 用的多吗？
- 40 LXX 不太多，我一般找人在法国的，这样会有时差问题，聊天的时间不太凑巧。不过有的负责的朋友会改你的法语错误。
- 41 E 那是打字多还是语音？
- 42 LXX 打字。说话比较羞涩。
- 43 E 你对两次 TEF 考试什么印象？难吗？
- 44 LXX 第一次觉得题量比较大。
- 45 E 你专四的考试成绩是优秀，TEF 二年级的成绩是 B1 中上水平，但第二次 TEF 考试中阅读和听力项扣分很多。考试时有什么异常情况？
- 46 LXX 当时考前买了火车票，所以就以飞快的速度做完赶火车，没有认真做。
- 47 E 你自己觉得在听说读写方面跟低年级比有退步吗？
- 48 LXX 听力可能会有一点点退步，但不会这么严重。
- 49 E 高年级是不是松懈了？

- 50 LXX 短时间有，长时间没有。
- 51 E 你怎么评估听说读写水平？最弱项是什么？
- 52 LXX 应该是说吧。说的太少了。说出来动词变位错误很厉害。
- 53 E 那三年级有明显的进步吗，各方面？
- 54 LXX 也没有。三年级课少了，自己会看一些书，词汇量扩充一些，但听说都没有特别去练过。
- 55 E 你觉得提高法语哪个因素更重要，置身于语言环境、改变教学方法还是改善自己的学习方法？
- 56 LXX 最好还是语言环境。语言是为了交流，口语和听力就会提高。其次是自己的方法，因为上课的时间毕竟短。最后是教学方式，但不是太重要。
- 57 E 毕业以后的打算？
- 58 LXX 继续读书，读研。
- 59 E 是去法国吗？
- 60 LXX 应该是在国内。

II. ZF

- 1 E 你学法语是自己的选择吗？
- 2 ZF 不是，是父母选的。
- 3 E 为什么？
- 4 ZF 选专业的时候，爸爸说在小语种里选个不太难的，就法语吧。
- 5 E 那现在学过觉得法语怎么样？
- 6 ZF 觉得法语很难，入门非常难。
- 7 E 现在喜欢法语吗？
- 8 ZF 还行，不是特别热爱，还挺喜欢的。
- 9 E 三年级之后跟前面比较，有没有觉得有很大的变化？
- 10 ZF 自己的时间多一点，老师讲的知识更加难了。没有那么死扣语法了，更注重于运用了。
- 11 E 那你觉得这样好不好？
- 12 ZF 我不是知识型的。我们的两种教材中，上外的那个很难，我希望学实用一点的。
- 13 E 你学法语准备将来做什么？
- 14 ZF 我不知道将来法语用得上不，想去银行或会计事务所。

- 15 E 学完本科继续深造还是工作?
- 16 ZF 准备工作。
- 17 E 那你最喜欢什么课?
- 18 ZF 外教的课, 比如经贸课, 觉得比较实用。
- 19 E 最不喜欢什么课?
- 20 ZF xx 老师的课, 觉得上与不上都一样。
- 21 E 现在课堂上学习词汇、语法等, 在方法上有没有什么变化?
- 22 ZF 现在上课不太讲词汇了, 不懂的问一问。外教老师不太细讲, 自己看的多一些。
- 23 E 你觉得这样好吗?
- 24 ZF 我觉得比较好。这样我自己学的多一些。
- 25 E 你自己的学习方法有改变吗?
- 26 ZF 我自己学一学语法, 背一背固定用法。之前没认真学习。
- 27 E 课外有没有自己找资源学习法语?
- 28 ZF 有, 不多。上课有外教, 但课外接触不多。
- 29 E 高年级在法语学习方法上, 有没有觉得应该不同?
- 30 ZF 觉得应该实用一点。
- 31 E 你对 TEF 两次成绩有什么想法?
- 32 ZF 我想在班里应该还是比较差的。
- 33 E 你第二次的考试成绩高于你们全班的平均分, 进步也是全班最大的。这次考出来是 B2 水平。你考试时态度认真吗?
- 34 ZF 第二次很认真考的。非常努力要做完考卷。
- 35 E 你对自己的法语怎么评估?
- 36 ZF 我的听力比较弱, 词汇量小。
- 37 E 你觉得自己的法语有明显进步吗?
- 38 ZF 我对自己水平没有信心, 但考试结果确实有进步。主要考试前特别努力。
- 39 E 你觉得提高法语哪个因素更重要, 置身于语言环境、改变教学方法还是改善自己的学习方法?
- 40 ZF 词汇量和知识的掌握量是最重要的。方法不是太重要, 要背。写作也应该要注重实用, 不要文学的。

III. YY

- 1 E 你当初怎么选的法语?
- 2 YY 从小就喜欢法国的文学作品。
- 3 E 到高年级后学习法语有没有什么变化?
- 4 YY 低年级是基础课程，都是老师带着按部就班，到高年级老师是引导为主，主要靠自己。
- 5 E 那自己怎么学呢?
- 6 YY 课外需要自己去学一些新闻等比较当代的法语，书本上的内容觉得老一点。包括学 LE MONDE 上面的文章等。
- 7 E 那自己找一些资源吗?
- 8 YY 过去考试前会自己经常听，比如 *Le français facile* 等。每次一听新闻就有好多词汇和用法都不懂。
- 9 E 那不懂怎么办呢?
- 10 YY 可以自己查字典，也会问外教。
- 11 E 那这样学是高年级的学法?
- 12 YY 对，高年级当自己看起来不是太累的时候会这样做。
- 13 E 你有没有觉得需要多记忆?
- 14 YY 没怎么背过课文，只是记一些词汇和相关用法搭配，这还是比较欠缺，如果背效果会更好。
- 15 E 课堂上高年级和低年级比有明显区别吗?
- 16 YY 上学期是外教上的高级法语，不会像中国老师讲的那么细。会根据课文上的话题，给一些资料让我们了解。
- 17 E 会不会有时想不起一些语法点，需要回头复习复习?
- 18 YY 会，会！高年级感觉文章读得多一些，用的比较少，用的时候语法都不太确定了。
- 19 E 考试过后会不会松懈?
- 20 YY 会。所以我给自己报一些其它考试，让自己保持一定的水平。
- 21 E 考什么试呢?
- 22 YY 就是 *DEL F* 或 *DAL F*。
- 23 E 那考了几级?
- 24 YY *DAL F* 考了七十多分，就是过了。应该是 C1。
- 25 E 你看见你的 *TEF* 考试，第一次考得不错，那这次你觉得自己在不在状态?

- 26 YY 我感觉 TEF 考试跟法国生活贴近一些，而 DELF 更考察的学术一些。一个考察能否到那里生活，另一个是考察能否到那里学习。TEF 感觉不太难，但好多法国的东西还是不太了解。
- 27 E TEF 两次比，阅读、听力提高挺多，语法进步不大。
- 28 YY 语法不退步就不错了，感觉好多概念都模糊了。
- 29 E TEF 基本接近 C1 的水平，还是不错。你觉得高年级学习应该有所不同吗？
- 30 YY 肯定要不一样。光看课本学到的东西是有限的。要根据自己的兴趣去挖掘一些东西，方法一定要变，否则会有大一大二学了很多东西，而高年级没有学到什么东西的感觉。
- 31 E 你对自己法语各项怎么评估？
- 32 YY 阅读还好，但说和写，在应用方面，觉得自己说或写的东西不够 *à la française*。不知道该用哪个表达好。感觉像瓶颈一样，好像都知道，但不会用。
- 33 E 你会去法国吗？
- 34 YY 应该不会，我在中国读研。
- 35 E 有没有觉得自己法语进步大？
- 36 YY 应该还是有进步，为考试也准备了很多。
- 37 E 你觉得提高法语哪个因素更重要，置身于语言环境、改变教学方法还是改善自己的学习方法？
- 38 YY 最后一个吧。语言环境等不是想办就能办到的，还是靠自己吧。
- 39 E 还是很喜欢学法语吗？
- 40 YY 我很喜欢学语言。

5.4.4 Etudiants de 4^{ème} année

I. ZNN

- 1 E 你叫什么名字？
- 2 ZNN ZNN。
- 3 E 你是哪里人？
- 4 ZNN 常州。
- 5 E 你在上大学之前有没有学过法语？
- 6 ZNN 算学过。
- 7 E 那是在什么情况下学的？

- 8 ZNN 就是高中的时候参加了一个交流项目，然后去法国的时候学的。
- 9 E 具体情况是什么，是多大岁数，去了多久？
- 10 ZNN 16岁，高一结束，一共十个月。
- 11 E 那是几几年？
- 12 ZNN 08年。
- 13 E 为什么会选择去法国？
- 14 ZNN 正好学校有这个项目，而且一直对法国文化法国电影感兴趣。
- 15 E 那是什么样的动力？当时法语是零基础，是怎么样的考虑？
- 16 ZNN 没有想过，也没有多想就去了。
- 17 E 除了法语以外你还会别的外语吗？
- 18 ZNN 英语。
- 19 E 那段经历你现在回想起来有些什么感受？
- 20 ZNN 感受就是学到了很多，除了语言之外的，是一段很难得的经历。到完全陌生的人家里，包吃包住，可能以后这种机会也不会多。
- 21 E 刚去的时候是花了多长时间能够与他们正常的日常交流的？
- 22 ZNN 两三个月吧，一开始就是说英语，慢慢地那个机构的人就说不能只说英语，只能说法语，就鹦鹉学舌一样的，每天在网上也有自学课程。
- 23 E 从什么时候开始就上课能听懂？
- 24 ZNN 一直到最后几个月才能听懂，不能算每句都听懂，只能听懂大概。
- 25 E 那考试怎么办呢？
- 26 ZNN 考试就瞎考。有一次考试考福楼拜，我就随便写了一篇，老师也就随便给了我一个分数。参与就好。
- 27 E 那你中间还换了一个城市？
- 28 ZNN 因为换了一个家，也就换了一个城市，因为之前和那个家庭不太合得来。
- 29 E 也是跟国内的项目有关？是他们联系的有哪些家庭？如果你不在这个家庭可能就在另外一个家庭、另外一个城市？
- 30 ZNN 对，因为很多学生去了以后可能他们跟第一个家庭不太合得来，所以他们会调整。
- 31 E 那第一个家庭在哪里？第二个呢？
- 32 ZNN 第一个家庭在阿尔卑斯山上面，第二个在靠近马赛的一个小城市。
- 33 E 那你跟第一个家庭的主要冲突是什么？

- 34 ZNN 因为他们接待一个中国学生的原因的他们想学中文，然后他们就不太有耐心跟我说法语。还有一个就是跟他们性格方面，就是文化差异，他们就说我不像其他的中国女生，可能他们之前接触的那个中国女生是很外向很来事的那种，他们可能觉得我太安静了。
- 35 E 换了一家怎么样呢？
- 36 ZNN 换了一家就各种好。就很奇怪，一开始跟那个家庭就气场不和那种，有的时候我瞎开玩笑他们就完全理解不了我开玩笑的点。换了这个家庭他们就乐呵呵的，这个家庭的接待妈妈也特别开朗，就很幽默那种，然后我们就处的比较好，文化差异我没觉得。
- 37 E 你觉得法语是一门很重要的有用的外语吗？
- 38 ZNN 很重要很有用。
- 39 E 那你为什么上大学以后选择法语？是你主动选择的吗？
- 40 ZNN 我一开始没考上，一开始我是教师院的，后来转过来的。
- 41 E 那为什么呢？
- 42 ZNN 因为学法语可能会比较简单，而且我觉得我学语言可能相对于地理会比较轻松一点。
- 43 E 跟你去法国这段经历有没有关系？
- 44 ZNN 有关系吧，后来转专业考试能考过肯定也是因为有一点点基础。
- 45 E 那你在法语学习上的体会，特别是一二年级的时候你是什么样的感受，你在法国的经历对你一二年级的学习有什么样的影响？
- 46 ZNN 影响就是在单词方面生词会少一点，因为我之前没有正儿八经学过语法，能纠正一些以前语法上的错误，语法有一个感性的理解。
- 47 E 你到了三四年级有没有觉得比一二年级有突飞猛进，有质的进步？
- 48 ZNN 其实觉得质的进步是专四和专八考试的时候，那个时候觉得语法有仔细地看，那个时候把语法抓了一下，专八的时候因为之前看过语法，加上词汇量。
- 49 E 你觉得这个进步跟你在法国的经历有没有关系？
- 50 ZNN 应该有关系，可能是语感上的，可能也是基础吧，看到有的句子会有似曾相识的感觉。那样可能比较容易记，印象更深刻些。
- 51 E 那你觉得从听说读写四个方面你的强项和弱项在哪里？
- 52 ZNN 强项应该就是听力方面，听能听得懂但是说就会有时候不知道怎么说，读也可以，但是写也会有点问题，包括中文也是，就是我不太会表达。

- 53 E 那你是什么类型的学习者呢？视觉型的还是听觉型的？
- 54 ZNN 我觉得要结合，少一个都不行，看的话也很重要，读的时候脑子会默读，听的话也很重要，并重。
- 55 E 你一般习惯怎么样学习？
- 56 ZNN 我个人比较喜欢用自己的习惯和方法。
- 57 E 课外会自己去找一些资源吗？
- 58 ZNN 看兴趣，喜欢那个歌就去学歌词，喜欢那个作家就去看原文。有兴趣会比较轻松，不累。
- 59 E 那你觉得法语学习中哪一个因素比较重要，比如说语法口语词汇笔语？
- 60 ZNN 最重要的应该是词汇，语法第二，语法就是结构，但是光有结构没有词汇也是没办法沟通的，第一沟通就是要有词汇。
- 61 E 词汇怎么样能够学好呢？记忆？不断重复？还是用？
- 62 ZNN 被动记忆应该是最好，比如说有一个环境，不用自己主动背。但是没有环境就要靠不断重复。
- 63 E 一开始学法语的时候会不会跟其他同学不一样？想表达的时候会不需要通过中文吧？
- 64 ZNN 现在感觉已经跟大家差不多了。
- 65 E 记得原来你的写作都是法国人的日常口语表达方式。现在还是吗？
- 66 ZNN 没有，现在要规范多了。
- 67 E 那你觉得你现在的表达是比较中国化了？
- 68 ZNN 看句子难度，简单的话还是比较法语一点，难的话还是比较像中文一点。
- 69 E 那你现在碰到生字是查法汉字典还是法法字典？
- 70 ZNN 查法汉字典，看法语助手下面会有法语注释，认真的话还是会看一下。
- 71 E 总体来讲你觉得法语难不难学？
- 72 ZNN 难学。
- 73 E 难点在哪里？
- 74 ZNN 最大的难点在语法，句型跟中文还是很不一样的。
- 75 E 那你觉得法语学习的最终目的是什么？正确使用这门语言还是无障碍的跟法国人交流？
- 76 ZNN 我觉得如果可以正确使用的话，应该可以无障碍地跟法国人交流。
- 77 E 如果可以无障碍地交流但是会有错误你觉得要不要紧？
- 78 ZNN 最好是不要那样，但是也不是太要紧吧，主要看是怎么样的错误。

- 79 E 你觉得中国老师的教法跟法国老师的教法区别大不大?
- 80 ZNN 区别还蛮大的。
- 81 E 主要区别在哪里?
- 82 ZNN 用同样的教材，中国老师教就是一句一句解释，语法点说一下，法国老师就是基本不看课文，不会逐字逐句地解释。
- 83 E 外教会让你做课后练习吗?
- 84 ZNN 会的。
- 85 E 你觉得中国老师的教法中你喜欢什么不喜欢什么?
- 86 ZNN 我觉得中国老师对语法讲的会特别透彻。
- 87 E 不喜欢什么呢?
- 88 ZNN 可能是比较注重课本一点，课本上有的不太能延伸，不太能扩展到生活上一点，不要太局限在课本上面。
- 89 E 那外教呢?
- 90 ZNN 能更有一个语言的环境，但他说的内容印象也不太深刻，上外教的课就像上语文课，上中国老师的课就像上外语课。
- 91 E 相比较而言你更喜欢哪种?
- 92 ZNN 结合。或者中国老师用法语教课。
- 93 E 是不是更希望老师用法语来教法语?
- 94 ZNN 嗯。
- 95 E 你觉得自己进步大不大?
- 96 ZNN 大!
- 97 E 你觉得一二年级跟三四年级在水平上有没有一个明显的界限?
- 98 ZNN 我觉得主要还是在专四，专八。
- 99 E 你是不是觉得专四专八对你在水平上很有促进?
- 100 ZNN 嗯。
- 101 E 专四专八是不是能衡量一个人的法语水平?
- 102 ZNN 不太能，不能全部衡量，能衡量一部分。
- 103 E 你考过 TEF 或者 TCF 吗?
- 104 ZNN 没有。
- 105 E 你觉得高年级跟低年级相比法语学习的主要区别在哪里?
- 106 ZNN 低年级就是打基础，各种语法句型句法，都打好基础，那么高年级就可以在词汇上面，往上盖高楼。低年级没打好基础就比较难。

- 107 E 你觉得高年级的话在教学中有没有明显感觉的是高年级了?
- 108 ZNN 好像没有。教法老师都是一直讲课文讲习题。
- 109 E 那你觉得高年级的教材能不能帮助你提高法语水平?
- 110 ZNN 有一本法国文学与文化那个内容还觉得比较感兴趣, 它的课文选的都很好, 它的长句子都选的很好, 它单词的注释都是用法语的, 它的每一课的练习都是翻译, 它的翻译的中文都是用的课文里的重要的词汇, 每一个课文都能让你学到几个相应的比较重要的词汇。还有一本法语课本, 法语课本它的词汇就是太难了, 光是生词就已经让我们晕头转向了, 不太贴近于生活, 大家都不太感兴趣。
- 111 E 你个人认为中高级的法语水平要怎么样才能提高?
- 112 ZNN 我个人也想知道这个问题的答案, 学到一定程度就觉得好像有瓶颈, 就好像一直固定在那个上面, 就很难再往上有一个提升了。
- 113 E 那这三个方面都是可以提高法语水平的, 一个是改善教学方法, 一个是改善自己的学习方法, 还有一个是把自己置身于外语环境之中。你觉得这三个因素哪个最重要?
- 114 ZNN 环境。尤其是到了一个阶段以后, 要再提高的话, 可能就是需要一个环境。
- 115 E 那你有什么特别喜欢的课程吗?
- 116 ZNN 我觉得都差不多。
- 117 E 你觉得是中教让你进步更大还是外教?
- 118 ZNN 方面不一样, 外教的课主要是一个听和理解方面的, 中教让你更扎实一点。
- 119 E 那你如果你可以自己安排自己四年的学习你愿意怎么安排。
- 120 ZNN 那就第一年在法国, 第二年第三年在中国, 最后再回法国。
- 121 E 那下面这六个影响法语学习的因素你排个序。
- 122 ZNN 方法, 动机, 努力, 环境, 教学, 条件。
- 123 E 那除了我们前面说的这些内容你还有没有其他自己的一些体会?
- 124 ZNN 我的体会是要一定的阅读量, 包括听的量, 说的量, 都要达到一定的程度可能才会有提高。

II. LXX

- 1 E 你叫什么名字?
- 2 LXX 我叫 LXX。

- 3 E 你是从哪里来?
- 4 LXX 我来自河南。
- 5 E 你在上大学之前有没有学过法语?
- 6 LXX 没有。
- 7 E 那你除了法语还会什么别的外语?
- 8 LXX 英语。
- 9 E 那你学法语是你个人的选择还是你父母给你的选择?
- 10 LXX 个人的选择。
- 11 E 你为什么学法语呢?
- 12 LXX 这个有很多巧合的因素，一方面是因为女孩子想学一门外语，对外语比较感兴趣，然后就是当时高考分数啊南师在河南招生的一个情况，然后综合起来。
- 13 E 那你觉得法语是不是一门重要的语言呢？是不是有用呢？
- 14 LXX 我觉得很重要，确实很有用。
- 15 E 那你学习法语的最终目的是什么？
- 16 LXX 其实我觉得学语言的话更多的是达到一个交流，然后是一个文化层面上的东西，然后通过一门外语去了解一个不同国家的文化，然后可以更多了解一些新的东西，对于个人能力还有今后的工作都会用到。
- 17 E 那你觉得你是哪一类型的学习者呢？就是学习法语，你是视觉型的还是听觉型的还是表达型的？
- 18 LXX 视觉型的。或者是视觉型的和听觉型的一个综合性的。我觉得我不算是表达型的，除了在法国，好像在国内确实讲得比较少。视觉型是通过阅读或者听一些广播来学习法语。
- 19 E 那你觉得你自己在法语学习过程中，你是更喜欢听从老师的建议还是说你有自己的习惯和方法？
- 20 LXX 也会按照老师的建议，比如说就是从大一刚开始的时候就听录音跟着读，然后就是自己也会稍微拓展一点，然后到了大三会稍微听一点每日法语听力这种听力方面的东西，然后就是背单词的话会拿个本子然后多写几遍，也会有自己的一些学习习惯。
- 21 E 课外也会寻找一些资源来学？
- 22 LXX 对，因为我有一本亚马逊的 *kindle*，课外可以下载一些免费的法语小说来看看，那个还挺好的。

- 23 E 那你觉得法语学习最重要的是什么？是语法？是词汇？是笔语还是口语？
- 24 LXX 我觉得学习法语最重要的是能表达和交流，是一个输出的过程，是口语和写作，我觉得把你学到的东西输出出来才能达到一个语言交流的目的，如果只是输入听和读的话还是只是自己的东西，不能把这些东西给拿出来。
- 25 E 那语法呢？语法在中间起什么作用？语法重要吗？
- 26 LXX 语法是重要的，它是一个规范作用，因为有了规范，然后你的东西才是正确的，然后才能达到一个更好的交流和沟通的目的并且语法在一些比较正式的场所都是最基本的一个东西。
- 27 E 那你学习法语她最终的目的是正确地使用这门语言还是无障碍地和法国人打交道？
- 28 LXX 如果你能两者交融那是更好了，但是如果是只能选择其一的话，能够无障碍地打交道这个做到就可以了，因为不是母语就算是有些错误的它是可以沟通的，这是我个人人为的。
- 29 LXX 那你觉得怎样才能把新知识学到手，靠记忆吗？就是学外语，不断重复，不断记忆？
- 30 LXX 记忆和重复对于学外语是非常非常重要的，好记性对于学外语我觉得是一个天赋的问题，我们在国内学外语就是有一个语言环境的问题，如果是要靠自己的话，是要下苦功夫的。
- 31 E 那就是要重复？但是就是说重复的话是不是就是说使用它更容易记忆呢？
- 32 LXX 就是说从学习外语的一个初始阶段的话，那只能是不不断重复，能够输出的话可能对自己的能力提高有一定的帮助。
- 33 E 那你在学法语时是先想的中文然后再把它翻译成法语？
- 34 LXX 如果是一些比较简单内化成自己的东西那就可能会脱口而出，如果比较陌生没有达到一个比较熟练的程度那就可能会有一个转换的过程。
- 35 E 那你查字典，是不是只要碰到生字你就会查字典？
- 36 LXX 不会，有时候就是泛读那就是只了解个大意的话那可能就过了，就没有必要查字典，那样可能就效率很低，但是如果是想精读一篇文章把它读得很熟很透的话，把它各个词义都搞清楚的话那就可能会查字典。
- 37 E 总体来说你觉得法语难不难学？
- 38 LXX 我觉得语言都挺难学的，因为我觉得语言本来就很博大精深的，因为中文就很难学的，无论法语英语中文只是学到差不多的话那就还可以，但是如果

学到一个比较好的程度就是想精通它，是很难很难的，我觉得需要学一辈子就看不见能精通一门语言。

- 39 E 那就法语而言它的难点在哪里？
- 40 LXX 我觉得学法语需要很细心，因为它有很多难点要注意，比如说有阴阳性还有变位还要时态，要注意很多很小的细节，这是法语的特点，它比较精确，因为精确的话就要注意很多琐碎的东西。
- 41 E 那就听说读写来说，各自的难点在什么地方，比如说听力，听力你觉得听力难不难，难点在哪里，怎么提高？
- 42 LXX 听力无论法语英语都是有一定难度的，听力我觉得靠长时间听，多听多练，泛听和精听结合，多听一些广播，把一些东西翻来覆去的听，因为我们没有那个语言环境的话只能是多听。
- 43 E 说呢？
- 44 LXX 说的话，有条件的话和法国友人多交流这是一个有利的途径，如果在我们国内的话我觉得背诵是一个很好的途径，背诵的话自己肚子里有东西的话我觉得对于提高口语是蛮重要的，只能是靠背诵。或者是自己有意识的练习。或者自己给自己话题，说一两分钟。
- 45 E 那就是阅读呢？
- 46 LXX 就是平时会给我们一些文章积累，比如 APP 上可以看新闻，先看简单的小说还有就是一些比较复杂的文学名著这些都可以看。
- 47 E 这是循序渐进的过程。
- 48 LXX 因为现在网络很多资源都可以看，如果想看的话都可以拿到。
- 49 LXX 那写作呢？
- 50 LXX 一方面我们是法语专业的有一些专业的训练，如果平时自己想写的话，可以自己多写写，就是有这样一种意识。能够练练手。
- 51 E 那你觉得听说读写这四项你的弱点在哪里。
- 52 LXX 我觉得读的话可能还好一点，弱的是说，因为平时说的确实是太少了，如果把东西给你看可能看得懂，但是如果讲的话就怕讲得不地道，很多思维方法都是中文的，就不是法语表达。
- 53 E 你觉得中国老师的教法和法国老师的教法区别在哪里？

- 54 LXX 是会有区别，但是也不是特别大吧。中国老师是靠通过教材，然后一点点来灌输知识，然后在法国的话他不是以语言的灌输为主，上课的话就比较灵活，没有固定的教材也没有固定的模式，就可能会有一个话题，可能会给学生一些自主性。
- 55 LXX 那你更喜欢哪种教法？
- 56 LXX 也没有更喜欢哪一种吧，我觉得如果要系统地学习法语的话，我比较喜欢国内的这种方式，更系统一点，学的比较牢固，从基础一点点往上提高。
- 57 E 那希望老师用法语还是用汉语？
- 58 LXX 从大一的话可能全法语是比较困难的，但是从大二之后我们的水平慢慢提高之后可以用法语教学我觉得这样会更好一点。
- 59 E 那你所有上过的法语课你比较喜欢的是哪些课？
- 60 LXX 比较喜欢的是法语综合课，然后就是听说。
- 61 E 听说课也是中国老师上的？
- 62 LXX 对。然后就是外教老师上的课，然后就是法国概况课，刚开始就是专业词汇比较多，比较困难。
- 63 E 那你觉得是中国老师的教法让你进步比较大还是法国老师的？
- 64 LXX 我觉得是中国老师的，因为我比较适应这种系统性教学。
- 65 E 那你是比较喜欢中国教材还是法国教材？
- 66 LXX 法国那边提供固定的教材，都是老师准备的一些讲义，但是中国这边从语法词汇各种都是比较规范的，我觉得挺好的。
- 67 E 你觉得好老师对于法语学习的进步是否很重要？
- 68 LXX 我觉得确实很重要，好老师他的法语教学还有人格魅力都是很重要的，可以起到一个很重要的引导作用。
- 69 E 那你觉得自己学法语以来进步大不大？
- 70 LXX 从零基础到现在确实可以说有点进步，因为从前从来没有接触过法语。
- 71 E 那你觉得一二年级跟三四年级有没有一个质的转变？
- 72 LXX 对我来说可能是一二年级进步比较大，三四年级感觉并没有一个质的飞跃。
- 73 E 为什么呢？
- 74 LXX 因为一二年级强度就是进步比较大，然后三四年级可能有些放松，如果自己沒有勤加练习，那可能会有一些遗忘。
- 75 E 那从教学方法，一二年级跟三四年级有没有什么区别？

- 76 LXX 一二年级可能就是抓得比较紧，课文要背之类的，然后三四年级就是阅读写作，然后就是高级法语，有些课文可能要求阅读，如果老师没有做太多要求然后自己又缺乏自觉性的话可能就会有些放松。
- 77 E 那你觉得从中级达到高级的时候应该怎么样才能提高？
- 78 LXX 我觉得语言的话就是广泛地去读去练才能提高，三四年级如果只是局限于课本就很难提高，更重要就是需要更多地去读才能提高。
- 79 E 那你觉得我们三四年级的教学是不是按照这样的？
- 80 LXX 三四年级的课我觉得主要是写作然后就是一些文学方面的东西，但是其他的运用的机会可能还是比较少，可能运用的机会多一点对于我们输出法语会更好的。
- 81 E 那你怎么看专四专八考试，觉得体不体现法语水平的标准？
- 82 LXX 它作为一个水平测试的肯定有意义的，最起码可以起到一个督促我们的作用，但是它评价的方面是有限的，有些时候是有局限性的。
- 83 E 那么 TEF 和 TCF 呢，跟专四专八不一样吗？
- 84 LXX 对，因为我考过 TCF。
- 85 E TCF 你得了多少分？
- 86 LXX TCF 我是大三上考的，考的 B2。
- 87 E 当时是为了去法国对吧？
- 88 LXX 我觉得它更注重一些实用性，和日常实际特别相关的，它并不是像专四专八考你的写作能力或者文学能力。
- 89 E 那因为上次给你们考了一次 TEF 模拟考，因为你的专八是在全班排第四，但是你的 TEF 就考了第 11，你还有印象吗，就是为什么会有这样的差异？
- 90 LXX 我没有太大印象，也可能是因为考 TEF 那段时间我做手术又生病了。那段时间身体状态很差。
- 91 E 那你为了提高法语水平，这几个方面那个更重要？是改变教学方法，还是提高自己的学习方法，还是自己外部的这些语言环境？
- 92 LXX 语言环境是最最重要的，因为有语言环境的话就会潜移默化地吸收一些东西。
- 93 E 你当时为什么选择呢？做交换生？
- 94 LXX 刚开始的想法是可以体验不同国家的文化。
- 95 E 那你去了之后感觉差异大不大？

- 96 LXX 有一些差异。刚开始会觉得可以交到一些法国朋友然后融入他们，但是去了之后发现会有点困难，并没有能够融入他们，并没有更多的一些交流，大多数时候还是和中国同学在一起。
- 97 E 那和当地人交流也是有一些障碍？
- 98 LXX 一般没有什么障碍。但如果对方讲的一些词比较专业，会不太能听懂。
- 99 LXX 有文化方面的障碍吗？
- 100 LXX 其实主要是看自己的一些个性，处理问题的方法。
- 101 E 那你觉得出国对你的语言能力有提高吗？
- 102 LXX 我觉得其实并没有完全提高法语。我觉得就是很奇怪，虽然是语言环境是很重要的，但是不能融入他们其中也是比较困难的，这是一个文化融入的问题。
- 103 E 你觉得法国的师生关系是怎样的？跟中国有没有太大区别？
- 104 LXX 我觉得没有太大区别。
- 105 E 那你在法国课堂上有没有觉得理解困难的时候？
- 106 LXX 有，之前选的一门课就是社会学，幸好就是有法国同学把他的笔记借给我。
- 107 E 一般课堂上老师交给你的练习能不能完成？
- 108 LXX 布置的任务大部分都是小组合作，做 *exposé*。
- 109 E 你适不适应？
- 110 LXX 我觉得还挺好的，能够充分地发挥主观能动性，并展示自己的个性特点。
- 111 LXX 那小组讨论呢，有没有交流障碍？
- 112 LXX 这个是不存在的。有些细节需要推敲，但很多讨论在 facebook，所以没什么问题。
- 113 LXX 那你有没有上课腼腆？觉得怕说错，不好意思？
- 114 LXX 会有的。其实上课老师提问让你发言的机会也很少，几乎没有就是让同学发言的。
- 115 E 那如果你有不会的你会问吗？
- 116 LXX 可能我个性比较腼腆我可能不会。
- 117 E 那上课记笔记情况是怎样的？
- 118 LXX 法语课一般都是一些活动，都基本上没有太多笔记。有一门是关于法国文化的会讲一些历史或者特色这个会比较多笔记。我看到有些法国人是带电脑来记笔记，下课他们会把他们的笔记借给我。
- 119 E 你希望班上有中国同学还是没有中国同学？

- 120 LXX 我希望没有，因为有的话就会抱团，如果没有的话就会强迫自己去融入他们。
- 121 E 那你在法国的教学适应起来有没有困难？
- 122 LXX 有些是有困难的。商业的专业词汇听不懂。
- 123 E 那主要还是语言方面的困扰？
- 124 LXX 对。因为之前也是比较基础的水平。像语言课老师会着意说慢点，就没有什么困难。但有的课比如社会学，从头到尾都听不懂。
- 125 E 你觉得在法国，哪些方面的能力得到比较大的进步，口语、听力、自学能力、分析能力等？
- 126 LXX 口语和听力有进步，但回来一段时间就又退步了。自学能力是进步比较大的。
- 127 E 你觉得在中国和法国学法语，都各有什么优势？
- 128 LXX 在中国学得更系统，语法规范，写出的东西比较规范。在法国口语表达会更好，但写出来的东西不见得。
- 129 E 让你自己安排你四年的学习，你愿意怎么安排？
- 130 LXX 可能是前两年在中国会好一点，因为有一个系统学习，然后再去法国有一个更高的水平。
- 131 E 然后下面这六个影响法语学习的因素，排个序。
- 132 LXX 从大到小依次是，环境，动机，努力，教学，方法，条件。
- 133 E 那除了我们刚才提到的内容，你觉得提高法语水平还有什么没说的。
- 134 LXX 很重要的是自己的兴趣、动机，对自己的一个约束力，完全得看自己。

III. JMD

- 1 E 你叫什么名字？
- 2 JMD 我叫 JMD。
- 3 E 你从哪里来？
- 4 JMD 江阴。
- 5 E 你上大学之前学过法语吗？
- 6 JMD 没有。
- 7 E 你除了法语还会别的语言吗？
- 8 JMD 英语。
- 9 E 你学法语是个人的选择还是父母的选择？

- 10 JMD 学法语是一个意外，调剂志愿了，原来选的是中文。
- 11 E 你是不是觉得法语是一门重要和有用的外语？
- 12 JMD 是的，因为除了英语之外，它的使用范围很广，而且受认可度很高，就实际用处来说，它能用得到的地方还是很多的，而且语言本身非常优美，学了之后算是一种享受吧。
- 13 E 你学习法语的最终目的是什么？
- 14 JMD 不管是从事语言相关的专业还是工作，还是以实用为目的。因为我本身不是擅长于学习语言，所以不管走哪条路还是想以实用为主。如果从事专门的研究工作，可能并不是个人所长，一开始想从事法语教学相关的工作，但是那个对法语水平要求非常高，学习上面尤其是后两年，花了一定功夫，但是成效不大。可能学习方法有问题。
- 15 E 你自己的学习方法上有什么欠缺？
- 16 JMD 如果让我再重新来一遍，可能会花更多的时间来背文章。另外会更早的开始听广播，听广播和听听力练习其实感觉不太一样，听力练习只是做那个题目，但是尤其在面对更难的听力考试或者实际的情况下，哪怕一本练习册你做的很熟，但不代表你能听懂，而且难得听力是更接近实际情况的听力，后来听广播确实是有提高的。
- 17 E 为什么是背文章呢？
- 18 JMD 对整体的语感，还有习惯用法，背文章对整体的语感提高比较大一点，也许背单词词组可以让我在应试分数上有提高，比如阅读成绩，但是写作口语这方面不见得有很大提高，机考成绩上去了不代表真实的水平上去了。
- 19 E 你觉得是不是提高法语水平的话，重复记忆很重要？
- 20 JMD 对于任何一种语言，重复记忆都挺重要的。
- 21 E 听说读写这四个方面，听你刚刚已经说了，表达呢？
- 22 JMD 表达我觉得其实我个人还是在背东西，不然我不会说，而且我说出来的句子比较不地道，但是他们的句子我一开始可能看不太懂，怎么他们的表达方法和我们这么不一样，可是后来想那就是别人的表达方法，那我就应该记住，那我自己写出来的句子自己觉得是这样，可是真实的情况并不是这样，那我就应该去接受别人的方法，那这样的途径就只得多看了，然后把它记住，最后再还原出来。
- 23 E 你在表达时是不是先想中文再翻译成法语？
- 24 JMD 会这样。

- 25 E 你遇到生字是不是立刻查字典？
- 26 JMD 没有。尤其是有时候比如说我一段话读懂了，哪怕里面是有生词的，我肯定会忽略它，但如果这点能做到的话对词汇量很有帮助。
- 27 E 你觉得自己是哪一类型的学习者？
- 28 JMD 可能表达型，更刺激我去学习，比如一个人讲话我不懂，就会非常想要去理解。
- 29 E 你在法语学习中更喜欢听从老师的建议还是按照自己的学习习惯来学习？
- 30 JMD 两个都有。老师说的如果不听那基本上没救了，但是自己主动肯定还是要有的，因为每个人条件不一样，先天性弱的话就得花更多功夫。
- 31 E 语法口语词汇笔语你觉得哪一项更重要？
- 32 JMD 如果是专业正式场合，语法是很重要的，它会影响你的准确性。但在日常场合下，我觉得是笔语和词汇在法语学习中更重要，因为这两个上去之后，口语相对来说会提的比较快一点。
- 33 E 你在学法语之前和学之后对法语的看法有没有变化？
- 34 JMD 之前因为没有很多的了解，所以没有先天的印象，至多偶尔看法国的电影或歌曲，在完全没有了解的时候，只分为好听和不好听。
- 35 E 你觉得法语难不难学？
- 36 JMD 想学好挺难的。
- 37 E 你觉得法语最大的难点是什么？
- 38 JMD ++ 要把语言的思维转变过来，也许我可以表达，但是无法地道地表达。
- 39 E 你觉得法语学习的最终目的是正确的使用这门语言还是无障碍的交流？
- 40 JMD 只是日常生活中无障碍交流就可以了，但是如果想在工作中使用，还是要根据不同的行业来定了吧。
- 41 E 你觉得中国老师和法国老师的教法区别大不大？区别在哪里？
- 42 JMD 法国老师的教学也很注重语法，但是他的语法点更是在我们的口头表达和练习出现问题的时候，他指出你这样会表达成另外一个意思。
- 43 E 你更喜欢哪种教法？
- 44 JMD 这么多年的中学教育带来的惯性，可能更习惯中国老师的教法，尤其是一开始打基础的时候，中国老师的教法很扎实，外国老师他们会更敏感我们的哪些表达，这样是好还是不好，这是他们的先天优势，非常看重口头表达和书面表达。
- 45 E 你最喜欢哪些课？

- 46 JMD 法国概况，法国文化。
- 47 E 你觉得一个好老师对你法语的进步是否起到很好的作用？
- 48 JMD 会的，有的东西自己要摸索很久，但是老师已经很明白了，他给你讲，你可能会花更快的时间去明白那个东西，而且老师会起到很大的督促作用。
- 49 E 好老师对你来说意味着什么？
- 50 JMD 督促我们，帮助我们克服惰性，不管是鼓励还是偶尔浇浇冷水让我们认清现状都挺好的，让我们能更快的解决一些问题。
- 51 E 你觉得是中国老师的教法还是法国老师的教法让你进步更大？
- 52 JMD 没有那么长时间接触外教，因为一直都是中国老师，当然是他们让我进步更大。
- 53 E 你更喜欢中国版教材还是法国版教材？
- 54 JMD 中国版教材在编的语法上更懂，法国版教材表达上面更地道，印刷更精致，更丰富一点，变化多一点。刚开始学的时候，我个人觉得中国教材挺好的，规规矩矩，那样会更快建立一个框架。
- 55 E 你觉得自己法语学习以来进步大不大？特别是三四年级跟一二年级比，进步明显不明显？
- 56 JMD 我自己的情况比较特殊，大一大二没有很用功，三四年级认识到重要性以后，基本都是和法语打交道。虽然专八考得不好，但复习到的东西还是会有帮助的。
- 57 E 你觉得考试是不是衡量法语水平的唯一方式？
- 58 JMD 肯定不是，但是就实用性来讲，一个不错的考试成绩是为我们以后就业或发展的敲门砖，但绝对不是唯一的标准，有的人考试可能不是特别厉害，但他们平常说话写文章该好还是好，所以我觉得肯定不是唯一标准，但很重要。
- 59 E 你觉得专四专八考试和 TCF, TEF 考试有没有区别？区别是什么？
- 60 JMD 区别太大了。TCF 听力的难法和专八的难法不一样，专八听力相对简单，语速中等，但 TCF 就是直接的一篇，就相当于去了他们那里是否能听懂。TCF 阅读篇幅长，但专八考试考的很细，语法很难，考功底。
- 61 E 你觉得改变教学方法，改善自己的学习方法和置身于外语环境这三方面哪一方面更重要？
- 62 JMD 最好是先有前两个，然后稍微有一点基础之后把自己扔进去，而且要主动的去接触那个语言环境，这样提高会更快一点。

- 63 E 你什么时候去的法国？去了多久？
- 64 JMD 2014 年 1 月，三年级下学期，半年。
- 65 E 为什么去法国留学？
- 66 JMD 想体验交换生的生活，感受真实的环境。
- 67 E 在法国的经历有没有帮助你提高法语？
- 68 JMD 口语方面有进步。
- 69 E 这是语言方面。那么实用和交际方面呢？
- 70 JMD 我们去的是一所商校，能接触到一些不同的东西吧。
- 71 E 和去法国之前的期待差异大不大？
- 72 JMD 嗯++相似。因为之前和已经去过的学姐有了解情况，和实际情况很接近。如果只是不跟别人交流，肯定不容易提高。
- 73 E 你有没有机会接触很多法国人？
- 74 JMD 课后接触机会不多，想要真正融入他们是有难度的，法国人接纳性不是特别强。第二就是课程有区别，有的课程强调小组，如果你非常善于交际，融入他们非常好那你的语言会有很大提高，如果在小组里面你没有选择一个当地同学的组，可能效果就会差一点。
- 75 E 你觉得和法国人交流有没有障碍？
- 76 JMD 有。很好理解，比如中国学生在一起，肯定很口语，不会有那么多正式的语言，有很多流行语，和他们在一起也是一样，哪怕他们在 *facebook* 上的回复，有时候我们也看不懂，这和我们学的东西不一样。第二个是涉及到一些更专业的知识的时候，我们的词汇量，知识面，远远达不到。比如去看礼拜，完全听不懂。
- 77 E 你觉得交流中有没有文化差异？
- 78 JMD 看遇到什么样的人，很多和中国人挺像。当然也有很欧化的，去 party，或跟你聊天的时候就说喝一杯去。
- 79 E 你觉得总体来说法国的环境有没有帮助你提高法语？
- 80 JMD 时间如果更长点，提高肯定是会有的，有的东西你会不自觉地学进去。时间短的话，一是本身融入进去有难度，进步可能会有，但程度多少不好确定了。
- 81 E 你觉得法国的师生关系和中国区别大不大？你更喜欢哪种？

- 82 JMD 因为我们是在外院，老师比较 open,和学生的关系比较好沟通，大家关系比较亲和，老师都愿意去和学生沟通。法国的还是和中国比较相像，并不像报道的那样随便，有管学生很严的，而且经常考试。有的课也就是要求学生把上课的内容背好。
- 83 E 课外的师生关系呢？
- 84 JMD 法国老师工作时间就是工作时间，休息时间要预约的。
- 85 E 在法国上法语课有很困难吗？
- 86 JMD 一开始有障碍，毕竟还是有资料的，自己可以补起来，后来就没有什么障碍了。
- 87 E 法语课老师是怎么教的？互动，还是像中国老师那样灌输式的？
- 88 JMD 先我们自己写些东西然后上来讲给大家听。
- 89 E 上课老师交给的任务是不是完成起来没有什么困难？
- 90 JMD 嗯+有，但是是可以克服的困难。比如一开始跟不上节奏，你可以提前预习，到后来都能看得懂了，但如果专业性很强的课，跟起来很有困难。
- 91 E 你觉得这些以什么样的方式影响你法语的进步？
- 92 JMD 首先上课都是法语，不知不觉词汇量就会变大，反应更快，就会少一点先想中文再想法语的过程。
- 93 E 你在法国课堂上发言多吗？
- 94 JMD 这是我最后悔的地方。我很想讲，但是很犹豫，而且老师不喜欢点外国学生，一是怕我们听不懂，二是怕我们不知道怎么回答，老师和我们也不熟，我如果胆子再大一点，再主动一点，我给老师和同学留下的印象就会不一样，会促进我的融入。
- 95 E 在法国课堂上笔语和口语的比重是不是和中国课堂不一样？
- 96 JMD 分课堂和考试，考试的话当然表达要很好，课堂上口语能力直接影响融入程度，法语课老师既注重笔语也注重口语。
- 97 E 你在课堂上记笔记吗？
- 98 JMD 记，我能听懂的可能五六成，能够记下来的就更少了，一般都是课后补笔记。
- 99 E 碰到不懂的词语你是查字典还是问老师？
- 100 JMD 都有，有的课涉及的专业领域和我们以前不一样，可能你懂这个词是什么意思但你也不知道它表达的是什么，这种时候还是会问老师。
- 101 E 你喜欢和不喜欢做的练习是什么？

- 102 JMD 我不喜欢法语课老师让我们编故事。给我们的词不常见，有点奇怪。
- 103 E 你喜欢小组讨论或者上台做报告吗？
- 104 JMD 挺喜欢的。我们是能够跟上法国学生的思维的，挑战性过程很好的。
- 105 E 你对法国的教学适应起来有没有困难？
- 106 JMD 有一点，看课程，有的课程和我们接触的体系完全不一样，有的课真的很难，我到学期结束都没有办法学到，有的像 *marketing* 比较注重个人思维，慢慢会好一点，像数学这种能很快适应。
- 107 E 这些不适应有没有阻碍你法语的进步？
- 108 JMD 不是坏事，会督促你学习，如果接触都是会的东西，你可能会怠惰。
- 109 E 你是多久以后才开始适应的？
- 110 JMD 一两个月左右。
- 111 E 法国的教学方法你喜欢的是什么？
- 112 JMD 喜欢教学上注重思辨性，国内相对弱一点，这会让你不停的动脑子。
- 113 E 回来后你的法语学习方法有没有改变？
- 114 JMD 没有。
- 115 E 你在法国的学习进步大还是在中国？
- 116 JMD 在中国，那边时间太短了。
- 117 E 你在法国哪方面的能力得到了最大的提高？
- 118 JMD 听力和笔语提高程度不大，交际、自学能力和分析能力都有提高。
- 119 E 你觉得在中国和在法国学法语各自的优劣性是什么？
- 120 JMD 在中国学得很系统，中国老师也比较了解我们的特性，在法国自己学习更主动。
- 121 E 你更想在中国学还是在法国学法语？
- 122 JMD 有条件还是在法国。
- 123 E 你更愿意怎么安排法语的学习？
- 124 JMD 本科直接出去挺好的，或者第一年在中国打基础，然后再去法国。
- 125 E 动机，条件，教学，努力，方法，环境这几个因素按重要程度排序。
- 126 JMD 动机，努力和方法，教学，环境。

Annexe 6 Témoignages

6.1 Entretien avec Mme Tian Zhaoxia

Mme Tian Zhaoxia est vice-doyenne de la Faculté des Langues étrangères de l'UNN.

6.1.1 Version traduite en français

Mme Zhao : Madame Tian, durant votre longue carrière dans l'enseignement, avez-vous suivi une formation complète de la didactique des langues étrangères ?

Mme Tian : Quand j'étais étudiante en master, je suivais un cours de méthode d'enseignement, mais son contenu n'était pas très approfondi, de plus les théories concernant les méthodes d'enseignement ne cessent de se développer, du coup simplement suivre ce cours n'était pas suffisant. J'ai cependant de grandes connaissances en matière de méthode d'enseignement, car j'ai enseigné durant de longues années et participé à la rédaction de nombreux manuels scolaires, tout cela suppose évidemment d'avoir de bonnes méthodes d'enseignement, de ce fait je maîtrise naturellement les méthodes d'enseignement de base. J'estime que ce n'est pas en suivant des cours de « méthode de l'enseignement » que l'on acquière ce genre de connaissances, mais c'est en devenant soi-même professeur.

Mme Zhao : Dans l'enseignement occidental on a tendance à considérer que l'enseignement chinois des langues étrangères est stéréotypé. Pourquoi pense-t-on ainsi ? Cela s'explique par le fait que quand les Chinois partent étudier à l'étranger ils n'osent pas trop s'exprimer en cours. Ils sont toujours en train de consulter leur dictionnaire et n'osent pas poser de questions à leurs professeurs. Certains chercheurs en arrivant en Chine sont contraints de conclure que les méthodes d'enseignement

chinoises demeurent très traditionnelles : traduire, réciter, répéter ... voilà les principales méthodes d'enseignement de la grammaire ! Pensez-vous qu'à l'heure actuelle, nous, professeurs chinois - du moins professeur de l'Université Normale de Nankin – appliquons ces méthodes d'enseignement ?

Mme Tian : Prenons les choses ainsi. Tout d'abord, les Occidentaux considèrent que les étudiants chinois n'osent pas s'exprimer et sont trop accrochés à leur dictionnaire, néanmoins je pense que ce comportement n'est pas propre à l'enseignement des langues, en effet, ce comportement est dû à la culture et l'atmosphère chinoise dans son entièreté. En ce qui concerne les méthodes d'enseignement dont nous venons de parler, il est vrai que la méthode traditionnelle d'enseignement de la traduction demeure. Toutefois cette méthode n'est pas sans mérite : aujourd'hui il y a beaucoup d'enseignants qui utilisent l'approche communicative, alors même que tout le monde n'a pas forcément une compréhension exacte de cette approche. Le noyau de cette approche implique que l'on se trouve dans un environnement propice à la communication, tandis qu'en Chine, l'environnement communicatif est souvent fabriqué de toute pièce par l'humain. Par exemple, en examen, quand deux étudiants doivent faire un dialogue, de manière très mécanique leur échange prend cette tournure : « bonjour, très heureux de te voir ». Cela montre que certains utilisent l'approche communicative sans pour autant la maîtriser. L'approche communicative nécessite un environnement de communication réel, il faut absolument régler ce problème, du coup on peut dire que nous n'utilisons pas tant que cela l'approche communicative. Aujourd'hui nous utilisons aussi la méthode d'enseignement du vocabulaire, environ la moitié des professeurs l'utilise. Les autres professeurs appliquent volontiers l'approche communicative ainsi que d'autres méthodes immersives, chacune a ses avantages. Cela ne signifie pas pour autant que la méthode d'enseignement de la traduction est mauvaise, elle met particulièrement l'accent sur la grammaire, en cela elle renforce la rigueur grammaticale des élèves. Aujourd'hui l'environnement anglophone des élèves s'est beaucoup amélioré, mais les compétences

des élèves à l'écrit restent médiocres, c'est aussi un problème. En effet, les élèves qui, auparavant, mettaient l'accent sur les techniques de traduction faisaient moins de fautes. A l'heure actuelle, la situation de notre enseignement se combine avec tout ce que vous dites : pourquoi est-ce que les premières et deuxièmes années progressent beaucoup et les troisièmes et quatrièmes années seulement faiblement ? C'est justement parce que les premières et deuxièmes années suivent des cours incluant un enseignement renforcé en grammaire. Je mesure les progrès des élèves en analysant la forme linguistique dans laquelle ils s'expriment. Même s'il y a des techniques de communication, le processus de communication est un processus dans lequel se reflète encore la forme de la langue. Etant débutant on arrive rapidement à dire beaucoup de choses, il suffit que les étudiants s'investissent dans ce processus de communication pour apprendre rapidement, voilà pourquoi les premières et deuxièmes années apprennent vite, mais cela n'est plus vrai arrivé en troisième ou quatrième année. Une fois que l'on maîtrise quelques expressions, que l'on maîtrise toutes les choses de base, que l'on maîtrise 90% de l'écrit et 70% de la grammaire, il est très difficile d'en apprendre plus, parce qu'alors la langue est exprimée sous une forme plus complexe. Au début, le professeur constate de grands progrès chez son élève dans la maîtrise de la structure de la langue, puis, du fait que l'élève utilise continuellement les mêmes formes de phrase et le même vocabulaire, moins de progrès sont constatés. Si les élèves veulent continuer à progresser peut-être faut-il employer du vocabulaire et des phrases type plus compliqués. Le fait que les élèves progressent beaucoup au début de leur apprentissage et moins par la suite n'est pas seulement lié à la structure de la langue – j'avance cela en ayant des connaissances en matière de cognition - mais aussi au processus de pensée complexe de chaque élève. Lorsque je donne des cours d'éloquence, j'explique à mes élèves qu'il ne s'agit pas de s'exprimer de manière sophistiquée, mais qu'il s'agit plutôt de transformer le contenu d'un propos très complexe, il s'agit de passer d'un langage écrit à un langage oral. Au moment où nous apprenons à nos élèves à discourir, ils ont déjà dix ans d'apprentissage de l'anglais au collège et lycée derrière eux et deux ans à l'université. Si on n'enseigne le discours qu'en troisième année c'est parce que cela est très exigeant en

connaissances, mais alors comment peut-on encore améliorer le niveau des élèves en troisième et quatrième année ? Alors quelles sont nos attentes au final ? Nous devons rendre les contenus plus clairs. Autrement dit, quelle sorte d'expression dont le contenu est idéologique peut-on mener à bien ? Tandis que les élèves cherchent à exprimer des idées de plus en plus complexes, il est indispensable qu'ils atteignent un certain niveau de qualité de la langue, sinon ils n'arriveront pas à exprimer leurs idées. Du coup, dans les études et évaluations de langues, il faut à la fois prêter attention à la forme et au contenu de la langue, mais il est parfois difficile d'équilibrer le fond et la forme. En ce qui concerne les étudiants avancés il faut surtout accorder de l'importance à l'assimilation de la langue, les élèves de troisième et de quatrième années doivent absolument améliorer leurs capacités écrites, il n'est pas possible de ne pas les renforcer. Il ne s'agit pas d'une écriture simple, mais d'une écriture avec une certaine profondeur de pensée, une écriture riche de sens. Par exemple chercher à écrire en anglais comme on écrit en chinois est forcément une mauvaise chose, il est nécessaire d'entrer dans la logique anglaise, l'anglais est une langue très logique. De nombreux textes en chinois sont très profonds, mais directement transposés en anglais ils perdent de leur sens car manquent de précision, de logique, c'est pour cela que les élèves doivent se former à la pensée anglaise. Cette formation est une véritable mise à niveau. Vous accordez sûrement de l'importance à nos techniques d'enseignement. Très objectivement nos compétences se trouvent tant dans l'enseignement oral que dans l'enseignement écrit. Le discours est le plus caractéristique des exemples, car il est à la fois un exercice écrit et oral. Il inclut 70% de compétence écrite et 30% de compétence orale. Le point que je soulève ici est la production comme motivation, il s'agit de combiner production et motivation ; sur ce point je suis très claire car le discours n'est pas un sujet d'enseignement des langues, au contraire le discours appartient au domaine de la communication. En Chine il est l'objet de cours de journalisme. Tandis qu'à l'étranger il est l'objet de cours de communication. A l'étranger le discours est un cours de communication, en Chine nous en faisons un cours de langues étrangères, j'appelle

cela la « contextualisation ». Après ce « processus de localisation » j’approfondis et propage la connotation de la langue.

Mme Zhao : Selon vous cette contextualisation correspond à la conversion d’une discipline donnée en un cours de langue.

Mme Tian : Exactement, cela vient des Etats-Unis, aux Etats-Unis il est ainsi enseigné. En Chine je l’appelle « le discours en anglais », aux Etats-Unis on l’appelle « le discours en public ». C’est la contextualisation, les disciplines évoluent. L’évolution des disciplines impliquent que je change mes méthodes d’enseignement ainsi que les critères d’évaluation de mes élèves. C’est sur cette base que je parle de la production et des motivations. Je maintiens que l’expression orale et écrite est un moteur, mais questionne après tout l’intégration de l’enseignement. L’intégration de l’enseignement possède deux intérêts. Tout d’abord, bien que l’expression orale et l’expression écrite constituent un fil conducteur de mon cours, la compréhension orale et la compréhension écrite y sont également combinées, c’est seulement en mélangeant toutes ces compétences que les étudiants peuvent s’améliorer, grâce à la synchronisation. En effet, l’amélioration d’un seul de ces points ne peut être considérée comme une amélioration globale. La deuxième combinaison que je fais est de considérer l’amélioration de la langue comme un fil conducteur associée à des capacités d’intégration complètes. Cela englobe beaucoup de choses, comme la capacité d’écriture, la capacité d’expression. Dans d’autres disciplines, les capacités d’expression et d’écriture sont étudiées séparément. Il y a par ailleurs la capacité de communication, qui est un point essentiel de l’esprit critique. A un niveau supérieur, seules les élites peuvent se former à des qualités de dirigeant. Typiquement je prône un enseignement humaniste, alors que d’autres professeurs font de l’enseignement de l’anglais un outil ; dans mon enseignement je place l’humain au centre de tout. En raison de sa nature-même l’enseignement des langues est quelque chose de très humain. De mon point de vue, la langue n’est pas seulement un outil, car un outil est trop primaire. Récemment, le

célèbre professeur chinois Wen Qiufang a proposé une théorie similaire à la mienne. Je parle « *d'input, output* », elle parle de « production », en réalité cela est presque équivalent. Selon elle, le fait d'être axé sur les résultats doit contribuer à la production. Autrement dit, bien que je mette l'accent sur le processus de production, le fait d'absorber des informations de la langue étrangère est fondamental. Si les troisièmes et quatrièmes années n'arrivent pas à progresser c'est aussi parce qu'ils ne maîtrisent pas bien leur langue maternelle (le chinois) à la base. Certains élèves n'ont pas un intérêt suffisant pour la langue et n'ont aucun désir de s'améliorer sur les fondements de leur langue maternelle. D'un autre côté, si les *input* en anglais ne sont pas suffisants, qu'on ne fait que parler, alors les résultats ne peuvent pas être concluants. Les progrès ralentissent naturellement. En fait les troisièmes et quatrièmes années ont besoin d'interventions culturelles, voire d'interventions interdisciplinaires. En d'autres termes, les étudiants ont besoin d'un véritable contenu, les formes linguistiques qu'ils ont déjà apprises doivent leur servir à avancer à pas de géant. Au début de leur apprentissage ils ne font qu'imiter, par la suite il faut qu'ils créent.

Mme Zhao : En ce qui concerne les élèves qui ont déjà étudié l'anglais au collège et au lycée et qui souhaitent en faire leur spécialité, est ce qu'en première et deuxième années ils ne rencontrent pas déjà les mêmes difficultés que les élèves de troisième et de quatrième années ?

Mme Tian : Oui, mais certains des nouveaux arrivants ont encore des problèmes au niveau des formes linguistiques. Ils ont besoin d'un réapprentissage. Par exemple, nous attendons de nos élèves en deuxième année qu'ils atteignent l'examen de niveau quatre, ce qui correspond au niveau B2 européen. Si les élèves veulent obtenir le niveau C1, ils ont encore beaucoup à intégrer. Cependant, beaucoup d'élèves au moment où ils arrivent chez nous n'en sont qu'au niveau B1, ce n'est pas suffisant.

Mme Zhao : Nos élèves diplômés après quatre ans d'étude atteignent quel niveau finalement ?

Mme Tian : Ils devraient atteindre le niveau C1.

Mme Zhao : Est-ce que la majorité y parvient ?

Mme Tian : Seuls les élèves ayant atteint le niveau huit (au test d'anglais) peuvent y prétendre ... Parce que ce qui compte le plus dans nos examens ce sont les formes linguistiques, car cela est relativement facile à noter. Comment noter le fond ? A travers les formes linguistiques on peut refléter un certain contenu (à travers des phrases à la structure complexe par exemple), mais on ne peut pas réellement noter en fonction du fond.

Mme Zhao : En ce qui concerne le français, la plupart des élèves diplômés de quatrième année n'en sont qu'au niveau B2 et n'atteignent pas le niveau C1.

Mme Tian : Atteindre le niveau B2 c'est déjà très bien. Les élèves en anglais doivent atteindre le niveau B2 en deuxième année.

Mme Zhao : Est-ce que vous pensez qu'aujourd'hui encore nous mettons le professeur au centre de tout ? J'ai participé récemment à une réunion ayant pour objet l'enseignement, en parlant avec les élèves, en sollicitant leur avis, j'ai été étonnée de constater que leur droit à la parole est véritablement acquis. Est-ce que cela a toujours été ainsi ?

Mme Tian : C'est ainsi dans tous les départements, les élèves peuvent exprimer leur avis concernant l'enseignement. Ensuite, pour ce qui est de savoir si c'est l'élève qui est central ou le professeur, il faut définir si l'on se base sur le fond ou sur la forme, cela est très différent.

Mme Zhao : Lorsque le professeur parle, quelle est la participation de l'élève ?

Mme Tian : Si on ne tient pas compte des besoins réels des élèves et qu'on centre entièrement son cours sur les interventions des élèves ils risquent de ne pas être satisfaits, de ne pas avoir l'impression de progresser.

Mme Zhao : Cela aussi m'étonne, au contraire les élèves ont leur propre avis.

Mme Tian : Bien sûr, parce que les étudiants n'ont pas le sentiment d'avoir acquis de nouvelles connaissances. En demandant à des étudiants d'apprendre entre eux, que peuvent-ils bien apprendre ? Le professeur doit inciter ses élèves à creuser les questions qui posent problème. Il n'y a que comme cela que les élèves pourront être placés au centre du cours. En fait, très souvent, les élèves n'atteignent pas le niveau espéré par le professeur. D'un autre côté les élèves qui ont quelques facilités se sentent parfois un peu frustré. Pourquoi est-ce que pendant la présentation des étudiants, les autres ne regardent et n'écoutent pas ? Parce que cela n'a pas d'intérêt ! Les professeurs très qualifiés on ne leur demande pas de faire de conférence, prenons par exemple le Professeur Yao Junwei, il est dommage de ne pas lui demander de faire d'analyse d'œuvres littéraires et de lui demander d'organiser des débats entre élèves, c'est du grand gâchis.

Mme Zhao : Mais les critiques de professeurs sont peut-être très importantes, ou peut-être qu'ils en font un avant-propos.

Mme Tian : Oui, mais à l'heure actuelle parmi les professeurs qui mettent leurs élèves au centre du cours nombreux sont ceux qui ne sont pas encore au point. Je modifie régulièrement mes cours en fonction des besoins des élèves. En effet, les élèves dont le niveau baisse n'arrivent plus à apprendre. Il est très important de faire attention au fait

que la majorité des élèves arrivent à suivre le cours. Cela implique un fonctionnement flexible.

Mme Zhao : Quelle est la situation générale à l'heure actuelle ?

Mme Tian : Je pense que la tendance est à la diversification. Je ne saurais pas dire qu'est-ce qui est capital et qu'est-ce qui est secondaire. Mais la diversification est claire. Chaque professeur a sa propre façon de faire. Certains professeurs accordent plus d'importance à la parole, d'autres à l'organisation d'activités. Il y a aussi différents types de cours, par exemple en cours d'expression orale je ne fais pas que parler pendant tout le cours. En cours de critique littéraire, le point de vue du professeur est essentiel. Naturellement, il doit aussi guider l'inspiration de ses élèves. Par exemple nous regardons en ligne des cours dispensés par l'Université d'Harvard, suivre ces cours est un réel amusement. Ces cours il y a quatre cents à cinq cents personnes qui les suivent.

Mme Zhao : Est-ce que cette diversité a toujours été ou elle est apparue progressivement ?

Mme Tian : Je pense qu'elle s'est formée progressivement. Il y a dix ans les cours magistraux primaient encore. Mais, en réalité, l'enseignement « exploratoire » était plus compliqué. Ses attentes vis-à-vis des professeurs étaient très élevées. Non seulement cela demandait au professeur de mettre sur pieds des cours très profonds, mais en plus cela exigeait une grande capacité de perspicacité de la part des élèves. Mais si dans un cours il n'y a que la forme et pas de fond, alors cela ne vaut pas les méthodes anciennes. Ceci n'est qu'une de mes pensées, mais si on ne gère plus totalement sa classe, alors c'est la catastrophe.

Mme Zhao : Hier lors d'une réunion nous avons parlé des élèves qui étudient uniquement dans un but économique ou uniquement en vue des examens. Nous, en tant

que professeurs, voulons donner un maximum d'éléments culturels à nos élèves. Les élèves au contraire n'étudient que pour les examens. Ils ne veulent étudier que ce qu'ils risquent d'affronter en examen.

Mme Tian : Dans nos cours il y a un changement, on met de plus en plus l'accent sur la culture. Auparavant, tous les cours ayant rapport à la culture étaient des cours secondaires, le plus important était la compréhension orale et écrite ainsi que l'expression orale et écrite. Ces cours ont été allégés, mais nos attentes vis-à-vis des élèves de niveaux quatre et huit n'ont pas baissé. A l'heure actuelle les élèves commencent à s'inquiéter de leur niveau, du coup ne passe baisser nos attentes est nécessaire. La mise en avant des éléments culturels est la plus importante amélioration que nous ayons faite. Cela est écrit sur le forum des étudiants, c'est une réalité.

Mme Zhao : Les niveaux d'examen quatre et huit sont unifiés au niveau de tout le pays, n'est-ce pas ?

Mme Tian : En effet.

Mme Zhao : Autrement dit, ce n'est pas selon le développement des méthodes d'enseignement que cela change.

Mme Tian : Les questions qui sont à l'intérieur de ces examens changent continuellement. Mais ses attentes concernant le niveau de langue est très élevé. Si on intègre de nombreuses données culturelles, mais qu'on a des compétences limitées au niveau de la langue, alors comment peut-on réussir ses examens ? Le contenu des examens de niveaux quatre et huit consiste justement en des exercices de langue.

Mme Zhao : Comment pensez-vous que nous pourrions équilibrer cela dans nos départements de langues ? Dans toutes les langues on rencontre ce problème, car dans toutes les langues les examens ne tiennent compte que de la langue.

Mme Tian : Pourquoi est-ce que quand nous parlons des cours de culture on s'étonne que le niveau en langue des élèves n'augmente pas ? Leurs connaissances culturelles et leur niveau en langue devraient avancer au même rythme. Les professeurs devraient parler dans la langue qu'ils enseignent pendant le cours, cela est très bénéfique sur le plan culturel. Les professeurs donnent par ailleurs des devoirs suffisants aux élèves pour compléter le travail.

Mme Zhao : Est-ce que nos professeurs pratiquent cette tendance ? Parce que jusqu'à présent, dans notre pays, la didactique des langues ne jouit pas encore d'un haut degré de reconnaissance.

Mme Tian : En anglais si, mais peut-être pas en français.

Mme Zhao : Mais selon des estimations, les professeurs qui pratiquent la vraie didactique des langues restent une minorité. En ce qui concerne la didactique des langues, est-ce les professeurs suivent la tendance internationale ?

Mme Tian : En ce qui concerne le département d'anglais oui, on suit l'international.

Mme Zhao : Est-ce que les professeurs se forment par eux-mêmes un peu chaque jour à la didactique des langues ?

Mme Tian : Non, il s'agit de théories très complètes.

Mme Zhao : Est-ce que ces théories s'acquièrent par des formations ?

Mme Tian : C'est principalement par des cours que cela s'acquiert. Mais le français et l'anglais ce n'est pas pareil. Ce n'est que depuis très récemment que le français est considéré comme une langue internationale, alors que l'anglais en tant que langue internationale a déjà plus de cent ans d'histoire. La structure théorique de la didactique de l'anglais est déjà très complète.

Mme Zhao : D'un point de vue plus général, quels sont les objectifs de notre établissement ? Est-ce que nous cherchons à satisfaire le marché de l'emploi ou à former des personnes très qualifiées ?

Mme Tian : Les deux, selon moi. On ne peut exclure ni l'objectif économique ni l'objectif culturel. Certaines personnes ne se penchent que sur un des deux aspects, c'est un problème. Si on ne se préoccupe que de l'amélioration des sciences humaines, les besoins de base des élèves ne peuvent être satisfaits, cette situation est vraie partout dans le monde. Aujourd'hui aux Etats-Unis plus personne n'étudie la philosophie, en revanche tout le monde étudie l'anglais. Le système social est différent là-bas. Ici nous cherchons à former de personnes très talentueuses au niveau des langues. Parce qu'aujourd'hui les étudiants qui n'apprennent qu'une seule langue étrangère sont très nombreux, nous cherchons à promouvoir l'apprentissage de deux langues, cela est très tourné vers l'avenir. Nous rencontrons une grosse difficulté à l'heure actuelle, c'est justement que les étudiants n'arrivent pas à acquérir deux langues étrangères. Mais ceux qui y arrivent sont très recherchés sur le marché du travail.

Mme Zhao : Depuis combien de temps essayez-vous de populariser l'apprentissage de deux langues étrangères ?

Mme Tian : Depuis deux ans. Notre spécialité « anglais » s'est très vite imposée, c'est très bien et le français s'est vite fait une place en tant que deuxième langue.

Mme Zhao : Selon vous, en matière de didactique des langues à quelles limites ou difficultés nous heurtons-nous ? Par exemple, en matière d'enseignement, nous avons toujours eu des contradictions, des difficultés, mais comme on ne trouvait pas de solution efficace, on a toujours hérité de ces contradictions et difficultés.

Mme Tian : L'énergie que nous dépensons dans l'enseignement est un facteur externe, la motivation compte aussi. Il s'agit finalement de connaître l'investissement des professeurs dans l'enseignement.

Mme Zhao : Bien, autrement dit cela est lié à la politique du pays concernant l'évaluation des professeurs et leur motivation. Précisons un petit peu les choses, dans notre établissement d'enseignement des langues comment les programmes des différentes langues sont-ils mis au point ? Parce qu'en me penchant sur le département de français, on s'est appuyé sur les anciens programmes mais en faisant quelques modifications.

Mme Tian : L'an dernier il y a eu des modifications mais elles n'ont pas été importantes. Le grand changement est la mise en œuvre en 2011 de l'enseignement de deux langues.

Mme Zhao : Qui est à l'origine des modifications dans chaque langue ?

Mme Tian : Ce n'est pas seulement une seule personne, c'est d'abord le vice-président du département avec le directeur du département, puis les professeurs.

Mme Zhao : Oui, je me rappelle qu'à ce moment-là chacun de nous avait une part de responsabilité.

Mme Tian : Oui.

Mme Zhao : En fait au moment où nous travaillions, un cadre était déjà défini. Il nous suffisait d'ajouter du contenu.

Mme Tian : Je comprends votre pensée, vous voulez savoir qui fixe ce cadre, n'est-ce pas ? C'est l'école qui s'en occupe, c'est l'école qui répartit le travail. Elle définit le temps de cours que vous assurerez durant quatre années. Ensuite elle divise ce temps en plusieurs parts, chaque part a un nombre défini de crédits et pour chaque part vous allez faire cours selon votre spécialité.

Mme Zhao : Ceux qui élaborent ce cadre sont-ils des experts en enseignement ?

Mme Tian : C'est le Ministère de l'éducation qui gère cela. Nous avançons à petits pas, il y a des autorités supérieures. Par exemple au-dessus du service de l'éducation du Jiangsu il y a le ministère de l'éducation du Jiangsu, c'est lui qui nous donne un esprit de base.

Mme Zhao : En réalité, ceux qui sont les plus à même de remarquer les problèmes au niveau de l'éducation restent les professeurs.

Mme Tian : Les professeurs qui enseignent dans une école ne connaissent que les problèmes de leur école, tandis que les spécialistes d'une discipline peuvent fixer un cadre sur le contenu de leur discipline. Toutefois ce sont les services responsables de la pédagogie qui décident du nombre de crédits que représente chaque cours.

Mme Zhao : En ce qui concerne les troisièmes et quatrièmes années, comment cela se fait-il qu'ils n'arrivent pas à progresser ? A l'heure actuelle il y a beaucoup plus de recherches sur les bases du français que sur des points avancés. Les progrès des

troisièmes et quatrièmes années chutent et nous n'avons pas de solution face à ce problème.

Mme Tian : Auparavant nous n'enseignions que la langue, désormais nous ne cherchons plus à faire de nos élèves des machines à apprendre, il faut qu'ils comprennent et assimilent toutes sortes de choses, c'est seulement comme cela qu'ils pourront s'en sortir dans notre société. Maintenant j'assure moins de temps de cours aux troisièmes et quatrièmes années, le contenu des cours est plus léger du coup. Même si un professeur ne voit pas beaucoup ses élèves il peut leur permettre de progresser en leur donnant des devoirs, car aujourd'hui beaucoup de moyens sont à la disposition des élèves pour qu'ils progressent par eux-mêmes.

Mme Zhao : En réunion vous avez dit qu'en tant qu'institut nous devons établir un système d'évaluation formative, dans quel contexte allons-nous former cela ?

Mme Tian : Oui, nous avons parlé de l'évaluation formative. Auparavant il y avait beaucoup de sujets, la note finale se composait de 20% de contrôle continu et de 80% de contrôle final. Les élèves ne trouvaient pas cela très adapté, parce qu'en répondant seulement à une feuille d'examen, les professeurs les laissent souvent passer. Mon impression en ce moment c'est les examens chinois ne sont pas si faciles, ils sont même plutôt difficiles et nous notons trop gentiment ce qui fait que tous les élèves passent. Nous espérons que les élèves porteront une attention particulière au nouveau processus d'évaluation, qui consiste à étaler les contrôles sur le semestre, pour faire un contrôle par notion. La note finale correspondrait à l'évaluation de toutes ces notions, de sorte qu'à la fin il ne serait plus nécessaire de faire d'examen final, parce qu'on aurait déjà évalué 90% des notions et qu'il n'en resterait que 10%. Je pense que cette manière d'enseigner est idéale, c'est un changement conceptuel. Par ailleurs, comment se fait-il qu'aujourd'hui nous puissions passer à un autre mode d'évaluation ? C'est parce qu'aujourd'hui la technologie le permet. Avant on n'avait pas les moyens de maîtriser

le contrôle continu. Aujourd'hui il existe des plateformes en ligne, tous les devoirs qu'on prépare pour nos élèves peuvent être mis en ligne, tous peuvent être facilement accessibles.

Mme Zhao : Une dernière question, vous avez parlé d'une grande réforme de l'enseignement en 2017, n'est-ce pas ?

Mme Tian : Cela fait référence à l'introduction des normes nationales par le Ministère de l'Education, il ne s'agit pas uniquement des langues étrangères, quand ces standards apparaîtront, toutes les disciplines devront se conformer à ces normes, après que les disciplines aient été inspectées, elles devraient toutes être conformes aux normes nationales. Ainsi, aucune école ne peut les ignorer.

Mme Zhao : En rapport avec cette réforme, qu'est-ce que notre établissement doit modifier ?

Mme Tian : Nous avons entamé cette réforme il y a quelques temps déjà.

Mme Zhao : Qu'en est-il des techniques d'enseignement ?

Mme Tian : Nos techniques d'enseignement visent à aider les élèves à progresser dans leur langue.

Mme Zhao : Bien, ce fut un plaisir, merci.

6.1.2 Version originale en chinois

赵：田院长，在您这么长的教学生涯中，有关外语教学法这方面有没有接受过系统的学习？

田：在读研究生时我们有教学法这门课，但是它的理论并没有那么深，而且教学法的理论也一直在发展，所以说不是通过课程来学习的，但是我还是知道非常多教学法里面的内容，因为教书教了这么多年，又参与了好多的教材编写，它背后都要有教学法，所以最基本的教学法我都是知道的。我觉得这个教育不是在学校里的教育，而是我们讲的教师发展。Teacher education 或者说 life long education。

赵：嗯，好的。那就是我刚才说的西方法语教学认为中国外语教学有一种特定模式，为什么形成这种模式，因为他们看到中国学生在国外学法语的时候，在课堂上的表现就是这样的，中国学生在课堂上好像不太敢发言，总是查字典，上课不敢问老师。有一些学者到中国来考察学生上课情况，得出的结论就是，中国还是非常传统的，主要以翻译，背诵，记忆重复，重语法的学习方式。您觉得目前的情况，我们中国，至少南师大这一块的外语教学是不是这个特点？

田：我们应该这样看。首先，他们所认为的中国学生不发言，查字典，我认为这个跟语言学习的关系不是太大，而跟中国整个的文化和气氛及人们对于发言的认识这个关系比较大。那么刚才所说的教学法，传统的翻译教学法，这个情况还是存在的。但是这种翻译教学法并不是没有可取之处，因为现在在翻译教学法之后，有很多老师采用了交际教学法，那么大家对交际教学法的理解是不太正确的。交际教学法的核心应该是一个真实的交际环境，而在中国的交际教学法里面，经常是一种人为制造的交际环境。所以在典型的一些例子里面我们会发现，当你对学生进行对话考试的时候，你会发现两个学生很快就进入到人造的情境之中，«早上好，你好，见到你很高兴»这种，非常机械化的。所以

虽然说在用交际教学法，但实际上并没有抓住交际教学法的核心。交际教学法要有一个真实的交际环境，解决真正的问题，所以这个我们实际上用的还不是那么多。现在我们使用的，像这种单词教学，应该有一半或者不到一半的老师在采用这种方法。其他的老师则接受了像交际教学法和其它的一些融入式的，或者内容导向的教学方法，各有各的好处。并不是说翻译教学法就不好，翻译教学法特别强调语法，学生的文法功底要好很多。现在的学生的英语环境提高了许多，但是学生的笔头并不是很好，这也是一个问题。而以前重视翻译教学法的学生写出来的东西错误要少一些。目前我们的教学状况，也结合到您所说的，为什么一二年级提高比较快，三四年级就比较弱了。因为一二年级刚进来它是属于在我看来语言形式的教学，包括语法教学。看学生进步与否，我的衡量标准是看学生表达出来的语言形式是怎么样的。即使有一些交际任务，在完成交际任务的过程中仍然是以语言形式反映出来的。他从零起点开始到很多的东西都会说，这个过程只要学生投入，只要我们能做，是比较快的，所以这就是为什么在一二年级的时候学生的提高这么快，但是到了三四年级就不同了。你会了这些表达之后，你基本的东西都已经会了，基本的语音已经掌握了百分之九十几，语法也掌握了百分之七八十了，这时你要再提高会发现很难，因为这时语言形式表达出来的是一定的内容。那从老师这一方面，他除了对学生语言形式突然的获得的惊喜，到慢慢的习惯，他已经不觉得学生在进步了。学生再要进步，可能就需要使用更多复杂的词汇和复杂的句式。这种情况不仅仅是语言形式，因为我是做认知的，我知道，它必定跟学生思维的复杂程度是相关的。我教演讲，我就会跟学生讲，演讲不是高级口语，演讲是对一个非常复杂

的思想内容的转化，是从书面上表达出来再口头表达出来。这就告诉我们，在做演讲的时候，英语的演讲，学生已经学了十年的英语，我们才让他进入到英语专业，然后三年级的学生才让他们学习演讲就是因为它对里面的内容有很高的要求，那么到了三四年级的学生要怎样才可以提高呢？我的一个思路，就是你对输出有什么样的要求？我们应该是从原来的语言形式的明线索渐渐转入暗的，而它的内容变成明的。也就是说，你可以完成什么样子的思想内容的表达？而学生要完成比较复杂的思想内容的表达，他必定要在语言形式上达到一定高度，否则他是完成不了的。所以在语言学习或语言测评里面，会同时关注语言形式和内容两个部分，但是在走的时候，有时是不平衡的。那对于高级学习者，更多的要关注语言的一种融入，三四年级的同学在提高的时候必须要加强写作，不加强写作是不可能的，这种写作不是简单的写作，它应该是有 一定的思想深度，有一定的内容。比如对于英语写作，像写汉语那样的英语是写不好的，你一定要进入英语的逻辑，英语是非常讲逻辑的，很多汉语写得非常好的东西，在英语里面什么内容也没有，因为它没有具体的东西，整个没有逻辑，这时学生就要训练英语思维，这种训练就是非常提升性的一个训练。那么在我们现在的语言教学里，你可能比较关注教学法。我真正的看家本领是语音教学和演讲教学，也就是输出教学，不管是笔头的还是口语的。演讲是最典型的，因为演讲包括笔头输出和口头输出，它包括至少百分之七十的笔头，和百分之三十的口头。所以我这里提出的一个问题，是以输出为驱动，输出驱动整合教学，我这个本土化是非常明确的，因为演讲不是语言教学科目，它是属于传播学的学科，也就相当于我们汉语的新闻传播学院的科目，而在国外它是属于传播系的

课程。我们把这个课引进的中国以后，作为外语课来上，我把这个过程叫本土化，也就是说原来的学科从传播学变成了语言教学的课程。那本土化之后，我对语言本身的内涵在加深，在扩展。

赵：对，您说的这个本土化是将其他学科转化外语教学。

田：对，我这个课是从美国引进过来的，在美国它是这样教的，到了中国之后，我给它叫英语演讲，在美国叫公众演讲。这是一个本土化的过程，学科在转。学科转了之后意味着我的教学方法必须要转，我的学生的评估标准也必定要转。那在这样一个基础上，我说输出驱动，我仍然是以写和说为驱动，但是我后面也提出了整合教学。整合教学有两个意思在里面。第一个是，我虽然已写和说为线索，但是我一定要整合语言技能的听说读写，也就是说，在这门课，一定要整合听说读写，学生才能同步提高。因为一个方面技能的提高不能叫语言的提高。第二个整合我提出的是，以语言提高为线索，或者为表面现象，整合他的综合能力。这个综合能包括很多，比如写作能力，表达能力都可以。从另外一个维度来讲，写作能力和表达能力在很多其它学科会把它单独列出来。另外还有交际能力，非常重要的思辨能力。更高级别的，在一些精英人才培养里面的领导素质。因为我这个是典型的人文教学，英语教学他们把它当成工具，在我这里语言教学是以人文为主。因为它的本质应该是人文学科的东西，从我的角度讲，语言不只是工具，工具是初期的。另外一个语言教学方法里面，我是这样认为的。现在我国的文秋芳教授，英语教学界非常有名的教授，他提出一个产出导向法跟我这个输出很像。我用的是 input output, 她用的是 production, 实际是差不多的。她的这种方法是说，输出导向，但是一定要输入促成。也就是

说，虽然我强调的是输出的过程，那在这个过程中必须要有输入内容，也就是刚才你说的三年级四年级为什么不能提高，因为他母语修养不够，第二就是外语输入不够。这个学生对语言的兴趣度还不够，他没有这个欲望去表达母语中一些精华的东西。另外就是英语本身输入就不够，光会说这些东西，但是没有内容做支撑。你的提高自然是没有那么快的。所以三四年级必须要有文化的东西来介入，甚至包括跨学科的东西。也就是说，他必须有内容来支撑，他原来学过的语言形式的应用上才能有一个飞跃。以前只是说照猫画虎，现在我自己要做一个机器虎，或者我自己要做一个什么样的东西。

赵：那像英语的话，学生在高中已经学过英语了，那他们进来作为专业英语的话，一二年级学生的问题是不是就已经是我们三四年级学生的问题了？

田：对，但我们刚进来的学生有的语言形式还达不到，还是有重新复习的过程。比如，二年级我们要求学生要达到专四，专四相当于欧框里面的 B2。学生要上 C1，就有很多的东西要融入，但是我们很多的学生刚进来时还在 B1 的水平，所以还是不够。

赵：那么我们的英语学生到四年级毕业要达到什么水平？

田：应该要达到 C1。

赵：大部分能到 C1 吗？

田：八级是要求的，也就相当于 C1。但是因为我们评分的系统里面仍然关注更多的是语言形式，因为语言形式好判分。但是内容怎么判分呢？通过语言形式也可以反映出一定的内容，比如通过复杂的句式，但真正的思想内容的拾获就不一定能显示出来。

赵：那像我们法语的话，到四年级毕业，大部分还是 B2。C1 上不了。

田：到 B2 就很不错了。我们英语学生到二年级要达到 B2。

赵：您觉得我们现在是不是还是以教师为中心？因为我觉得那次参加教学会非常有收获，我很惊讶你们可以与学生对话，征求学生的意见，学生的话语权好像挺高的。这个一直是这样的一个传统吗？

田：这个是每学期都有，学生可以任意表达他们对教学的看法。对于学生为中心或是教师为中心要看指的是形式还是内容。这是很不一样的。

赵：也就是说老师在讲，学生的融入有多少？

田：如果我们不看学生学习的实际，一味从形式上来追求学生中心，学生的获得感可能是不强的。

赵：这个我也挺惊讶的，学生反而有意见。

田：当然。因为学生没有获得感。你总是让学生跟学生学，学生跟学生学什么呢？老师必须要引导学生去探究到比较深的问题。这才能真正进入学生中心。因为很多时候学生的水平还到不了老师引导的程度，那么有一些程度稍微好的学生会觉得吃不饱。为什么学生在上面发言的时候学生不愿意看，不愿意听，因为没意思。而学问非常高深的教师，你不让他去做讲座，比如姚君伟老师，如果你不让杨老师去讲文学作品的分析，而让他来组织学生做讨论，我觉得是极大的浪费。

赵：但是可能老师的点评非常重要，或者老师把它作为引子。

田：对，但是现在很多老师在做学生中心的时候就没有到这一步。我经常会变化，看到学生说得不行时，我会接过来。因为底下的学生就学不到东西了。你要关注到大多数学生是否能够学到东西。所以这个应该有一个灵活操作。

赵：那现在大部分的情况是什么？

田：我觉得是多样化。现在已经没有说哪一个是主要，哪一个是次要的了。多样化很明显，每个老师都有自己的做法。有的老师以讲为主，有的老师以组织活动为主。还有课型，比如我上口语课就不能总是一直讲。如果我的课是文学欣赏，那对于经典的欣赏，老师的见解很重要。当然，他也应该引导性地启发学生去做。比如我们在网上看的哈佛公开课，听那些课真的是一种陶醉。那都是讲授性的，下面有四五百人听。

赵：那么这种多样化的教学是一直以来都是这样还是慢慢形成的？

田：我觉得是慢慢形成的。十年以前还是讲授型为主的。但实际上，探索型的教学是更难了。它对老师的要求非常高，不仅要求老师对所教授的内容有非常高深的理解，而且还能引导学生并使学生有深刻的洞察力。如果说教学里面只抓了一个形式，可能还不如以前的灌输式。这是我的一个粗浅的想法，因为相当于放羊了，那可能更糟糕。

赵：昨天开会的时候还谈到学生功利性的学习，我们老师想给学生更多文化上高层次的东西，可是学生反而要为了考试而学习，想要学习可以应付考试的东西。

田：我们课程设置里面有一个变化，因为现在越来越强调文化。以前关于文化的课都属于次要的课，主要是听说读写。现在听说读写的课程在减少，但是对

四级和八级的要求一直没降低。学生现在开始担忧他们的四级和八级，所以这是他们的刚需。那个文化的东西属于精神层次更高的提升，这都是写在学生座谈会上的，实实在在的东西。

赵：这个四级和八级是全国统一的吧？

田：对。

赵：那就是说没有根据教学法的发展而变化。

田：不，它里面的题型一直在变，但是它对语言水平要求很高。你融入了很多文化的东西，但是你听说读写不行，那考什么呢？四级和八级考的就是听说读写。

赵：那您觉得在我们的外语教学中怎么来平衡这个关系？每个语种都有这个问题，因为都有考级。

田：现在的问题就是，为什么我在教文化课的时候居然对学生的语言技能没有提高？它应该是同步的。老师应该用外文授课的，这是非常强的文化融入。老师是否给了学生足够量的作业去完成。

赵：那我们的老师呢？他们都去关注这些教学的趋势吗？因为我们国家到目前为止，教学法还不是一个认可度高的学科。

田：英语里是有的，法语可能没有。

赵：但是估计真正搞教学法的老师还是少数，在教学法这块大部分的老师是跟着国际发展的动向走吗？

田：英语这边是跟着国际走的。

赵：那是通过自己平时积累的吗？

田：不，有非常完整的理论。

赵：那么这些理论是通过培训获得的还是？

田：主要是通过教学法这门课获得的。因为英语跟法语不一样，法国刚开始成为一门国际语言，而英语作为国际语言已经有一百多年历史了，它整个的理论体系非常完善。

赵：那么从大一点的方向看，我们学院在培养外语人才时最终的目标是什么？是为了满足就业市场需求还是为了培养高素质复合型人才？

田：我的理解是，这两者是不排斥的。它的功利性和它的精神目标是不排斥的，只是有些人只关注一方面，那就有问题了。只关注人文素养提高的，那学生的刚需就无法满足，这是全世界的一个情况。哲学现在在美国没人学，历史没人学，但是英文大家还在学。它的社会体系是不一样的，我们这边学习外语，瞄准的是高端外语人才，因为现在单外语在中国太多了，要发展双外语，这是很有前瞻性的。我们现在有一个困难，就是学生不能真正掌握两门外语。如果可以掌握两门外语，那么他们在市场上将是非常抢手的人。

赵：那目前来看，实行了几年了？

田：两年了。我们的某英专业一直在实行，还是很好的，法语很早就是双外语了。

赵：好的。那您觉得我们在外语教学中最大的限制和困难是什么？就是说，比如在教学中，总有一些矛盾，困难，可是找不到解决方法，只能一直延续下来。

田：我们花多少精力在教学上，这个因素是外部的，但是也与动机有关。就是老师本身对教学的投入，就是老师到底花多少心思在教学上。

赵：对，也就是与国家在调动教师积极性和相关教学成绩评估的政策有关。那我们再具体一点，在我们外院，各种语种的教学大纲是如何制定的？因为我从法语这一块来看的话，感觉以前沿用下来了，也改过两次，我听说去年在改。

田：去年在改，但是改的不大，改的大的是实行了双外语教学后的 2011 版，和 2006 版，那是变革性的修改。

赵：对各个语种，制定这个大纲的是谁？

田：不是一个人。应该是由各个学院的教学副院长组织，系主任再组织系里面的所有老师。

赵：对，我记得当时我们每个人都要承担一块。

田：对。

赵：就是说我们在做的时候大纲已经框在那了，就放进去内容而已。

田：我知道你的意思，你想知道最大的那个框架是谁订的。那是学校订的，学校会给你分配好，这个学科在四年里你能有多少课时。然后，这个课时里面又分了几块，每一块又规定这一块必须要有多少学分，在这一块里按照你的专业你来讲课。

赵：那制定这个框架的是不是教学专家呢？

田：这个教育部又有规定，我们中国就是一步一步上来，有一个上级主管部门。比如江苏省教育厅上面是江苏省教育部，他会给我们一个基本的精神。

赵：其实最有发言权，最能看到教学中问题的还是老师。

田：但是教学的老师他其实只懂他教的这一块，专业老师可以制定在他的学科里面的内容。

但是主管部门会规定，这门专业课不能超过多少学分。

赵：但是比如我们法语，为什么三四年级的就不能提高，现在研究基础教学的比较多，但是高级的很少。所以到三四年级进步就锐减，这种情况我们是没有办法改变的，是上面规定好的。

田：对，以前就是安排的全是法语课，现在就是，我不要把学生搞成一个学习的机器，他需要了解各种各样的东西，只会一门技能在这个社会会很难生存。还有一点，我现在在高年级可能课时少了，内容没有跟上，如果你见学生非常少，但是学生又很多输入量，也就是作业，他不需要去见老师，他就可以通过某种方式来继续进步。

赵：您在开会时也说到，现在我们要搞过程性评估教学，那么这是在什么背景下提出的？

田：上面要求的，就是过程性考核。以前就是有很多科目，最后一门考试，平时分占二十分，期末占八十分。学生认为这个很水，因为最后答了一张卷子，老师更多时候是放学生过去了。我现在的感觉是，中国的试卷并不简单，挺难的，但是问题出在我们评分太松了所以学生都过了。那么过程性考核就是希望学生平时就抓紧，就是把原来的八十分分散在学期的不同阶段，经过每一个点的考核，你最后的成绩就是这些点加起来的成绩，甚至最后都不需要考试，因为已经拿到百分之九十的分了，只剩下百分之十。我觉得这种授课方式还是挺好的，这是一个理念方面的改变。另外，为什么过程性考核现在可以做了，就是因为现在技术允许了，以前这种形式管理部门是没法查的。现在都有网络平台，你给学生布置的作业都在网上，都可以看到。

赵：那最后一个问题，您说 2017 年会有一个重大的教学改革？

田：这个指的是各个学科教育部要搞的国家教学标准的出台，不光是外语，当这个国标出来时，所有学科都要对应这个标准，以后在检验一门学科的时候就要按照这个国家标准来。所以没有一个学校可以忽略这个国标。

赵：那对于外语改革来说，我们院有什么重大改革吗？

田：我们的改革已经提前了，就是走大类招生。

赵：那教学方法呢？

田：教学方法就是想办法如何能帮学生的两门学生都提高上来。

赵：好的，非常有收获，谢谢您。

6.2 Entretien avec Mme Zhang Qun

Mme Zhang Qun est responsable du département de français de l'UNN.

6.2.1 Version traduite en français

Mme Zhao : Pourriez-vous nous raconter votre formation en didactique des langues jusqu'à aujourd'hui ? Ou bien est-ce une formation continue ?

Mme Zhang : J'ai d'abord eu une formation en didactique des langues, il s'agissait de deux mois de formation continue. Par ailleurs, je ne suis pas issue des sciences de l'éducation, du coup au moment où j'ai commencé à travailler j'étais épaulée par des professeurs expérimentés. Je les ai observés enseigner, ensuite ce sont eux qui m'ont observée et m'ont expliquée comment améliorer mon cours.

Mme Zhao : Vous parlez des cours de français, n'est-ce pas ?

Mme Zhang : Exactement !

Mme Zhao : C'est-à-dire que c'est essentiellement par la pratique que vous avez élaboré votre méthode d'enseignement ?

Mme Zhang : Oui.

Mme Zhao : Quand avez-vous suivi cette formation en France ?

Mme Zhang : Pendant les vacances d'été de 2005, j'avais commencé à travailler en 2004.

Mme Zhao : Sur quoi cette formation était-elle concentrée ? Qui étaient vos formateurs ? Du personnel du Ministère de l'Éducation ?

Mme Zhang : C'était l'Ambassade de France qui avait organisé cette formation, elle était destinée aux professeurs de français chinois.

Mme Zhao : Durant ces deux mois quel était le contenu de la formation ?

Mme Zhang : Essentiellement sur la didactique et la pédagogie. Le cours de compréhension orale m'a laissée une très forte impression. Le professeur nous a dit qu'on pouvait diviser un cours de compréhension orale en plusieurs thèmes, il nous a expliqué quelles plate-formes nous pouvions construire et par quels moyens on pouvait noter les élèves.

Mme Zhao : C'était de la pragmatique !

Mme Zhang : Oui, cette formation consistait vraiment à nous apprendre comment animer un cours.

Mme Zhao : Qu'en est-il à l'heure actuelle des cours dans notre département de français ?

Mme Zhang : Tout d'abord il y a l'école qui fixe les crédits, ensuite après avoir supprimé certains cours il ne reste plus que les cours majeurs, il s'agit du français et de l'anglais. Et après avoir supprimé l'anglais il ne reste plus que le français. Le français occupe la majeure partie des crédits, ensuite les crédits sont encore attribués en fonction de chaque discipline.

Mme Zhao : C'est-à-dire que c'est l'école qui fixe le nombre d'heures d'enseignement d'une langue, on ne peut pas modifier cela. En revanche, dans le temps imparti c'est vous qui décidez d'assurer tel ou tel cours et d'y consacrer plus ou moins de temps. Cela c'est le directeur du département et son adjoint qui en décident, n'est-ce pas ?

Mme Zhang : Les professeurs en discutent aussi. Nous sollicitons mutuellement nos avis. Lorsque nous devons modifier les grandes lignes nous sollicitons l'avis de tout le monde, on demande combien de temps doit être consacré à chaque cours, quelle classe doit être ouverte.

Mme Zhao : Est-ce que cela signifie que tous les professeurs débattent entre eux ?

Mme Zhang : Exactement !

Mme Zhao : Qu'en est-il du matériel pédagogique ?

Mme Zhang : De nombreux cours sont les mêmes d'années en années, la plupart de notre matériel pédagogique reste le même. Cependant les professeurs restent libres de le modifier, ils peuvent le changer selon leurs propres besoins. Puisque chaque année il sort de nouveaux supports pédagogiques, bien-sûr que nous choisissons ce qui correspondent le mieux, de sorte à rendre le cours le plus clair possible.

Mme Zhao : Pensez-vous qu'après leurs études nos élèves atteignent le niveau que nous attendions ? Maîtrisent-ils au moins les grandes lignes du programme ? Ou bien les surpassent-ils largement ?

Mme Zhang : Je trouve que la plupart des élèves les surpassent. Il y a aussi des étudiants qui n'ont pas un très bon niveau de français mais qui ont d'autres compétences.

Mme Zhao : Pensez-vous que les élèves de première et de deuxième années progressent au même rythme que les élèves de troisième et quatrième années ?

Mme Zhang : Non, ils ne progressent clairement pas au même rythme. Comme les élèves de première et deuxième année partent de zéro et qu'en plus en deuxième année ils doivent passer le test de langue de niveau 4, ils progressent bien plus vite. Au tout départ ils ne connaissent rien à la langue et à la fin ils maîtrisent toute la grammaire de base, associé à une certaine capacité tant à l'oral qu'à l'écrit. Au contraire, arrivés en troisième et en quatrième année, les étudiants trouvent tous qu'ils cessent de progresser après le TFS4. En fait, ils progressent mais ils le sentent moins, c'est plus discret, bien-sûr ils ne peuvent pas progresser autant qu'au début.

Mme Zhao : Pour ce qui est de troisième et quatrième années, vous pensez que nous n'avons pas de norme pour mesurer leurs progrès, qu'il s'agit plus d'un sentiment ?

Mme Zhang : On ne peut pas dire que nous n'en avons pas du tout, on peut tout de même mesurer leur progrès à travers les contrôles, mais ce n'est pas si clair.

Mme Zhao : Nous ne savons plus vraiment comment enseigner, nos objectifs ne sont pas très clairs.

Mme Zhang : Cela est peut-être vrai pour certains cours, mais certains cours ne commencent qu'en troisième ou quatrième année. Par exemple la littérature et l'interprétariat sont des compétences à développer. Il arrive que nous ne sachions plus comment enseigner le français avancé, mais cela est peut-être dû à de mauvais choix de matériaux pédagogiques de notre part. Les objectifs de ce cours ne sont pas très clairs, contrairement au cours de français élémentaire dont le but est de passer l'examen de niveau quatre, ce qui implique de rendre la grammaire très claire. *A contrario* l'examen de niveau huit analyse tout le contenu, du coup tous les professeurs s'accordent à dire que le cours de français avancé n'a pas d'objectifs clairs.

Mme Zhao : Quels avantages et inconvénients présentent les TFS4 et TFS8 vis-à-vis de notre enseignement ? Ont-ils une influence ? Peut-être que s'il n'y avait pas ces examens note enseignement serait différent, qu'en pensez-vous ?

Mme Zhang : Il serait différent, mais il est difficile de parler des avantages et des inconvénients. S'il n'y avait pas l'examen de niveau quatre par exemple, les cours du deuxième semestre de deuxième année ne seraient pas ce qu'ils sont, je changerais ma méthode et son contenu. Quand on prépare cet examen, on ne peut pas terminer le programme en raison du temps. Au deuxième semestre de deuxième année il faut se presser de terminer les cours pour commencer à faire des exercices types de préparation à l'examen. C'est-à-dire que pendant un mois et demi on révise pour l'examen, ce qui fait qu'on ignore pas mal d'éléments du quatrième volume du manuel. Ce n'est pas un problème propre à notre université, mais un problème général. Du coup on passe très

rapidement sur le quatrième manuel, les étudiants qui n'ont pas été attentifs ont l'impression de ne pas avoir étudié ce manuel. Mais cet examen présente aussi un avantage : il donne aux étudiants la motivation pour qu'ils appréhendent mieux leur positionnement et leurs objectifs.

Mme Zhao : Qu'en est-il de l'examen de niveau huit ?

Mme Zhang : Il en est de même. Quand on atteint la troisième et la quatrième années, on a tout d'un coup moins de cours de français, sans cet examen, les étudiants n'auraient peut-être plus d'objectifs et auraient tendance à se relâcher. Cet examen donne une certaine pression aux étudiants et devient en fait une motivation, cet examen fait comprendre aux étudiants qu'ils doivent s'accrocher.

Mme Zhao : Ces examens auraient alors plus d'effets positifs ?

Mme Zhang : Tout à fait.

Mme Zhao : Est-ce que vous pensez que ces examens reflètent bien le niveau de français de nos étudiants ?

Mme Zhang : Je pense que oui, parce que très clairement l'examen de niveau quatre examine les bases de la langue française, comme le vocabulaire et la grammaire. Quant à l'examen de niveau huit, il examine la compréhension orale et écrite, l'expression écrite, ainsi que la traduction. Même s'il n'y a pas d'expression orale dans ces examens, ils sont assez complets. De plus je pense que le niveau quatre est plus difficile que le niveau huit.

Mme Zhao : Vous disiez qu'il y a une baisse du volume horaire des cours de français en troisième et quatrième année, pensez-vous que cela est bien raisonnable pour les élèves dans leur apprentissage de la langue.

Mme Zhang : Je pense que c'est une bonne chose, Pourquoi ? On a récemment modifié les programmes dans le but d'alléger les crédits, ce qui implique de réduire le nombre d'heures des cours. Pour le français élémentaire, il y a dix cours par semaine, pour le français avancé, il y a cinq cours par semaine. Après discussion, nous pensons que nous ne pouvons pas réduire le nombre d'heures de cours de français élémentaire, car les élèves risquent de ne pas être prêts pour l'examen de niveau quatre en deux ans. Nous pouvons réduire le nombre d'heures de cours de français avancé, car d'abord le manuel est différent. Au niveau élémentaire, on apprend un livre par semestre, mais au niveau avancé, on apprend un livre par an. C'est faisable au niveau du rythme scolaire.

Mme Zhao : C'est raisonnable au niveau du rythme du programme, mais qu'en est-il au niveau des élèves ?

Mme Zhang : Non, je veux dire qu'il y a une réduction au niveau du cours de français avancé mais pas au niveau des autres cours, parce qu'au niveau débutant il y a beaucoup de cours de français élémentaire, mais il n'y a aucun autre cours. Il n'y a que de la compréhension orale et écrite, ainsi que de la grammaire.

Mme Zhao : C'est-à-dire que la totalité du volume des cours reste inchangée, n'est-ce pas ?

Mme Zhang : Oui, au niveau avancé il y a cinq cours de français par semaine, mais on a plus de cours d'interprétariat, cours de lecture, cours de français des médias ...

Mme Zhao : Est-ce que la différence entre nos examens et le DELF/DALF est grande ?

Mme Zhang : Oui, il y a une grande différence.

Mme Zhao : En quoi est-ce différent ?

Mme Zhang : La compréhension orale est très différente, nos étudiants après avoir passé l'examen niveau quatre n'ont pas de difficultés à passer l'examen DELF niveau B2. Ils sont faibles en expression et compréhension orales, ces deux éléments ont toujours été un point faible pour les étudiants chinois qui apprennent une langue étrangère. Même après de longues années d'apprentissage de l'anglais par exemple, ces deux éléments restent une grande difficulté. En ce qui concerne le français, nos élèves apprennent de manière intensive pendant deux ans, mais demeurent faibles en compréhension et expression orales. Ce n'est qu'au niveau avancé que l'on peut progressivement acquérir ses compétences. Après avoir étudié les quatre premiers manuels, il est encore difficile de passer le DALF niveau C1, en revanche après avoir atteint le niveau avancé, cela est tout à fait possible. On a des étudiants qui se sont présentés aux examens DELF B2 et DALF C1 et qui ont tout réussi. La différence c'est l'expression orale, nous ne l'examinons pas, mais le DELF et le DALF si. C'est d'ailleurs une épreuve conséquente.

Mme Zhao : Au niveau de la didactique des langues pensez-vous que les enseignants chinois insistent plus sur la traduction, la récitation, la répétition, la grammaire ? Est-ce une spécificité chinoise ?

Mme Zhang : Je ne pense pas que ce soit une spécificité chinoise, je pense que tous les pays enseignent de cette façon, mais ils insistent peut-être sur des aspects différents. Je pense que tous les pays se concentrent sur la grammaire, ainsi que sur la compréhension et expression orales. Je n'ai pas fait de recherches sur le terrain, mais je pense que l'expression et la compréhension orales sont le point faible de tous les étudiants qui

apprennent une langue étrangère. Bien-sûr, certains s'en sortent très bien. Par exemple, même pour les Américains qui apprennent le français je pense que la compréhension et l'expression orales sont leur point faible, bien qu'ils soient avantagés de par la proximité de l'anglais et du français. Évidemment, ils demeurent plus forts que les étudiants chinois.

Mme Zhao : En réalité, à l'étranger, théoriquement, on pense qu'il ne faut pas enseigner la grammaire en tant que matière spécifique, mais qu'il faut plutôt l'intégrer dans la pratique quotidienne. Est-ce que vous pensez que cela pourrait marcher en Chine ?

Mme Zhang : La progression sera lente, mais on pourrait tout de même essayer. C'est une technique employée par l'Alliance Française, mais le niveau en grammaire de leurs élèves est plus faible que celui de nos élèves. J'ai déjà interrogé un professeur de l'Alliance Française sur la façon dont il enseigne la grammaire, il m'a répondu qu'il n'y a pas de cours spécifique de grammaire. Ils laissent les apprenants découvrir la grammaire par eux-mêmes à travers des exercices continus, alors que nous enseignons directement les règles grammaticales. Finalement je pense que les techniques de l'Alliance Françaises sont moins efficaces. Je pense qu'il est plus efficace de donner directement la règle de grammaire aux étudiants et de les faire pratiquer à travers des exercices.

Mme Zhao : Pensez-vous que nos étudiants soient plus avantagés dans l'utilisation de la langue ? Puisque nos élèves sont forts en grammaire, est-ce qu'ils sont aussi plus forts en expression ?

Mme Zhang : Notre force c'est l'expression écrite. Néanmoins, à l'Alliance Française, les cours sont entièrement en français, même si les professeurs savent parler chinois, ils ne sont pas autorisés à l'employer, dans le cas contraire les étudiants peuvent s'en plaindre. La majorité des professeurs sont français, avant on avait des professeurs

chinois pour collaborer, ce n'est plus le cas. Dès leur arrivée à l'Alliance Française, les étudiants font face à des Français, cela crée un environnement de langue qui oblige les étudiants à parler français et à plonger entièrement dans l'apprentissage du français. C'est bénéfique pour les étudiants, ainsi nos élèves semblent plus faibles sur ce point-là.

Mme Zhao : Devrions-nous également employer cette méthode d'enseignement ?

Mme Zhang : Selon moi cela ne fonctionnera pas, je ne pense pas que ce soit une bonne chose qu'un Français enseigne le français élémentaire aux Chinois.

Mme Zhao : Pourquoi ?

Mme Zhang : Cela serait stressant. Je n'ose pas tester cette méthode, les professeurs français ne sont pas très doués pour enseigner la grammaire. On craint qu'ils l'expliquent mal. L'autre point c'est que nos élèves n'ont pas l'habitude d'apprendre avec des étrangers dès le début de leur apprentissage, ils ont besoin d'une période de « rodage ». Cela perturberait le rythme d'enseignement. De plus, si le professeur français ne parle pas chinois on ne peut pas utiliser les manuels que nous éditons. En français élémentaire la plupart des universités utilise la version Ma Xiaohong comme support pédagogique. En troisième et quatrième années certaines universités utilisent des manuels importés de l'étranger, mais ils n'ont jamais essayé pendant la première ou la deuxième année.

Mme Zhao : Pensez-vous que les étudiants en échanges sont avantagés au moment de leur retour en Chine ?

Mme Zhang : Ils sont probablement meilleurs en expression orale et en expression écrite. Après tout ils ont tout de même vécu dans un environnement propice à

l'apprentissage du français pendant un certain temps. La manière dont ils s'expriment sonne plus français. Pour autant cela ne veut pas dire que les étudiants qui n'ont pas eu la chance de partir en échange ne progressent pas, leurs progrès sont simplement moins nets au niveau de l'expression et de la compréhension orales.

Mme Zhao : Pensez-vous que notre méthode d'enseignement des langues étrangères entraîne les compétences des élèves en matière de communication interculturelle ?

Mme Zhang : Oui, durant la période élémentaire on s'y entraîne peu, mais dans la période avancée on s'y entraîne vraiment.

Mme Zhao : Comment cela se manifeste-t-il ?

Mme Zhang : Tout d'abord durant la période avancée, les étudiants étudient plus par eux-mêmes. Durant la période élémentaire, même si nous n'avons pas encore de cours de lecture et d'écrit, je demande déjà à mes élèves de lire un livre par mois et de rendre une fiche de lecture. Il n'est pas grave d'utiliser de mauvais mots ou d'en utiliser peu. L'essentiel c'est d'essayer. Mes élèves rédigent depuis le deuxième semestre de la première année jusqu'au deuxième de la deuxième année, bien qu'ils n'aient pas de cours formel. L'écrit consiste à pratiquer à partir d'Annales de l'examen de niveau quatre. Quand ils arrivent au niveau avancé les bases de l'écriture sont déjà posées, c'est bien mieux pour eux. Par exemple, le cours d'interprétariat au niveau avancé vise à former la capacité à utiliser la langue.

Mme Zhao : Alors, selon vous, y a-t-il des limites ou des défis dans l'enseignement du français ?

Mme Zhang : Oui, beaucoup. Par exemple, nous sommes limités par les crédits, ce qui nous oblige à beaucoup travailler en dehors des cours. En effet, nous ne disposons pas

suffisamment d'heures de cours. Par ailleurs, je n'ai que deux cours de compréhension orale, ce n'est vraiment pas beaucoup, ce n'est pas efficace. De ce fait, les professeurs doivent beaucoup travailler la compréhension orale en dehors des cours. J'ai créé une plateforme en ligne et y poste régulièrement diverses informations dessus pour que mes élèves puissent travailler. Nous manquons aussi de personnel. Il est préférable que deux personnes collaborent pour un cours. De plus, les heures où nous travaillons en plus des cours ne comptent pas, du coup personne n'a vraiment envie de travailler en dehors des cours.

Mme Zhao : J'ai examiné le niveau des étudiants de la première et la quatrième année à partir de l'examen TEF. Le résultat est que le niveau moyen des étudiants de deuxième année est B1, celui de troisième et quatrième années est aussi B1. La moyenne en quatrième année est même plus basse qu'en troisième année. Est-ce que vous êtes surprise de ce résultat ? Comment expliquer cela ?

Mme Zhang : Je suis surprise bien sûr. Comme je le disais, les étudiants de niveau avancé pensent qu'ils ne progressent pas. Premièrement, je pense qu'ils ont moins de stress que les étudiants de première et deuxième années, donc fatalement ils sont moins motivés. Les étudiants sont obligés de passer l'examen de niveau quatre. Normalement réussir l'examen de niveau huit est obligatoire pour obtenir son diplôme, mais dans la réalité les universités n'appliquent pas cette règle.

Mme Zhao : Du coup, si on ne réussit pas l'examen de niveau quatre, on ne peut pas obtenir le diplôme, n'est-ce pas ?

Mme Zhang : Si on ne réussit pas le niveau quatre on peut encore rattraper, alors que le niveau huit non. En général, tous les élèves réussissent le niveau quatre, mais il y a un phénomène très intéressant, il y a un professeur qui disait qu'un de ses étudiants n'a pas réussi le niveau quatre mais a réussi le niveau huit. Cela montre d'une certaine manière

que le niveau quatre est plus difficile que le niveau huit, car dans le niveau quatre il y a plutôt des exercices de type QCM, on perd rapidement des points, car une réponse ne peut pas être un peu juste, si elle est fautive elle est fautive. Tandis que dans le niveau huit ce sont des questions ouvertes, qui sont divisées en trois grandes parties : le thème, la version et l'expression écrite. Du coup la notation est plus flexible. Il n'y a pas de moyen de faire réviser l'examen niveau huit aux étudiants, car c'est par la pratique quotidienne que l'on s'y prépare, alors que le niveau quatre on peut le bachoter.

6.2.2 Version originale en chinois

赵：你能告诉我从大学毕业以后到现在接受过哪些培训吗？或者是比较系统的学习？

张：一个是法国的一个教学法的培训，在，，？是一个比较系统的两个月时间的培训。另外，我不是师范生出身的，所以刚来工作的就是有老老师带着，去听他的课看他怎么上，然后他来听你的课，告诉你你的课有什么需要改进的地方。

赵：你是说教法语吗？

张：对的。

赵：所以你主要是从实践当中获得一些教学方法？

张：是。

赵：那么那个在法国的培训是什么时候？

张：是05年暑假时，我04年开始工作的。

赵：那个培训主要培训哪些方面？是谁来培训？法国教育部吗？

张：是法国大使馆组织的，对中国法语教师的培训。

赵：这两个月主要培训哪些方面？

张：在教学法上，主要告诉这门课怎么上。我印象很深的是一个听力课，他告诉我们这门课可以把它分成几个主题，然后可以建立什么样的平台，通过什么方式给他们打分。

赵：就是实践性很强的。

张：对，就是告诉你一门课怎么上。

赵：那现在我们法语系的教学大纲是怎么制定的？

张：首先是学校，它给你制定学分，然后把公共课去掉之后剩下的就是专业课，也就是法语和英语。把英语的部分去掉之后剩下的就是法语的。法语专业占大部分的学分，然后再根据各个科来分配学分。

赵：那就是说上课时间是学校规定的，我们不能改的。在这个时间范围内，上什么课，多长时间是你们自己分配的。这个是系主任和副系主任一起订？

张：还有老师一起商量。我们会互相征求意见。我们改大纲的时候有一个征求意见的过程，问大家这个课上多少课时合适，哪些课我们能开。

赵：是所有的老师一起讨论吗？

张：对。

赵：那教材呢？

张：我们好多课这么多年上下来，一般来说教材是固定的。但是老师可以自己改教材，可以根据自己的需求换教材。因为每年会新出很多教材，我们当然是选最合适的，那么上这门课的老师是最清楚的。

赵：那你觉得我们的学生学出来后有没有达到我们预期的水平？至少有没有符合教学大纲的要求？大大超出还是？

张：我觉得大部分同学是超出的。也有个别同学的专业学得不是特别突出，但是他别有所长吧。

赵：那你觉得一二年级和三四年级学生进步的节奏一样吗？

张：不一样，明显不一样。一二年级因为是从零基础开始学，而且二年级结束时要考专四，所以一二年级的同学就有一个质的飞跃。从一开始什么都不会，到可以掌握基本的语法以及拥有听说读写的能力。而高年级的同学很多就反映好像自己考完专四之后就没有大的进步。其实他们在进步但是他们没有感受到，这是潜移默化的，当然进步的空间没有像初级阶段那么大。

赵：那你觉得对于高年级，我们是不是没有一个标准去衡量他们的进步，更多的是感觉上的？

张：也不能说完全没有，因为有时候还是可以通过考试看出来的，但不是那么明显。

赵：从我们教学上，就是不知道怎么教了，目标不是很明确。

张：有一些课可能会。但是有一些课是高年级时才开的。像文学课，口译课，都是培养技能的。但是高法课有时就不知道该怎么讲，可能这跟我们选择的教材也有关系。高法课的目标就不是那么明确，不像基础法语课，我们的目标是考专四，那我们讲课目标就是把语法讲透。而专八是衡量你全部的内容，所以我个人感觉高法课的目标不是很明确。

赵：专四和专八对我们教学有哪些优缺点？是不是有影响？因为有专四专八和没有专四专八，我们的教学可能会不一样。

张：会不一样，但是也不能算优点或缺点。比如有专四的话，我的二年级下学期就不会这样上课。我的教学方式和内容就会改。像我们考专四的时候，课是上不完的。我们二年级下学期就在赶课，课完了之后就开始做题。就是有一个半月的时间是用来复习，就会忽略掉我们第四册书的很多东西，没讲。这个不是我们一个学校的问题，是全部学校的问题，都是在考专四之前课上不完。所以我们的第四册书讲得很匆忙，如果没有认真学的同学就好像没有学一样。但是有专四这个考试在也有好处，它给学生一个动力，让学生知道自己处在什么位置，要达到什么目标，这也是好的。

赵：那专八呢？

张：专八也一样。我们到了高年级，法语课就一下子少了，如果没有专八这个考试的话，学生可能就会没有目标了，就放松了。有专八这个考试学生就会有一些压力，也就能转化为动力吧。可以促使他知道不能把法语放弃掉，下面还有一个考试要考。

赵：促进作用多一点对吧？

张：对。

赵：那你觉得从内容上专四专八可以体现我们学生的法语水平吗？

张：我觉得还是可以的。因为专四很明显是基础法语教学，就是词汇，语法这些，让他们打好基础。专八的话考的是听说读写译，虽然说专四专八都没有说的部分，但是听读写译都有的，还是比较能全方位的衡量的。而且我觉得专四考试比专八考试还要难一些。

赵：那你说到高年级法语课时一下少很多，你觉得这个设置对我们法语学习来说合理吗？

张：我觉得还是合理的。为什么呢，就这一轮在改大纲的时候，要把学分降低，所以我们要减课时，那基础法语阶段一周十节课，高级法语阶段一周五节课。我们讨论了之后，觉得基础阶段的法语课时不能减，因为减了之后，两年的时间学生达不到专四的水平。为什么高级法语阶段我们可以减，首先我上的书是不一样的。基础法语阶段是一个学期一本书，要上完。但是高级法语阶段是两年学两本书，一个学期学半本。这样从进度上是完全来的及的。

赵：那这样对于大纲要求的课时来说是合理的，但是对于学生的进步，你觉得到了高年级课时的减少合理吗？

张：不，我说的这个少了主要指高法课少了，其它的专业课并没有少。因为前面低年级时，基础法语课很多，但是我们没有开别的课，他们只有阅读，语法，听力三门课。

赵：也就是说总数是不少的对吗？

张：对。就是在高级阶段，高法课变成了五节，但是我多了很多其它课，口译，阅读，报刊，这些加起来总学时数不少，只是高法课少了。

赵：你觉得我们这个专四专八考试和法国的 DELF 和 DALF 的区别大不大？

张：大的。

赵：主要区别在哪里？

张：听力。其它的还可以。就是我们的学生考完专四之后去考 DELFB2 完全没有问题。只在一个方面比较吃亏，就是在听和说上。因为听说本来就是中国学

生学外语的一个弱项。你看我们英语学这么多年，听和说都是弱项，那我们集中学了两年，听和说肯定是没有那么强的。听说我觉得可以在高级阶段再逐渐培养，但是如果学完四本书就去考 DALFC1 还是有困难的，但是经过高级法语阶段的其它课程之后，还是没问题的。我们学生有去考 DELFB2 和 DALFC1 的，都过了。不同的就是口语，因为我们不考口试。但是 DELF 和 DALF 考，而且口语部分都很长。

赵：你觉得对于外语教学方法上，中国老师是不是目前更侧重于翻译，背诵，重复，重语法，你觉得这是中国特色的外语教学吗？

张：我觉得应该不是中国特色。如果你从头学一门语言，我觉得每个国家可能都是这样教的。只是这几个面他们会涉及到，但是侧重点会不同。我觉得每个国家都会注重教语法的，另外就是听和说，我没有实际考察过，但是我觉得听和说应该是所有学外语的学生的弱项，当然也有学的好的。比如就算美国人学法语，我觉得听和说也是弱项，虽然他们有先天的语言优势，比我们中国人学时在听说方面的能力要强一些。

赵：那其实在国外，从理论上，他们觉得不要专门讲语法规则，而是融入到平时的运用中。你觉得这种方法在中国可行吗？

张：会进步比较慢，可以试试看。其实法盟就是这样一种方式，但是在语法上法盟的学生明显的不如我们的学生。我之前问过法盟的老师他们是怎么上语法课的，他就说我们没有专门的语法课，他是通过不断的练习让学生自己去发现一些语法规律，而我们是先把语法规律告诉你。这样的话我觉得效率不高，如果先告诉学生规律，在从练习中去掌握，我觉得这样更有效一些。

赵：那么在语言的运用上你觉得我们的学生跟法盟的学生比有优势吗？既然我们学生的语法好，那么他们是在口语，笔头上更强么？

张：我们的优势可能就是在笔头上更强一些。但是法盟的老师都是全法语教学，哪怕会中文也不让讲中文，不然学生是可以投诉的。他们的教师大多都是法国外教，以前还有中国教师搭配，现在也没有了，你一来就面对一个法国人，这就给学生创造了一个法语环境，逼迫学生说法语，全身心的投入到法语里面去。这对学生是有好处的，所以我们的学生在这方面就比较弱。

赵：那我们需不需要引进这样的教学方法呢？

张：从我个人角度看，我觉得不太可行。我就不敢安排外教从我们的基础法语开始教。

赵：为什么？

张：我们有这个压力在。我不敢尝试这种方式，我们排给外教的课都是他擅长的，几乎没有给外教排语法课。就是担心外教讲不清楚，另一个就是，我们的学生没有习惯跟着外教从零开始学，要有一个磨合的过程，这样的话进度就会受影响。而且如果换外教，如果他不懂中文，我们就没办法用中国人编的教材。在基础阶段，大部分学校用的还是马晓宏版的法语教材。有一些学校在基础阶段完成之后还是使用国外的引进教材，但是在基础阶段都没有尝试过。

赵：那你觉得这次去国外交换回来的学生回来之后有没有优势？

张：可能他们在口头和笔头表达方面会比国内的好一些。毕竟他们在这个环境里生活了那么长时间，很多表达方式会更加法语化一些。但是也不是说没有出

去的孩子就没有进步，只不过环境不一样，在听说上没有出去交换的孩子进步大而已。

赵：你觉得我们在外语教学中有没有着力培养学生的跨文化交际能力和语言运用能力？

张：有的，初级阶段少一些，高级阶段就开始多了。

赵：体现在哪里呢？

张：首先就是，在高级阶段，让学生自己做的东西多了。在基础阶段，虽然学生还没有开阅读和写作的课，但是我开始要求他们读书了，一个月一本书，要写阅读报告，用词不多或用词错误不要紧，主要是开始尝试。从一年级下学期开始写一直写到二年级下学期。二下还没有开写作课，但是我开始让他们写作文，就是按照往年专四的真题开始练习，慢慢开始培养。到高年级时他们已经有这个写作基础了，就好很多。比如高级阶段的口译课就是在培养学生的运用能力。

赵：那你觉得总体来说，法语教学中有没有什么限制和困难？

张：有的，很多。比如说受学分的限制，很多事情只能放到课下做，因为课上没有时间，对于老师来说势必要花更多时间。另外就是，像我之前代的听力课，一个星期两节，不算多，但是不管用。我觉得听力不是光从课上学来的，所以老师就会课下花很多时间，我就会课下给他们建小组，建网上平台然后放各种信息在上面。所以教学人手也不够，最合适的就是两个人搭档来负责一门课。如果我负责课上也负责课下，课下的这一部分不算你的工作量。学校的衡量标准没有这一项。所以就没有人愿意做。

赵：还有，这次我用 TEF 测试了从大一到大四学生的水平，最后结果就是，大二平均水平是 B1，大三大四仍然是 B1，大四的平均分甚至比大三要低，你对这个结果吃惊吗？你觉得可以解释吗？

张：我觉得挺吃惊的。就像我刚才讲的，高年级的学生觉得自己没有进步，在吃老本。一个我觉得是高年级的压力没有低年级大，所以他们学习的动力就没有那么足。因为专四是必须要过的，但是专八并没有真正按学校的要求来做，也就是要求法语专业的学生通过专八才能毕业。

赵：但是专四不过不可以毕业是吗？

张：专四不过还有补考的机会，专八就没有了。而且基本上专四都会通过，但是有一个很有趣的现象。一个老师说我一个学生专四没过但是专八过了，这从一个侧面反应其实专四比专八难考。因为专四有很多条条框框，对就是对，错就是错，可是专八的主观题比较多，有中翻法，法翻中，作文三大块。这三大块的弹性比较大。专八我们没有给学生复习，没办法复习，翻译和写作都是通过平时的练习，而专四我是可以给学生复习的。

Annexe 7

(Removed because subjected to copyright)