



HAL
open science

L'apport du CECR au système d'évaluation du FLE en Chine au niveau universitaire

Yuanqi Wei

► **To cite this version:**

Yuanqi Wei. L'apport du CECR au système d'évaluation du FLE en Chine au niveau universitaire. Linguistique. Université d'Angers, 2021. Français. NNT: 2021ANGE0077 . tel-03943611

HAL Id: tel-03943611

<https://theses.hal.science/tel-03943611>

Submitted on 17 Jan 2023

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.

THESE DE DOCTORAT DE

L'UNIVERSITE D'ANGERS

ECOLE DOCTORALE N° 595

Arts, Lettres, Langues

Spécialité : *Sciences du langage et didactiques des langues*

Par

« Yuanqi WEI »

**« L'apport du CECR au système d'évaluation du FLE en Chine
au niveau universitaire »**

Thèse présentée et soutenue à « Angers », le «25/11/2021»

Unité de recherche : Centre Interdisciplinaire de Recherche sur les Patrimoines en Lettres et Langues

Thèse N° : 190401

Rapporteurs avant soutenance :

Aïno Niklas-Salminen Maître de conférence HDR, Aix-Marseille Université
Mohammed Raj Professeur des universités, Université Hassan 1er (Maroc)

Composition du Jury :

Président :

Examineurs : Béatrice Bouvier-Laffitte Maître de conférence HDR, Université Catholique de l'Ouest
Delphine Guedat-Bittighoffer Maître de conférence, Université d'Angers
Stefana-Olga Galatanu Professeur émérite des universités, Université de Nantes

Dir. de thèse : Julien Kilanga professeur émérite des universités, Université d'Angers

L'auteur du présent document vous autorise à le partager, reproduire, distribuer et communiquer selon les conditions suivantes :



- Vous devez le citer en l'attribuant de la manière indiquée par l'auteur (mais pas d'une manière qui suggérerait qu'il approuve votre utilisation de l'œuvre).
- Vous n'avez pas le droit d'utiliser ce document à des fins commerciales.
- Vous n'avez pas le droit de le modifier, de le transformer ou de l'adapter.

Consulter la licence creative commons complète en français :

<http://creativecommons.org/licences/by-nc-nd/2.0/fr/>

REMERCIEMENTS

Je tiens d'abord à exprimer ma gratitude à mon directeur, Julien Kilanga, d'avoir accepté de diriger ce travail et de m'avoir accompagnée durant ces années. Grâce à son aide constante, ses nombreux conseils et critiques constructives, j'ai eu la possibilité de mener à bien mon travail de recherche ainsi que de le présenter lors de la soutenance.

Ensuite, je souhaite remercier sincèrement Delphine Guedat-bittighoffer, ma professeure à l'université d'Angers depuis mon master, pour son accompagnement et son soutien moral pendant tous les moments clés de mes études en France.

Mes pensées affectueuses et reconnaissantes vont ensuite à mes proches, en particulier, mes parents, qui m'ont moralement et financièrement soutenue tout au long de mes études. Grâce à leur patience, conseils et disponibilités, il m'est devenu possible de terminer ce travail qui signifie énormément pour moi. Je tiens également à remercier tout particulièrement ma meilleure amie, Géraldine Bouchage, pour sa relecture sérieuse de ce travail et pour son aide au niveau rédactionnel et linguistique. Je les remercie de m'avoir soutenue dans les moments difficiles et de m'avoir apporté le réconfort dont j'avais besoin.

Enfin, je voudrais remercier tous les responsables, enseignants et apprenants qui ont participé à mon projet de recherche. Leur collaboration m'a été si précieuse, ce qui m'a permis de trouver un terrain de recherche adapté pour mener à bien ma recherche.

Sommaire

INTRODUCTION

PARTIE 1 CADRE CONTEXTUEL DE LA RECHERCHE

1. Culture Educative chinoise

1.1. Système éducatif chinois

1.1.1. Présentation du système éducatif chinois

1.1.2. Les universités chinoises

1.1.3. Les problèmes existants

1.1.4. Le rôle du professeur

1.2. Situation d'enseignement des langues étrangères en Chine

1.2.1. L'enseignement des langues étrangères dans le système éducatif

1.2.2. L'enseignement supérieur des langues étrangères

2. Le FLE en Chine

2.1. Situation générale de l'enseignement du français en Chine

2.1.1. Retour historique

2.1.2. L'enseignement du français dans le système éducatif chinois

2.1.3. Les autres organisations d'enseignement du français

2.2. L'enseignement supérieur du FLE

2.2.1. Le développement des départements de français

2.2.2. Les programmes nationaux de l'enseignement du français

2.2.3. Les profils des enseignants

2.2.4. Les profils des apprenants

2.3. Les méthodes d'enseignement utilisés en Chine

2.3.1. La Méthode Traditionnelle

2.3.2. La méthode audiovisuelle et l'approche communicative

2.3.3. L'éclectisme

3. Les modalités d'évaluations

3.1. Les évaluations diplômantes

- 3.1.1. Les concours nationaux des étudiants supérieurs
- 3.1.2. Les recherches sur le TFS 4 et 8
- 3.1.3. Les autres évaluations diplômantes
- 3.2. Les évaluations des cours de français universitaires
 - 3.2.1. Les examens universitaires
 - 3.2.2. Les problèmes existants

PARTIE 2 CADRE THEORIQUE

1. Evaluation

- 1.1. L'évaluation dans l'éducation
 - 1.1.1. Définition
 - 1.1.2. Typologies
 - 1.1.3. Fonctions
- 1.2. La mise en place d'une évaluation
 - 1.2.1. Les critères
 - 1.2.2. Rôle de l'enseignant
 - 1.2.3. Place de l'apprenant
- 1.3. L'interprétation des résultats des examens
 - 1.3.1. La notion d'erreurs
 - 1.3.2. La correction des copies
- 1.4. Evaluation Formative
 - 1.4.1. L'origine et le développement
 - 1.4.2. Les caractéristiques
 - 1.4.3. Les approches pédagogiques

2. L'évaluation et l'enseignement des langues

- 2.1. Les méthodologies d'enseignement des langues
 - 2.1.1. La Méthode Grammaire-traduction
 - 2.1.2. La Méthode Directe
 - 2.1.3. La Méthode Audio-orale
 - 2.1.4. L'Approche Cognitive

2.1.5. L'Approche Communicative

2.2.L'évaluation en langues

2.2.1. Un retour historique

- a) La période préscientifique
- b) La période psychométrie-structuraliste
- c) La période psycholinguistique-sociolinguistique
- d) La période de l'évaluation communicative

2.2.2. Evaluation de la compétence en langue

3. Le CECR

3.1.Présentation du CECR

3.1.1. Son contexte de parution

3.1.2. Son contenu

3.1.3. Ses influences

3.1.4. La contextualisation en Chine

3.2.Le CECR et les outils d'évaluation

3.2.1. Les propos du CECR

3.2.2. Les diplômes nationaux d'Etat du ministère de l'Education : Les DELF et DALF

3.2.3. Les tests

3.2.4. Le Portfolio Européen des Langues

3.3.Les limites du CECR

3.3.1. Son objectif

3.3.2. Son contenu

3.3.3. Son fondement théorique

3.3.4. Ses influences

PARTIE 3 CADRE METHODOLOGIQUE

1. Présentation du projet de recherche

1.1.Présentation générale

1.2.Choix du terrain de recherche

1.3.La pré-enquête

1.4.L'enquête et le résultat global

2. Observation des cours universitaires

2.1.Le choix méthodologique

2.2.Les cours observés

2.2.1. Les cours

2.2.2. Les tests

3. Expérimentation avec les étudiants

3.1.Présentation de l'examen blanc

3.2.Le déroulement des examens

3.2.1. L'université A

3.2.2. L'université B

3.2.3. L'université C

3.3.La correction des copies

4. Questionnaires des apprenants

4.1.Le choix méthodologique

4.2.Concevoir des questionnaires

5. Entretiens avec des enseignants et des apprenants

5.1.Le choix méthodologique

5.2.La préparation des entretiens

5.3.Les grilles d'entretiens

PARTIE 4 RESULTATS, ANALYSES ET REFLEXIONS

1. Les résultats de recherche

1.1.Le recueil des données

1.1.1. La collecte des questionnaires

1.1.2. Le déroulement des entretiens

1.2.Le traitement des données

1.2.1. Les transcriptions des entretiens

1.2.2. Le traitement des données des questionnaires

1.2.3. Problèmes rencontrés

2. La vérification des hypothèses de recherche

2.1. Hypothèse 1 : Les représentations sur l'évaluation

2.1.1. L'évaluation vue par les enseignants

2.1.2. L'évaluation vue par les étudiants

2.2. Hypothèse 2 : La relation entre les méthodes d'enseignement et l'évaluation

2.2.1. Les pratiques en classe

2.2.2. Les connaissances des méthodologies d'enseignement

2.2.3. Les facteurs qui influencent les modalités d'évaluation

2.3. Hypothèse 3 : Les évaluations certificatives

2.3.1. La représentation du TFS 4

2.3.2. Les influences du TFS sur l'enseignement

2.3.3. Les critiques sur le TFS 4

2.4. Hypothèse 4 : Les évaluations quotidiennes

2.4.1. Les formes des évaluations

2.4.2. La compréhension de l'évaluation formative

2.4.3. Les critères de notation

2.4.4. La perception de l'auto-évaluation

3. Pistes d'amélioration et réflexions

3.1. Les propositions des pistes d'amélioration

3.1.1. L'amélioration du TFS 4

3.1.2. L'amélioration des évaluations quotidiennes

3.2. Les réflexions

3.2.1. La perception du CECR

3.2.2. Le rôle de l'éducation supérieure

3.2.3. La formation des enseignants

3.2.4. Le choix des méthodes d'enseignement

CONCLUSION

BIBLIOGRAPHIE

TABLE DES MATIERES

TABLE DES ILLUSTRATIONS

TABLE DES TABLEAUX

Introduction

Le *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* (CECR), en tant que document de référence dans l'enseignement des langues, considère l'évaluation comme une composante majeure au même titre que l'enseignement et l'apprentissage. Il donne des pistes de réflexion pour l'évaluation de la compétence en langue : sur le contenu des tests, les critères d'évaluation et les pratiques évaluatives des enseignants.

Dans les universités chinoises, les Programmes d'enseignement du français universitaire LV1 niveau élémentaire et niveau avancé constituent deux documents directifs. Ces deux Programmes datent respectivement de 1988 et de 1997 et n'ont pas fait l'objet de révision. Afin de contrôler si l'enseignement du français répond aux exigences des Programmes, deux concours nationaux ont été mis en place pour les étudiants de spécialité français : un concours national niveau 4 (Test de Français de Spécialité niveau IV – TFS 4) à la fin de la deuxième année de licence depuis l'année 2004, et un concours niveau 8 (Test de Français de Spécialité niveau VIII – TFS 8) à la fin de la quatrième année, depuis l'année 2008. Il est obligatoire, au sein de la plupart des départements de français, de réussir le TFS 4 afin d'obtenir le diplôme de Licence. Il s'agit de concours portant sur le contrôle des connaissances linguistiques, les contenus d'enseignement et les modalités d'évaluations quotidiennes seraient conditionnés par les exigences des Programmes. Les examens de fin d'année ont souvent une forme très simple, et ne peuvent pas conduire à une appréciation pertinente des compétences des étudiants.

Le CECR, en tant que référence commune d'évaluation pour de nombreux pays, propose des concepts et démarches évaluatives de grande valeur. Il définit les objectifs à atteindre lors de l'apprentissage et de l'enseignement d'une langue et établit une échelle d'évaluation universelle de la maîtrise d'une langue divisée en 6 niveaux - utilisateurs élémentaires : A1 et A2 ; utilisateurs intermédiaires : B1 et B2 ; utilisateurs expérimentés : C1 et C2 (Conseil de l'Europe, 2001). Les concours nationaux en Chine dans le domaine du français – les TFS 4 et 8 – ne sont pas en conformité avec les six niveaux. Les apprenants souhaitant continuer leurs études en France sont obligés de passer un examen de DELF, TCF ou TEF avant leur départ.

Pour ces raisons, il est important de comparer le CECR et les Programmes au niveau de l'évaluation afin d'avoir une réflexion sur l'utilité et la contextualisation du CECR en Chine. Selon Springer, « (...) *la question de l'évaluation des apprentissages et des compétences touche tout dispositif de formation.* » (Springer, 2013a : 2) Pour la présente recherche, nous proposons la problématique suivante : dans quelles mesures le CECR pourrait-il améliorer le système d'évaluation du FLE en Chine, tant au niveau d'évaluation certificative qu'au niveau de pratiques évaluatives quotidiennes des enseignants ?

Nous avons établi quatre hypothèses dans cette recherche :

La première hypothèse est en relation avec les représentations d'évaluations. La Chine a une longue histoire, de plus de 1300 ans, des examens impériaux. (Yang et al., cités par Cen et Zou, 2011 : 33) Dans le système éducatif chinois actuel, la matière obligatoire de « langue étrangère » dans toutes les évaluations nationales (le Brevet, le Baccalauréat, l'examen d'entrée au master.), porte principalement sur le contrôle des connaissances grammaticales (Cen et Zou, 2011 : 35), ce qui exige l'enseignement et le contrôle de ces connaissances tout au long du système éducatif. Notre première hypothèse est la suivante : Les professeurs chinois de français dans les universités ainsi que les étudiants étant formés dans le système éducatif chinois, leurs représentations de l'évaluation en langues seraient largement influencées par leur parcours.

Notre deuxième hypothèse concerne les modalités d'évaluations. A cause des méthodologies d'enseignement démodées, comme l'utilisation des méthodes « traditionnelle / grammaire – traduction » dans des départements de français (Martin, 2007a : 53-54 ; Gal Bailly, 2011 : 22 ; Fu, 2006 : 34), les formes d'évaluations restent aussi « traditionnelles » (Liu, 2014 : 203-204 ; Bu et Huang, 2004 : 76) en accordant une priorité aux acquisitions linguistiques (MCEN, 1997 : 11). Les formations initiales et continues, ainsi que les connaissances des nouvelles méthodologies d'enseignement manquent aux professeurs dans les universités (Fu, 2009 : 39 ; Martin, 2007a : 51). Notre deuxième hypothèse est la suivante : les professeurs dans les universités choisiraient des pratiques « sécurisées » et se contenteraient de n'évaluer que les compétences linguistiques des apprenants.

Les deux dernières hypothèses sont liées au CECR. Dans le CECR, une compétence à communiquer langagièrement englobe les composantes linguistique, sociolinguistique et pragmatique. (Conseil de l'Europe, 2001 : 17) La perspective actionnelle met en valeur la place centrale de l'apprenant dans l'apprentissage et favorise un accomplissement des tâches (qui ne sont pas uniquement linguistiques) dans un environnement donné. (*Ibid.* : 15) Etant donné que dans les TFS 4 et 8, une partie importante est consacrée au contrôle des connaissances grammaticales (Cao et Wang, 2018 : 4) et que la production orale est totalement absente (Zou, 2010 : 146), notre troisième hypothèse est que le CECR améliorerait les formes des évaluations certificatives dans l'enseignement du français en Chine.

Le CECR accorde une grande importance à l'auto-évaluation, avec la proposition des tableaux d'auto-évaluation (Conseil de l'Europe, 2001 : 26), ou des outils comme le DIALANG et le Portfolio (*Ibid.* : 133). Ses échelles de niveaux avec des descripteurs formés de façons positives (Conseil de l'Europe, 2018 : 26), encouragent la mise en place des évaluations formatives dans l'enseignement-apprentissage des langues. Cependant, dans l'enseignement du français au sein des universités chinoises, l'évaluation formative n'est pas mise en valeur (Zhang, 2010 : 378), les évaluations portent en général sur les connaissances linguistiques (Zou, 2010 : 145). Notre quatrième hypothèse est la suivante : le CECR pourrait donner des pistes de réflexions aux pratiques évaluatives quotidiennes des enseignants de français en Chine.

La recherche se subdivise en quatre parties. Dans la première partie, nous décrivons les contours de notre terrain de recherche : les départements de français des universités chinoises. Nous étudions dans le

chapitre 1 les éléments incontournables au sein du système éducatif chinois : les politiques linguistiques, les différentes composantes des cycles d'enseignement, avant de nous focaliser sur les cycles d'enseignement supérieurs.

Dans le chapitre deux, nous présentons le Français langue étrangère en Chine. Nous commençons par une présentation générale de l'enseignement du français en Chine : un retour historique et la présence de cette matière dans le système éducatif chinois. Nous essayons de déceler les profils des enseignants et des apprenants, et les méthodes d'enseignement, afin de mieux comprendre le contexte d'enseignement du français universitaire.

Dans le chapitre trois, nous entrons dans le cœur de notre sujet de recherche : l'évaluation en FLE. Nous commençons par une présentation des concours nationaux de français mis en place par le Ministère d'éducation chinois. Ensuite nous présentons les évaluations des cours de français universitaires, en précisant les directives institutionnelles et en décrivant les pratiques professorales quotidiennes.

L'analyse dans la première partie aide à comprendre les raisons, les formes et les spécificités des évaluations en langues en Chine. Dans la deuxième partie « Cadre théorique », nous nous confrontons tout d'abord dans le premier chapitre aux éléments théoriques en analysant la notion d'évaluation et des éléments importants liés à cette notion. Nous commençons par une discussion du rôle de l'évaluation dans l'éducation. Il est indispensable de prendre en compte de différents facteurs dans la mise en place d'une évaluation et dans l'interprétation de ses résultats. Ensuite nous analysons la notion de l'évaluation formative, qui a ses propres caractéristiques et les approches pédagogiques correspondantes.

Dans les deux chapitres suivants, nous présentons différentes méthodologies d'enseignement et les différentes périodes de l'évaluation en langues. Nous présentons enfin le CECR, avec un point focus sur ses outils d'évaluation.

La partie trois présente le projet de recherche, qui comprend 4 étapes :

L'évaluation certificative DELF niveau B1 et le TFS 4 sont deux évaluations qui découlent du Référentiel B1 et du Programme niveau débutant. Notre première étape de recherche est de proposer aux étudiants de deuxième année de licence un examen du type DELF B1, pendant la période de mai-juin 2019, étant donné que le TFS 4 se déroule le 29 mai 2019.

Suite aux participations des étudiants au TFS 4 et à l'examen du type DELF B1, est venue notre deuxième étape de recherche : des enquêtes avec ces apprenants en utilisant des questionnaires et des entretiens. Nous visons à connaître leur avis sur ces deux examens, plus spécifiquement sur le contenu, les critères d'évaluation, les compétences évaluées, les rôles et les utilités des examens.

Notre troisième étape porte sur l'observation des passations des cours et d'examen universitaire, nous voulons savoir si les Programmes exercent une influence forte sur les modalités d'évaluation des

enseignants. Enfin, nous faisons des entretiens avec des enseignants afin de connaître leur représentation des sujets liés à l'évaluation. Ils sont également des occasions pour les enseignants de justifier certaines de leurs pratiques en classe.

Dans la partie quatre, nous présentons les résultats de la recherche pour la vérification des hypothèses et des perspectives après des analyses transversales et verticales des données.

Partie 1 Cadre contextuel de la recherche

1. Culture Educative chinoise

Avant d'entrer dans le domaine d'enseignement des langues et des pratiques évaluatives, nous pensons qu'il est important d'analyser la culture éducative dans son sens général :

« (...) les cultures éducatives ou, plus précisément, « les pratiques didactiques qui sont en résonance avec la culture ou le contexte dans lequel elles existent... la pluralité des conditions de transmission des savoirs » jouent également un rôle non négligeable dans la construction de pratiques évaluatives contextualisées. » (Huver et Springer, 2011 : 39)

La Chine est un pays très grand, les politiques éducatives et les contextes d'enseignement diffèrent dans chaque province, même dans chaque municipalité. Nous commençons par la présentation de la composition des cycles d'études dans le système chinois. Ensuite nous nous focalisons sur le développement des universités depuis ces dernières années en exposant une série de problèmes existants.

Dans la deuxième partie, nous présentons la situation d'enseignement des langues étrangères en Chine. Un poids important est donné à la présence de l'anglais dans tout le système d'éducation, à savoir qu'il est depuis longtemps la seule langue étrangère proposée en matière de langue. L'obligation de l'enseignement de cette langue a favorisé le développement du domaine d'enseignement de l'anglais. Aussi a-t-elle contribué au développement des recherches scientifiques concernées.

Nous commençons maintenant la présentation du système éducatif chinois.

1.1. Système éducatif chinois

La culture éducative, c'est « (...) plusieurs ensembles de traits qui configurent les processus éducatifs dans une société ou un ensemble de sociétés données. » (Chiss et Cicurel, 2005 : 6-7) Elle influence profondément les politiques, les habitudes et les pratiques des enseignants et des apprenants. Autrement dit, elles 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. » (Ibid. : 6-7) Nous essayons de présenter une vue panoramique des cycles éducatifs de l'enseignement chinois avec un focus sur les universités, en précisant les types des universités chinoises et la procédure d'admission. Ces présentations aident les lecteurs à mieux comprendre le terrain de recherche.

1.1.1. Présentation du système éducatif chinois

Les cycles d'études en Chine ressemblent aux ceux en France. Nous y trouvons tout d'abord l'enseignement élémentaire – les écoles primaires, ensuite l'enseignement secondaire – les collèges et les lycées, et enfin l'enseignement supérieur – les universités.

L'école primaire dure six ans et le collège dure trois ans. Ces neuf années constituent l'éducation obligatoire de tous les élèves chinois depuis juillet 1986, conformément aux exigences de la « *Loi sur l'enseignement obligatoire de la République populaire de Chine* »¹. En 2006, la nouvelle version de la Loi a été mise en place, qui garantit la gratuité de l'éducation obligatoire.²

Selon cette loi, l'examen d'entrée au collège n'est pas nécessaire, puisque tous les élèves poursuivent leurs études aux collèges. En revanche, cet examen existe depuis toujours et reste un examen important, du fait que le nombre des élèves est trop important en Chine et les places au sein des bons collèges restent limités. Des collèges disposant de meilleures ressources pédagogiques et de meilleures réputations, mettent en place leur propre examen, afin de sélectionner les meilleurs élèves.

Selon les exigences de la « *Loi sur l'enseignement obligatoire de la République populaire de Chine* »³, les élèves peuvent choisir librement, en fonction de leur lieu de résidence, un des collèges de proximité. En théorie, une place au collège est attribuée automatiquement à l'élève. En réalité, les places des bons collèges étant limitées, cela ne permet pas aux enfants habitant loin d'y entrer. Certains parents économisent de l'argent pour se procurer d'une résidence à proximité des bons collèges, afin d'augmenter la chance de leur enfant de recevoir une meilleure éducation. (Fan, 2016 : 9)

Après trois ans de collèges, la plupart des collégiens entrent aux lycées généraux. Pour les parents, un bon lycée est une garantie de l'entrée d'une bonne université. L'enseignement au lycée n'est plus obligatoire ni gratuite ; les élèves doivent passer un examen d'entrée au lycée, mis en place par les institutions provinciales.

Si un collégien n'a pas réussi cet examen, c'est-à-dire que sa note ne lui permet pas d'entrer dans aucun des lycées normaux, soit il peut redoubler la dernière année du collège, soit il peut aller dans les lycées professionnels. Après le lycée professionnel et si l'étudiant le souhaite, il pourrait poursuivre ses

¹ Loi sur l'enseignement obligatoire de la République populaire de Chine, disponible à l'adresse <<http://www.npc.gov.cn/npc/c30834/201901/21b0be5b97e54c5088bff17903853a0d.shtml>> [consulté le 15/04/2020]

² Information disponible à l'adresse <<https://baike.baidu.com/item/义务教育/552015?fr=aladdin>> [consulté le 03/03/2020]

³ Loi sur l'enseignement obligatoire de la République populaire de Chine, article 12, chapitre 2, disponible à l'adresse <<http://www.npc.gov.cn/npc/c30834/201901/21b0be5b97e54c5088bff17903853a0d.shtml>> [consulté le 15/04/2020]

études dans un institut de technologie, l'équivalent d'un « IUT (Institut Universitaire de Technologie) » en France.

L'éducation au lycée dure trois ans, à partir de la deuxième année du lycée, les lycéens choisissent entre les spécialités de « Sciences » et de « Lettre ». A la fin du lycée, les lycéens passent le « Gao Kao » – le Baccalauréat chinois. Chaque année après le Baccalauréat, le temps est venu pour des lycéens de choisir des universités en fonction de leur note au Baccalauréat. Celle-ci constitue le seul indice de référence pour pouvoir entrer dans des universités. Pour cette raison, les lycéens doivent travailler très dur pendant les trois ans de lycée, pourvu de montrer leurs meilleures compétences lors du Baccalauréat. En revanche, une fois le Baccalauréat terminé, le choix des vœux des Universités constitue également un moment clé pour l'étudiant et sa famille (Li, 2019 : 31 ; Wang et Liu, 2018 : 62 ; Ma, 2012 : 1).

Il existe en général deux méthodes d'admission. La première est appelée le système de « vœux gradués », correspondant au Mécanisme de Boston (BOS : Boston Mechanism) (Ma, 2012 : 6). Dans cette procédure, tous les lycéens choisissent des vœux par ordre de préférence : vœu numéro 1 (Université plus spécialité), numéro 2 (Université plus spécialité) et ainsi de suite. Pour la première phase d'admission, chaque université classe tous les élèves l'ayant choisie comme vœu numéro 1 par leur note du Baccalauréat. L'université ne prend que le nombre d'étudiants correspondant à sa demande, cela sous-entend que seulement les meilleurs apprenants peuvent être admis. Lors de la phase deux, toutes les universités choisies comme vœu 2 classent les élèves en fonction de leur note au Baccalauréat, et ainsi de suite.

Il arrive souvent qu'un élève X ayant des notes suffisamment élevées, se retrouve en compétition avec d'autres lycéens ayant choisi le même vœu numéro 1 mais qui détiennent des notes supérieures. De ce fait, l'étudiant X ne peut pas être admis lors de la phase 1. Quant à la phase deux, il se peut que son vœu numéro 2 soit le vœu numéro 1 de beaucoup d'autres élèves. Il n'y aura alors plus de place restante pour lui lors de la phase 2. Il est possible que cet élève X ne soit admis par aucune université. Les critiques de cette procédure d'admission portent essentiellement sur le problème d'équité et de chance (*Ibid.* : 7). Il encourage les apprenants à ne pas choisir leurs vœux par intérêt personnel, mais en fonction de la popularité des universités et des spécialités. (*Ibid.* : 4) « *Le facteur clé pour une spécialité de recruter les meilleurs élèves n'est pas du tout la qualité de l'enseignement, mais la position d'université dans les phases d'admission.* » (Wang et Liu : 2018 : 61, nous traduisons)

La deuxième méthode d'admission est appelée le système de « vœux parallèles », qui correspond au Mécanisme de dictature en série (SD : Serial Dictatorship mechanism) (Ma, 2012 : 6). Il est de plus en plus utilisé en Chine depuis 2003 et jusqu'en 2011, 23 provinces l'ont adopté (*Ibid.* : 2).

Selon ce mécanisme, tous les vœux sont faits en parallèles. Tous les élèves sont classés par leur note. Pour la phase 1, le meilleur élève est admis par son premier vœu. En même temps, une place dans la spécialité de son premier vœu est occupée par lui. Ensuite, l'étudiant ayant la note moins élevée que lui est admis par son premier vœu, et ainsi de suite. Pour l'élève X, quand il n'y a plus de place pour son vœu

1, il sera admis par son vœu numéro 2. Dans tous les cas, l'élève ne perd pas son avantage de « *bonne note* » (*Ibid.* : 7). En revanche, les places dans de bonnes universités étant très limitées, l'élève a souvent tendance à choisir les vœux par la possibilité d'admission, et non pas par intérêt. (*Ibid.* : 8)

Dans les deux façons d'admission, l'élève choisit tout d'abord l'université, ensuite les spécialités. Pour la majorité des étudiants, le but est de pouvoir être admis dans une université, mais pas de choisir sa spécialité préférée. Ainsi, ils ont intérêt à choisir les universités qui ne sont pas populaires mais qui allaient peut-être les prendre, par mesure de sécurité. Les deux mécanismes comportent toujours plusieurs phases d'admission. Cela fait que les meilleures écoles ont toujours pour priorité de choisir les bons élèves. (Wang et Liu : 2018 : 61)

Par ailleurs, afin de donner plus de chances d'admission aux élèves, certaines universités proposent de les réorienter vers une autre spécialité dans la même université. Tant qu'une spécialité n'a pas reçu assez de personnes, elle pourrait être proposée. (Li, 2019 : 30)

D'après cette présentation du fonctionnement de choix des vœux, il est évident qu'en fonction de la note, le choix de l'université prime sur celui de la spécialité (Li, 2019 : 31 ; Ma, 2012 : 8 ; Wang et Liu, 2018 : 61). Ce fonctionnement rend le choix de la spécialité très secondaire. Pour cette raison, nous nous interrogeons,

« (...) à la fois sur le fonctionnement du système éducatif et du marché du travail, de même que sur la notion de besoins sociaux... Autrement dit, les entreprises recrutent-elles en fonction de la formation reçue, notamment de spécialité (qui correspondrait à leurs besoins) ou en fonction d'autres éléments ? » (Bel, 2017 : 220)

En plus du Baccalauréat normal, certaines écoles ont le droit de « pré-admettre » ou de faire une « admission autonome » des étudiants avant l'admission des universités de « Licence ». C'est le cas notamment des écoles militaires et des langues étrangères. Prenons l'exemple de l'Universités des langues étrangères de Pékin : en 2018, 24 spécialités ont été proposées pour ce genre d'admission, y compris le japonais, le russe, le turc. Cette proposition est faite pour les lycéens de 18 provinces et de 4 municipalités. En plus du Baccalauréat, ces lycéens doivent passer un autre examen spécialement conçu à cet effet.⁴ Une partie importante d'étudiants en langues étrangères, en particulier ceux de spécialités en langues autre que l'anglais, sont entrées à l'université via cette procédure d'admission.

⁴ Information disponible à l'adresse <<http://gz.xdf.cn/zxx/gk/201803/8400830.html>> [consulté le 02/12/2019]

Pour finir, les lycéens souhaitant apprendre les arts et la culture physique participent non seulement au Baccalauréat, mais aussi à un autre concours de leur spécialité. Ayant consacré une partie conséquente du temps à leur spécialité, ils ont moins de temps pour préparer le Baccalauréat. Les notes exigées pour leur admission sont moins élevées que celles des autres lycéens.

Même si les différentes procédures existent pour l'entrée à l'université, « (...) le Baccalauréat reste la voie unique pour plus de 90 pourcents des lycéens » (Ma, 2012 : 1, nous traduisons). Dans la partie suivante, nous présentons les universités chinoises, afin de donner une vue panoramique aux lecteurs sur le futur terrain de recherche.

1.1.2. Les universités chinoises

Tout d'abord, il est important de présenter le développement rapide de l'enseignement supérieur chinois depuis ces dernières décennies. Il est nécessaire de comprendre que la situation de l'enseignement supérieur d'aujourd'hui est influencée par toutes les lois et directives. Les typologies des universités que nous présentons n'existaient pas toutes auparavant. « L'enseignement supérieur est devenu, depuis les grandes réformes des années 1990, une véritable industrie » (Bel, 2017 : 190).

« Fixé comme objectif très général dans la Directive pour la réforme de l'éducation et le développement en Chine de 1993, l'élargissement du système universitaire se voit de plus en plus réaffirmé dans différents plans et lois, avec des objectifs chiffrés et datés, objectifs qui seront tous atteints avant l'échéance prévue. Le taux de 15% d'une classe d'âge étant généralement accepté comme le signe d'une éducation de masse, la Chine parvient à atteindre ce niveau en moins de dix ans, dès 2002. On assiste ainsi à une augmentation considérable du nombre d'étudiants, passant de 5 à plus de 23 millions entre les années 1990 et 2010. » (Zha, cité par Bel, 2017 :187-188)

Afin de montrer la rapidité du développement des universités chinoises, David Bel a cité dans sa thèse l'Université normale de Chine du Sud à Canton. Cette université pluridisciplinaire possède trois campus qui couvrent une superficie de 3 025 acres, et les bâtiments de l'école couvrent une superficie de 1,53 million de mètres carrés.⁵ Cette école dispose maintenant de 25 643 étudiants de Licence, 10 349 étudiants en master et 1 211 doctorants.⁶ « Or cette même université ne comptait pas plus de 1 500 étudiants avant la massification et n'offrait alors que quelques dizaines de programmes ». (Bel, 2017 : 188-189)

⁵ Information disponible à l'adresse <<https://www.scnu.edu.cn/a/20161025/1.html>> [consulté le 10/12/2019]

⁶ Information disponible à l'adresse <<https://www.scnu.edu.cn/a/20161025/1.html>> [consulté le 10/12/2019]

Ensuite, nous présentons les universités chinoises selon trois critères : leur nature, leur classement et leurs nombres de disciplines. Cette présentation est importante afin de comprendre notre choix du terrain de recherche.

En Chine, les universités se distinguent tout d'abord par leur nature : privées ou publiques. Les universités publiques sont dirigées et gérées par les gouvernements local ou central. Et les universités privées, nettement moins nombreuses, sont gérées par les Bureaux de l'éducation locaux. « *Selon le Ministère de l'éducation, en 2017, nous dénombrons en tout 2631 universités en Chine, dans lesquelles 735 sont privés. Les universités privées ne représentent que 27.94 pourcents dans toutes les universités.* » (Zhao et al., 2017 : 21, nous traduisons)

Pendant longtemps, il n'était pas autorisé de créer des universités privées jusqu'à l'année 1983. (*Ibid.* : 21) Depuis trois décennies, le nombre d'universités privées a grandement augmenté. En général, les universités publiques étaient les seuls endroits pour recevoir l'éducation supérieure, et leur réputation est plus haute que celle des universités privées. Les universités publiques, disposant de meilleurs ressources pédagogiques et matérielles, sont plus attirantes pour les étudiants. (*Ibid.* : 22) Les meilleurs étudiants entrent dans les universités publiques après le Baccalauréat, seuls les étudiants qui n'arrivent pas à entrer dans des universités publiques, entrent dans le système privé. Sur le marché du travail, des étudiants issus des universités privées subissent des discriminations. (*Ibid.* : 21) Les diplômés des universités privées étant moins valorisants, les étudiants cherchent souvent du travail à travers leurs relations personnelles. (Wu, 2020 : 71)

En chinois, ces universités portent souvent le nom d' « institut » au lieu de « université » dans leur nom officiel même si la traduction des noms en anglais reste « university ». D'après ce que nous constatons sur la liste officielle des universités privées publiée par le Ministère d'éducation chinois en 2018,⁷ elles sont souvent spécialisées dans un domaine : polytechnique, arts, commerce, médecine, tourisme, etc. Parmi les 2631 universités privées, nous en dénombrons très peu spécialisées en langues étrangères. Par exemple l'Institut des langues étrangères du Hei Longjiang, l'Institut des langues étrangères du Hebei et l'Institut des langues étrangères YUEXIU de Zhejiang. Dans toutes ces trois universités, la spécialité

⁷ Information disponible à l'adresse <<http://www.gaosan.com/gaokao/150450.html>> [consulté le 02/01/2020]

française est proposée. L'Institut des langues étrangères du Hei Longjiang, pareil avec les deux autres instituts, est la seule université privée des langues étrangères dans sa province.^{8, 9, 10}

Les universités chinoises distinguent aussi au niveau du classement. Dans le premier classement se trouvent celles qui distribuent les diplômes de « Licence (Ben Ke) ». Les étudiants issus de Licence pourront entrer en master, puis en doctorat. Ce système ressemble au système L-M-D français, à la différence notable que la durée de la licence en Chine est de 4 ans, du master est de 3 ans, et du doctorat est de 5 ans environ.

Dans le deuxième classement – les universités dit « Zhuan Ke », les spécialités proposées sont plus professionnalisantes et la durée d'études est relativement plus courte : de deux à trois ans en général, qui permet aux étudiants de trouver du travail rapidement. Il n'y a presque pas de spécialité française proposée dans ces universités.

D'une façon générale, un diplôme de « Licence (Ben Ke) » est largement plus valorisé qu'un diplôme d'une université « Zhuan Ke ». (Zhao et al., 2017 : 21) Dans le marché du travail, le type de diplôme joue un rôle important ; des étudiants de Licence sont considérés plus compétents et performants dans leur domaine.

Au sein du premier classement des universités, deux rangs : le rang 1 et 2. Les universités de « Licence (Ben Ke) » du rang 1 sont de meilleures universités chinoises. Parmi lesquelles, certaines sont libellés « 2-1-1 » et/ou « 9-8-5 ». Le projet « 2-1-1 » est un projet national. Il vise à développer les « top 100 » universités chinoise du 21^{ème} siècle après la fondation de la Chine¹¹. Jusqu'en 2019, en tout 112 universités ont obtenu ce label¹². Parmi ces universités « 2-1-1 », 39 universités ont le label « 9-8-5 » : le

⁸ Information disponible à l'adresse <<http://www.zyufi.edu.cn/yxsx/list.htm>> [consulté le 02/01/2020]

⁹ Information disponible à l'adresse <http://wy.hbu.cn/index.php?s=/News/newstoInfo/a_id/10> [consulté le 02/01/2020]

¹⁰ Information disponible à l'adresse <<http://www.hiu.edu.cn/zh/2018-12-10-04-35-59/courses.html>> [consulté le 02/01/2020]

¹¹ Information disponible à l'adresse <http://www.moe.gov.cn/jyb_hygq/hygq_zcx/moe_1346/moe_1366/201911/t20191128_409940.html> [consulté le 20/01/2020]

¹² Information disponible à l'adresse

projet « 9-8-5 » est également un projet national, qui a été proposé en mai 1998. Il vise à développer les meilleures universités chinoises pour qu'elles puissent être reconnues sur le plan international¹³. D'ici, nous déduisons l'ordre de réputation des universités chinoises :

Les universités « 9-8-5 » > les universités « 2-1-1 » > les universités « Licence (Ben Ke) » rang 1 (sans label « 2-1-1 ») > les universités « Licence (Ben Ke) » rang 2 > les universités « Zhuan Ke »

Tableau 1 : Le classement des universités chinoises

Les universités se distinguent aussi au niveau de leurs nombres de disciplines. Il existe des universités pluridisciplinaires, qui proposent les spécialités des sciences humaines, de polytechniques, de médecines et de management. C'est le cas de nombreuses universités libellé « 2-1-1 ». Elles étaient fusionnées par plusieurs instituts supérieurs de spécialités différentes. Par exemple, l'Université du Shandong – université « 9-8-5 » et « 2-1-1 » – est composée par l'ancienne Université du Shandong, l'ancienne Université de médecine du Shandong, et l'ancienne Université du Polytechnique. La nouvelle université comprend 8 campus depuis 2000.¹⁴ Dans ce genre d'universités, le développement des spécialités est en général assez équivalent avec un nombre restreint de disciplines nettement avancées.

En plus des universités multidisciplinaires, il y également des écoles spécialisées – des écoles militaires, des écoles de langues et des arts. Ces universités ont moins de chance d'avoir le label « 2-1-1 » puisque leurs disciplines restent limitées. Leurs étudiants sont hautement compétents dans des domaines correspondants. Prenons l'exemple de l'Université des Affaires Etrangères : elle est dirigée directement par le Ministère des affaires étrangères et presque tous les diplomates ont été formés dans cette école¹⁵.

Il existe également des écoles normales qui forment des futurs professeurs de tous les cycles. En plus de leur cursus normal, les étudiants ont des stages professionnels à réaliser, et des certifications professionnelles à préparer.

<http://old.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_94/201002/82762.html> [consulté le 20/01/2020]

¹³ Information disponible à l'adresse

<http://www.moe.gov.cn/jyb_hygg/hygg_zcx/moe_1346/moe_1366/201911/t20191128_409940.html> [consulté le 20/01/2020]

¹⁴ Information disponible à l'adresse <<https://www.sdu.edu.cn/sdgk/sdjj.htm>> [consulté le 20/04/2020]

¹⁵ Information disponible à l'adresse <<http://www.cfau.edu.cn/col/col4333/index.html>> [consulté le 19/04/2020]

Après cette présentation des universités chinoises, nous exposons maintenant des problèmes existants dans le système d'éducation chinois.

1.1.3. Les problèmes existants

Il existe une série de problèmes dans le système d'éducation actuel, le premier est la pression constante venant des examens de tous les niveaux.

Les étudiants chinois subissent une pression importante dans le cadre des examens. Dans la société d'autrefois, les gens ordinaires espéraient améliorer leur statut social grâce aux examens impériaux ; ils pouvaient ainsi devenir fonctionnaires et changer le destin de leur famille. (Cheng, 2006 : 10) « *La Chine est la ville natale des examens. La tradition des examens impériaux depuis plus de 1 300 ans a fait que le système des examens a une autorité incontournable dans notre pays.* » (Yang et al., cités par Cen et Zou, 2011 : 33, nous traduisons)

A l'heure actuelle, les pressions des examens existent tout au long du système scolaire. Pour commencer, le Baccalauréat chinois est souvent appelé à être le seul moyen garantissant un bon avenir ; c'est la raison pour laquelle nous l'appelons « pont avec une seule planche (un chemin difficile) » dans la culture chinoise.

Au lycée, les contenus d'enseignement des trois ans sont en général étalés pendant les deux premières années, même pendant un an et demi. Le reste du temps se consacre à la préparation au Baccalauréat.

« Les étudiants travaillent toute la journée, sans avoir la possibilité de développer leur personnalité, et ils sont complètement devenus esclaves du Baccalauréat. Dans un environnement d'enseignement axé sur les examens, les étudiants ne peuvent que mémoriser les connaissances existantes de manière passive et mécanique. Il est difficile d'améliorer leur capacité d'utiliser les connaissances de manière flexible, ce qui entrave le développement de la capacité d'innovation des étudiants. » (Cheng, 2006 : 9, nous traduisons)

Sur le site officiel du Ministère d'éducation, le « Rapport statistique sur l'examen physique des élèves de Pékin – année 2015 » nous montre qu'en 2015, le taux des lycéens myopes au terminal est de 89.28%.¹⁶ Cela montre à quel point les lycéens doivent passer leur temps à travailler à l'école et aussi à la maison.

¹⁶ Information disponible à l'adresse

<http://www.moe.gov.cn/jyb_zwfw/zwfw_gdfw/gdfw_bjs/201702/t20170217_296549.html> [consulté le 02/04/2020]

Avec tous les examens de simulations, ils travaillent et vivent dans une ambiance de haute compétition chaque jour. Or,

« Les recherches ont largement montré que la perception d'un climat de classe évaluatif par les élèves, dans lequel ils poursuivent des buts de performance plutôt que de maîtrise (Dweck, 1986), sont néfastes pour la motivation et l'apprentissage (Viau, 2009). Hancock (2001) a également montré que les élèves ayant à apprendre dans un environnement scolaire hautement évaluatif seront moins motivés et moins productifs. »
(Lepareur, 2016 : 40)

Des lycées ont été créés spécialement pour la préparation au Baccalauréat. Par exemple, le lycée de Hengshui propose un emploi du temps d'étude à partir de 5h et demie du matin jusqu' à 23h10 du soir¹⁷. Il est critiqué par le fait que les formations proposées ne concernent plus la transmission de connaissances, mais qu'elles forment des lycéens à devenir des machines pour réussir le Baccalauréat.

Dans certaines provinces ou municipalités en Chine, soit ils utilisent leur propre examen de Baccalauréat, soit les notes d'admission pour les lycéens locaux sont moins élevés. Cela fait que les lycéens ayant droit à passer le Baccalauréat dans ces endroits réussissent mieux que les autres, qui cause évidemment des inégalités sociales (Cheng, 2016 : 9)

En plus du Baccalauréat, l'examen d'entrée au lycée et l'examen d'entrée du master sont aussi très importants et sélectifs. Les élèves font sans cesse la compétition entre eux. Comme dans toutes les classes, nous y trouvons de bons et de moins bons élèves. Les cours dispensés à l'école ne permettent pas à tous les élèves de réussir les examens. Les élèves moyennement ou mal classés, ont alors besoin des cours particuliers parascolaires. Ainsi, des centres de formations ont été créés pour toutes les matières enseignées obligatoirement à l'école.

A l'origine, ces centres ont été créés uniquement pour les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage. Petit à petit, ces cours sont devenus une pratique populaire.

« D'une part, les parents estiment que la participation à des cours parascolaires sacrifie le temps libre de leur enfant et que cela affecte leur développement physique et mentale. D'un autre côté, ils inscrivent à contrecœur leur enfant à divers cours, de peur que leur enfant n'arrive pas à avancer comme ses camarades de classe. » (Tian, Dai et Zhai, 2012 :11, nous traduisons)

¹⁷ Information disponible à l'adresse <<http://china.cankaoxiaoxi.com/2014/0611/399207.shtml#g397926=1>> [consulté le 02/01/2020]

Enfin, il est nécessaire de rappeler que les contenus d'enseignement de ces matières obligatoires sont souvent des contenus à mémoriser par cœurs, les contenus des examens centrés sur la mémorisation des savoirs renforcent la mécanisation des méthodes d'enseignement traditionnel.

« (...) Les examens ou tests actuellement en vigueur prédéterminent les contenus des manuels ou des supports d'enseignement, le contenu des examens ou tests porte essentiellement sur les connaissances mémorisées... selon lequel les enseignants et les apprenants effectuent leur apprentissage avec énormément d'exercices et d'examens simulés. Aussi, tournant autour du « bâton » de l'examen et noyés dans des examens préparatoires, les apprenants manquent d'autonomie, de personnalité et de créativité dans l'apprentissage ». (Pu, 2011 : 41)

Dans la culture chinoise, le métier du professeur est souvent considéré comme « sacré ». Imprégnée par la culture du Confucianisme, la société chinoise montre un profond respect vis-à-vis du métier de professeur.

1.1.4. Le rôle du professeur

Dans la culture chinoise, nous citons facilement des proverbes mettant en valeur le métier professoral. Leur rôle pour les élèves, est comme les « bises et brumes du printemps (春风化雨) » pour les plantes et des fleurs. Un autre proverbe parle du respect envers les professeurs : « si quelqu'un est votre professeur, même pour un jour, vous devez le respecter, comme s'il est votre père pour toute ta vie. (一日为师, 终身为父) ». En effet, les enseignants chinois ont plus le côté parental, surtout maternel dans leur rôle par rapport aux enseignants français.

« L'enseignant français pousse ses élèves à être autonomes, il se doit, tout comme les parents, de les préparer à vivre une vie adulte indépendante. Pour cela, le jeune doit affirmer ses choix en bravant l'autorité du père, de l'aîné, du supérieur... du professeur. Il apprend à remettre en question des modèles qui lui ont permis de se structurer et de grandir mais dont il doit se détacher peu à peu. » (Bouvier, 2003 : 404)

En revanche, les enseignants chinois sont des parents, des guides, tout au long des processus d'apprentissages des élèves, de l'école primaire jusqu'à l'université. Par ailleurs, les élèves vivent toujours en collectivité en classe et ils ne sont pas formés à se confronter à la vie seul. Des étudiants chinois nouvellement arrivés en France, ont du mal à s'intégrer.

Au sujet du déroulement de classe, en Chine pendant les cours, le professeur « (...) indique précisément ce qu'ils doivent apprendre et ce qu'ils doivent savoir. Il leur donne, pendant le cours, toutes les informations qu'ils doivent connaître : celles-ci se trouvent soit dans le manuel, soit dans les documents annexes distribués dans la classe, soit inscrites au tableau. » (Bouvier, 2002 : 191)

Une fois les étudiants chinois en France, ils sont perdus par qu'ils n'ont ni manuel, ni indication sur les contenus à mémoriser pour pouvoir réussir les examens. Les apprenants chinois ont l'habitude d'attendre « (...) à ce que les informations importantes soient reprises par écrit au tableau, consignées dans un cahier, signalées à telle page dans le manuel ou bien sur un photocopié. » (Ibid. : 194)

« Face à un enseignant français qui « parle à la classe », l'apprenant chinois ne sait pas quoi faire. Il n'est pas préparé à distinguer « de lui-même » ce qui est important de ce qui ne l'est pas. Jusqu'ici, dans son pays, l'enseignant désignait très précisément les données à apprendre : tout est dans le livre, rien ne peut être demandé qui ne soit pas dans le livre ou les documents fournis par l'enseignant. » (Ibid. : 195)

Un autre point qui nous semble important à développer est la place de la parole en classe. Le professeur étant considéré comme un métier sacré, il ne faut pas remettre en question sa parole. Il ne faut pas prendre spontanément la parole puisque cela relève de l'irrespect.

« En effet, en Chine, la parole, n'est pas le véhicule privilégié de l'enseignement ; elle n'est, en définitive, jamais aussi efficace que le geste. Ce qui est dit ne vaut pas comme preuve ou engagement, c'est l'accomplissement du geste qui donne un visage à la réalité. Les Français héritiers de Descartes, adeptes du parler clair et logique, du raisonnement verbo-conceptuel ne sont pas toujours préparés à lire et à percevoir les signes non verbaux de la communication indirecte chinoise. » (Bouvier, 2003 : 413-414)

Les élèves chinois, depuis tout petits, dans cette logique de « les gestes priment les paroles », préfèrent travailler dur, de façon indépendante, en classe et à la maison. Ils ne s'autorisent pas à poser des questions en classe puisqu'il ne faut pas remettre en cause les professeurs. Dès lors, un élève qui pose une question prend le risque de se sentir ridicule, si les autres élèves connaissent la réponse. « *La conformité aux coutumes et habitudes sociales est une preuve de bonne adaptation. L'attitude qui consiste à se démarquer, à faire preuve d'originalité n'est ni encouragée, ni valorisée.* » (Ibid. : 406) ; et le fait de poser des questions perd le temps de tout le monde. Par ailleurs, « *(...) intervenir spontanément pour donner une opinion personnelle ou ajouter quelque chose aux propos de l'enseignant serait, au contraire, considéré comme un comportement « inadapté » voire « asocial ».* » (Bouvier, 2002 : 195)

« Ils ne disent que ce qui sera apprécié par tous ceux qui les écoutent, et aussi apprécié par eux-mêmes, pour ne pas regretter rétroactivement. Ainsi, les apprenants chinois sont très exigeants vis-à-vis de leurs paroles. Une fois qu'ils entament la parole, ils hésitent beaucoup, en observant la réaction de l'enseignant, pour savoir s'ils vont continuer à parler ou s'arrêter. » (Zou, 2010 : 137)

En revanche, nous savons que le fait ne pas poser des questions en classe, même quand ils ne comprennent pas, provoque des difficultés d'apprentissage : « *(...) comme l'a montré depuis longtemps Jakobson, le destinataire d'un message est toujours celui qui produit le sens de celui-ci. L'apprenant attribue une signification au discours de son professeur qui n'est pas nécessairement celle que ce dernier a voulue.* » (Porcher, 2004 : 94)

Après cette présentation du système éducatif chinois, nous nous focalisons sur l'enseignement des langues étrangères dans ce système.

1.2. Situation d'enseignement des langues étrangères en Chine

Dans cette partie, nous nous focalisons sur l'enseignement des langues étrangères en Chine. Nous présentons tout d'abord la situation générale de l'enseignement des langues étrangères dans le système éducatif, avant d'introduire le cycle universitaire.

Pour notre partie contextuelle, nous disposons des ressources habituelles, et en même temps d'une ressource directe : l'entretien avec le chef du département de français à L'Université des langues étrangères de Pékin (BFSU : Beijing Foreign Studies University) : Fu Rong¹⁸. Il est aussi vice-président du Conseil pédagogique national de l'Enseignement/Apprentissage des langues étrangères dans le supérieur et rédacteur du Programme d'enseignement de FLE universitaire. Dans son entretien, des éléments importants sont à citer, afin de faire une présentation globale et actualisée des situations de l'enseignement des langues en Chine.¹⁹

Durant tout le système d'éducation, l'anglais est enseigné depuis longtemps à titre obligatoire. Il est non seulement enseigné dans les cycles primaire et secondaire, mais aussi universitaire. L'anglais est également une matière obligatoire dans l'examen d'entrée de master et de doctorat.²⁰

Les enseignements des langues étrangères autres que l'anglais existent également dans le système éducatif. Selon le site officiel du ministère d'éducation de Chine, à partir de 2020, les lycéens ont un éventail de choix de six langues au Baccalauréat. Dans lesquelles l'anglais, le japonais et le russe existaient déjà depuis une dizaine d'année. De nouvelles options sont apparues : le français, l'espagnole et l'allemand.²¹ La présence de ces langues dans le système éducatif chinois requiert notre attention.

¹⁸ Voir annexe numéro 10 : Transcription des entretiens (Entretien 18).

¹⁹ La citation des éléments de son entretien suit le modèle des citations de tous les entretiens de la présente recherche (par exemple : Entretien 18, ligne 1 ou lignes 1-3). Pour le détail de modèle de citation, voir la section 1.2.1 de la partie 4 « Résultats, analyses et réflexions ».

²⁰ Information disponible à l'adresse

<http://www.moe.gov.cn/srcsite/A15/moe_778/s3113/201908/t20190819_395052.html> [consulté le 17/04/2020]

²¹ Information disponible à l'adresse

<http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/xxgk_jyta/jyta_jiaocaiju/201901/t20190122_367804.html> [consulté le 17/04/2020]

1.2.1. L'enseignement des langues étrangères dans le système éducatif

Selon Springer, chaque discipline vivante est en mouvement permanent et les mutations qui s'opèrent dans un champ disciplinaire sont souvent « (...) commandées par les impératifs de pouvoirs complexes qui renforcent ou infléchissent les règles disciplinaires. » (Resweber, cité par Springer, 2015 : 2). En Didactique des langues en Europe, « (...) ce sont les pouvoirs politiques (gouvernement, Conseil de l'Europe, Union européenne) qui définissent les finalités éducatives, le curriculum scolaire, les projets financés, etc. » (Springer, 2015 : 2) En Chine, c'est également aux autorités centrales d'établir les politiques directives selon leur besoin ; tous les changements de programmes, de pratiques sont en réalité en réponse aux directives des autorités en place.

En Chine, après la révolution culturelle en 1976, le système d'éducation nécessitait une restauration. La Chine avait besoin de se développer culturellement et économiquement. Avec la politique de l'ouverture de la Chine vers l'extérieur en 1979, des talents des langues étrangères, surtout de l'anglais étaient demandés dans tous les secteurs. Cela a favorisé l'enseignement de l'anglais dans le système d'éducation. Il fut instauré à titre obligatoire depuis la troisième année de l'école primaire en 2001.²² Depuis ces années, nous constatons de plus en plus d'échanges entre la Chine et des autres pays aux niveaux culturels, économiques et politiques. En 2013, grâce à la politique de « La nouvelle route de la soie », des talents des langues étrangères étaient encore plus demandés qu'auparavant.²³ L'enseignement des langues étrangères a eu une nouvelle opportunité de développement (Entretien 18, lignes 334-337).

Le domaine de l'enseignement des langues étrangères suit les lignes directrices de toutes ces politiques. Selon le site officiel du Ministère d'éducation, en 2001 le « Projet expérimental du programme d'enseignement obligatoire » a énoncé que l'anglais est la seule langue étrangère enseignée dans l'école primaire. A partir de collège, les collégiens peuvent choisir une langue parmi l'anglais, le japonais et le russe à titre de première langue étrangère.²⁴ En 2017, le nouveau « Programme de cours du lycée

²² Information disponible à l'adresse

<http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/xxgk_jyta/jyta_jiaocaiju/201901/t20190122_367804.html> [consulté le 17/04/2020]

²³ Information disponible à l'adresse

<http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/xxgk_jyta/jyta_jiaocaiju/201901/t20190122_367804.html> [consulté le 17/04/2020]

²⁴ Information disponible à l'adresse

<http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/xxgk_jyta/jyta_jiaocaiju/201901/t20190122_367804.html> [consulté le 17/04/2020]

général (édition 2017) » a précisé qu'au lycée, la matière de langue étrangère peut être une parmi ces six langues : l'anglais, le japonais, le russe, l'allemand, le français et l'espagnol.²⁵

D'après tous ces documents officiels, nous avons l'impression que l'anglais n'est qu'une option de langue dans le système éducatif chinois. En réalité, dans la majorité des provinces et dans presque toutes les écoles de l'enseignement primaire et secondaire, l'anglais est la seule langue proposée. D'autres étrangères sont enseignées uniquement dans un nombre restreint de lycées de langues étrangères et d'écoles internationales. (Deng, 2019 ; Zhang, 2018 ; Li et Qiu, 2014 ; Qi, 2018)

Par exemple, selon le Ministère de l'éducation, le nombre total des lycéens passant le Baccalauréat est de 9 millions 40 mille en 2016²⁶, parmi lesquels, seuls 9 mille 6 cents lycéens ont choisi le japonais. (Qi, 2018 : 105) Presque tous les autres lycéens ont choisi l'anglais. Le choix d'une langue autre que l'anglais est souvent réservé aux enfants issus de famille « de classe supérieure », puisque le frais d'inscription à une école internationale est très élevé. (Zhang, 2018 : 74) Par ailleurs, selon les textes officiels²⁷, il ne devait pas y avoir de rapport entre l'apprentissage d'une langue à l'école et le choix de cette langue au Baccalauréat. Cela signifie qu'un lycéen ayant pris uniquement les cours d'anglais, peut s'inscrire à une autre langue, par exemple le japonais, au Baccalauréat. Mais en réalité, la charge de travail au lycée est lourde. Si l'étudiant souhaite réussir l'épreuve de japonais, il doit apprendre le japonais par ses propres moyens et sur son temps libre – une mission presque irréalisable. La seule possibilité reste de s'inscrire à une école internationale ou spécialisée en langues étrangères. Ces écoles étant très minoritaire en Chine, elles ne peuvent évidemment pas répondre aux besoins de tous les élèves.

Quant aux langues enseignées, nous constatons une grande variété selon les positionnements géographiques des provinces. (Zhu, cité par Deng, 2019 : 9) Dans les provinces du sud-ouest, les langues des pays voisins asiatiques – le thaï, le vietnamien et le laotien – sont enseignés. Dans les provinces voisines de la Russie, le russe est enseigné dans des écoles. Dans des villes développées et aussi dans des provinces côtières à l'est de la Chine, des langues étrangères plus populaires sont enseignées – par

²⁵ « Programme de cours du lycée général – Programme du français (édition 2017) », p.3, disponible à l'adresse <http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/s8001/201801/t20180115_324647.html> [consulté le 16/04/2020]

²⁶ Information disponible à l'adresse <http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/moe_2082/zl_2016n/2016_zl30/201606/t20160603_248235.html> [consulté le 15/04/2020]

²⁷ Information disponible à l'adresse <http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/xxgk_jyta/jyta_jiaocaiju/201901/t20190122_367804.html> [consulté le 15/04/2020]

exemple le japonais, le français et l'allemand. Les politiques nationales favorisant l'enseignement des langues étrangères dans le secondaire ne conviennent pas à toutes les écoles. Parce que les provinces côtières et les villes développées disposent de meilleures ressources par rapport aux autres provinces ; « (...) *l'enseignement des langues étrangères de ces endroits développés sont très avancés grâce à cela.* » (Deng, 2019 : 18)

Les écoles internationales et les collèges et lycées spécialisés en langues sont mieux outillés par rapport aux collèges et lycées généraux. Dans les lycées généraux, des tentatives d'ouvertures des classes de LV2 existent, mais elles sont considérées comme une perte de temps par les professeurs d'autres spécialités et par les parents. (*Ibid.* : 23)

Plusieurs problèmes liés à l'enseignement des langues étrangères persistent. Nous présentons ici des aspects relatifs à l'enseignement primaire et secondaire. La partie 1.2.2 est spécialement dédiée à l'enseignement universitaire des langues étrangères.

Premièrement, les étudiants choisissant une langue autre que l'anglais sont souvent dans le seul but d'augmenter leur note au Baccalauréat. D'après la nouvelle réforme du Baccalauréat, les examens des autres langues sont « (...) *plus faciles que l'examen de l'anglais au Baccalauréat de 5 à 10 pourcents.* »²⁸. Cela donne l'impression à ces élèves qu'ils pourront avoir une note plus élevée au Baccalauréat. Ils apprennent cette langue pour des fins utilitaires, très rarement par intérêt personnel. Selon Deng (*Ibid.* : 34), deux types d'apprenants ont intérêt à choisir une autre langue que l'anglais pour le Baccalauréat. Le premier type concerne des apprenants des arts et de la culture physique. Suite à la présentation dans la partie 1.1.1, ces lycéens ont généralement moins de temps consacré aux études théoriques, leur note au Baccalauréat est moins élevée. Afin de l'augmenter, ils essaient de trouver des moyens demandant peu d'efforts, mais offrant des bons résultats. Le deuxième type concerne les étudiants qui ne sont pas très doués en anglais. Ils travaillent dur mais leur note d'anglais est toujours moyenne ou basse. Le choix d'autre langue leur donne une possibilité pour contourner la difficulté d'apprentissage de l'anglais. (*Ibid.* : 34)

Deuxièmement, ces étudiants choisissant une autre langue que l'anglais, auraient des préoccupations à l'égard de leurs futures études. Ils n'ont pas de droit de choisir la plupart des écoles normales, militaires, ni des spécialités comme la sécurité publique. Par ailleurs, puisqu'ils n'ont pas appris l'anglais pendant trois ou même six ans, ils auront du mal à poursuivre les cours d'anglais universitaires. Ces cours d'anglais sont

²⁸ Information disponible à l'adresse

<http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/xxgk_jyta/jyta_jiaocaiju/201901/t20190122_367804.html> [consulté le 15/04/2020]

obligatoires et la réussite d'un concours national d'anglais est une condition nécessaire pour l'obtention du diplôme de Licence.

Troisièmement, les manuels adaptés manquent sur le marché actuel. En 2011, le « Programme de cours du lycée général (version expérimentale) » a stipulé les programmes détaillés des cours de l'anglais, du japonais et du russe. En 2017, le « Programme de cours du lycée général (édition 2017) » a enfin proposé les programmes des cours du français, de l'espagnole, et de l'allemand au lycée.²⁹ L'absence du programme et des exigences a entraîné le manque du manuel. Par exemple, puisqu'il n'existe aucun manuel spécialement conçu pour le cours de japonais secondaire (*Ibid.* : 49), les professeurs de japonais secondaires sont obligés d'utiliser les manuels de l'enseignement supérieur. (Qi, 2018 : 105) Pour ce qui est de l'apprentissage du russe, il existe un manuel officiel, mais il est destiné à une utilisation qui s'étale sur une période de 6 ans à partir du collège. Un grand nombre de lycéens ne décide de choisir le russe au Baccalauréat qu'à partir de la première année du lycée. Les professeurs sont obligés de finir d'enseigner le contenu du manuel en trois ans, alors que le contenu du manuel doit être délivré sur 6 années. (Deng, 2019 : 50)

Quatrièmement, nous constatons un manque d'enseignants qualifiés. Les professeurs secondaires de langues sont souvent issus des départements de langue des universités multidisciplinaires ou spécialisés en langues. « *Seulement une petite partie entre eux viennent des écoles normales.* » (*Ibid.* : 67, nous traduisons) Ces jeunes professeurs n'ont pas eu de formation en sciences de l'éducation, ni en didactiques. Les formations sont manquantes et peu d'échanges existent entre les professeurs universitaires et secondaires. (Zhang, 2018 : 75)

La méthodologie d'enseignement des langues reste traditionnelle. Nous avons vu que l'anglais constitue la matière obligatoire dans les examens de tous niveaux. Ces examens portent essentiellement sur la maîtrise de la grammaire. Même jusqu'au doctorat, l'épreuve d'anglais est toujours un examen écrit classique, sans épreuve orale. « *L'enseignement traditionnel des langues étrangères en Chine possède deux caractéristiques principales : la centration sur l'enseignant et encore plus sur le manuel et la préparation à l'examen.* » (Wang : 2005, 12). Les écoles de tous niveaux, primaires, secondaires et universitaires, et même la société chinoise ont déjà l'habitude de juger un apprenant à travers ses notes de l'examen, afin d'évaluer sa valeur. En revanche,

²⁹ Information disponible à l'adresse

<http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/xxgk_jyta/jyta_jijiaosi/201712/t20171219_321937.html> [consulté le 17/04/2020]

« (...) les institutions éducatives représentent, dans tous les pays, des biens symboliques forts, auxquels on ne peut pas toucher sans précautions multiples [et] l'enseignement des langues vivantes n'échappe pas à ce poids spécifique, et vouloir mettre en place des méthodologies pédagogiques universalistes est un leurre. Chaque société a ses institutions éducatives qui lui ressemblent, qu'elle produit et qui la produisent en retour. » (Porcher, cité par Martin, 2007b : 135)

Jusqu'à ici nous avons vu la présence de la matière des langues dans le système éducatif chinois. Dans la société chinoise, de nombreuses organisations privées de langues se développent aussi, afin de répondre aux besoins des élèves souhaitant faire des études à l'étranger.

Avec l'ouverture de la Chine vers le monde extérieur, une partie des élèves ont des occasions de poursuivre leurs études secondaires ou supérieures à l'étranger. Avec l'amélioration de niveau de vie, plus de familles chinoises peuvent financer leur enfant à faire des études à l'étranger. Quelle que soit la destination choisie, tous les élèves de mobilité doivent atteindre un certain niveau de langue, afin d'être admis et d'obtenir leur visa. Par exemple afin de poursuivre ses études supérieures aux Etats-Unis, il est nécessaire de préparer un test d'anglais « TOFEL (The Test Of English as a Foreign Language) ». Pour entrer dans certaines spécialités de Master, il est obligatoire de préparer le « GRE (Graduate Record Examination) ». Ces tests nécessitant une préparation spécifique, un nombre conséquent de centres de formation de langues ont été créés à cet effet.

Nous avons examiné l'enseignement des langues étrangères dans les cycles primaire et secondaire. Dans la partie suivante, nous passons au cycle universitaire.

1.2.2. L'enseignement supérieur des langues étrangères

Cet enseignement est caractérisé par deux spécificités : la première, c'est l'obligation de la matière d'anglais dans toutes les disciplines ; la deuxième, l'augmentation rapide du nombre de départements de langues étrangères.

Pour commencer, il est important de présenter l'enseignement de l'anglais. Dans la continuité de collège et lycée, l'anglais est toujours enseigné à titre obligatoire à l'université. Des étudiants de toutes les disciplines, que ce soit sciences naturelles, sciences humaines, médecines ou autres, doivent participer aux cours d'anglais.

D'après ce que nous avons présenté dans la partie 1.1.2, la massification de l'enseignement supérieur a favorisé le développement des universités, ainsi des départements universitaires. La création des départements représente d'une certaine manière une œuvre accomplie par les autorités locales. Selon Fu, cette augmentation du nombre de départements est liée aux exigences moins importantes du ministère de l'éducation :

« (...) le ministère de l'éducation, est beaucoup moins exigeant en ce qui concerne la création ou l'établissement de département universitaire, tant au niveau quantitatif que qualitatif. Toutes les provinces, toutes les villes et

les municipalités ont le droit de décider de l'ouverture de nouvelles spécialités. Plus ces nouvelles spécialités sont nombreuses, mieux c'est, évidemment ! Ce qui fait que presque dans chaque ville on a des universités, dans chaque université on trouve un département des langues » (Entretien 18, lignes 325-332).

L'enseignement de l'anglais universitaire est géré par le « Département de l'enseignement de l'anglais universitaire (DA WAI BU) ». Ce département dépend du département de langues étrangères de la même université. La spécialité de l'anglais est souvent la première spécialité à proprement parler en tant que spécialité en langue. Dans la spécialité anglaise, des sous-spécialités : « l'anglais de commerce », « l'anglais de technologies », pourraient être proposées.

Deux concours nationaux sont proposés aux étudiants de spécialité de l'anglais : Les concours nationaux d'anglais de spécialité niveau 4 (TEM – 4 : Test for English Majors – Band 4) et niveau 8 (TEM – 8 : Test for English Majors – Band 8). Ces deux tests portent essentiellement sur les connaissances grammaticales. Prenons l'exemple de l'épreuve de niveau 4 qui se compose de six parties : la dictée, la compréhension orale, le texte à trou avec des QCM, la grammaire et le vocabulaire, la compréhension écrite, la production écrite.³⁰ Le total est de 100 points avec le niveau passable de 60 points (égale 12 sur 20). L'épreuve orale est optionnelle et son résultat n'influence pas le résultat de l'épreuve écrite. Nous analysons la composition de l'épreuve en détail dans la partie 3.1.2, afin de montrer dans quelles mesures l'épreuve de l'anglais a influencé l'épreuve de français universitaire.

Pour les étudiants de toutes les autres spécialités, deux concours nationaux d'anglais sont proposés pour eux : les Tests universitaire de l'anglais niveau 4 (CET – 4 : College English Test – Band 4) et 6 (CET – 6 : College English Test – Band 6), selon les exigences des Programmes des tests d'anglais niveau 4 et 6.³¹ Ces deux examens portent également essentiellement sur les connaissances grammaticales. Dans la version 2016 du Programme qui a une longueur de 215 pages, 130 pages sont dédiées au vocabulaire à mémoriser.³²

³⁰ Information disponible à l'adresse <<https://baike.baidu.com/item/英语专业四级考试/6297315?fr=aladdin>> [consulté le 03/03/2020]

³¹ « Programme des tests d'anglais niveau 4 et 6 », disponible à l'adresse <<http://cet.ncea.edu.cn/res/Home/1704/55b02330ac17274664f06d9d3db8249d.pdf>> [consulté le 01/01/2020]

³² « Programme des tests d'anglais niveau 4 et 6 », p.144, disponible à l'adresse <<http://cet.ncea.edu.cn/res/Home/1704/55b02330ac17274664f06d9d3db8249d.pdf>> [consulté le 01/01/2020]

Ces deux tests d'anglais universitaire (niveau 4 et niveau 6) ont été instaurés pour contrôler les niveaux des langues de étudiants. Puisque le but original de ces cours est juste pour le maintien de leur niveau d'anglais du lycée, le contenu des cours sont plus facile par rapport aux ceux des lycées. Il n'y a plus des points de grammaires à apprendre par cœur ou des structures pré-établies à suivre pour la composition. Ces cours sont censés être une bonne opportunité pour enrichir les connaissances culturelles et professionnelles des étudiants. Or, dans quasiment toutes les universités chinoises, la réussite du Test universitaire niveau 4 est une condition nécessaire pour l'obtention du diplôme de licence. Qui obligent les professeurs d'anglais à préparer les étudiants à ce test. L'obligation d'examen conditionne aussi le contenu d'enseignement.

Les structures des tests sont fixées, 4 parties avec un total de 710 points : la composition, la compréhension orale, la compréhension écrite, la traduction (un thème), et une partie facultative : l'expression orale. Dans la partie compréhension orale, nous y trouvons une dictée et des exercices de vocabulaires. Dans la partie compréhension écrite, ce sont des exercices de vocabulaires. Tous les exercices de ces deux parties sont sous forme de QCM.

Lors de la préparation, des étudiants sont obligés de faire de tests de simulation. Les cours d'anglais obligatoire deviennent une préparation consacrée à la réussite du test de niveau 4. Ils prennent énormément de temps aussi « (...) à apprendre et à mémoriser les vocabulaires exigés dans les Programmes d'enseignement d'anglais. » (Cen et Zou, 2011 : 35) A savoir que le nombre de vocabulaire demandé est très élevé : 2551 mots pour le niveau 4 et 5418 mots pour le niveau 6.³³ « Les activités d'enseignement sont souvent des entraînements des capacités isolées de la langue et l'enseignement des connaissances à mémoriser. » (Ibid. : 35)

Ces deux tests sont actuellement en réforme. La commission d'examens va « (...) analyser les théoriques et pratiques en Chine et à l'étranger dans le domaine d'évaluation en langues ; proposer les échelles de compétences d'anglais du public sinophone, afin de mieux décrire les compétences des étudiants chinois. »³⁴ Il y aura également une proposition d'un test de placement (CET-Placement Test) ;

³³ « Programme des tests d'anglais niveau 4 et 6 », p.144, disponible à l'adresse <<http://cet.necia.edu.cn/res/Home/1704/55b02330ac17274664f06d9d3db8249d.pdf>> [consulté le 01/01/2020]

³⁴ Information disponible à l'adresse <<https://baike.baidu.com/item/%E5%A4%A7%E5%AD%A6%E8%8B%B1%E8%AF%AD%E5%9B%9B%E5%85%AD%E7%BA%A7%E8%80%83%E8%AF%95/5485681?fr=aladdin>> [consulté le 03/03/2020]

qui correspondait à une catégorie d'évaluation présentée dans la partie théorique : une évaluation diagnostique.

Le deuxième point concerne le développement des départements des langues étrangères dans les universités chinoises.

« Amorcée depuis 1978, l'application de la politique de réformes économiques et d'ouverture sur l'extérieur a entraîné une ère de renouveau et d'expansion de l'E/A des langues étrangères dans le Supérieur chinois. Elle s'est caractérisée d'un côté par l'augmentation rapide du nombre de langues enseignées, jusqu'à 37, couvrant ainsi les principales langues parlées et utilisées dans le monde, et de l'autre par l'accroissement constant du nombre d'établissements d'enseignement supérieur de langue et de celui des étudiants spécialistes de langue. » (Fu, 2006 : 28)

Pour les départements de langues étrangères de petite taille, l'anglais est souvent la seule spécialité proposée. Des cours d'autres langues pourraient être proposés à titre optionnels. Prenons l'exemple d'une université multidisciplinaire – l'Institut de technologie d'Anyang, des cours optionnels de japonais et de russes sont proposés aux étudiants depuis une vingtaine d'années. Mais les spécialités de japonais et de russe ne sont pas encore existantes.³⁵ Des conditions sont nécessaires pour l'ouverture d'une spécialité en langue étrangère : le nombre de professeurs qualifiés et la disposition des laboratoires de langues. Faute de tous ces éléments, l'ouverture d'une nouvelle spécialité reste difficile même si l'acte est encouragé par les autorités locales. Dans le département d'anglais, en plus de la spécialité « anglais », il n'y a qu'une deuxième sous-spécialité : l'anglais des affaires.³⁶

Pour les départements de tailles moyennes, souvent plusieurs spécialités en langues vivantes sont proposées, c'est le cas par exemple de notre université natale – l'Université du Shandong. Les langues étrangères proposées sont souvent les langues largement utilisées dans le monde entier. Six langues vivantes autres que l'anglais sont proposées à l'Université du Shandong : le français, l'espagnol, l'allemand, le coréen, le japonais et le russe.³⁷ Dans des départements de langues de taille similaires, souvent les sous-spécialités de l'anglais sont aussi plus nombreuses. Dans notre université natale, sont proposées

³⁵ Information disponible à l'adresse <<http://wgyxy.ayit.edu.cn/list.jsp?urltype=tree.TreeTempUrl&wbtreeid=1192>> [consulté le 03/03/2020]

³⁶ Information disponible à l'adresse <<http://wgyxy.ayit.edu.cn/list.jsp?urltype=tree.TreeTempUrl&wbtreeid=1192>> [consulté le 03/03/2020]

³⁷ Information disponible à l'adresse <<https://www.flc.sdu.edu.cn/jgsz/xssz.htm>> [consulté le 03/03/2020]

l'anglais des affaires, le double diplôme de l'« anglais » et le « droit », le double diplôme de l'« anglais » et la « politique internationale »³⁸ et la traduction³⁹.

Les départements de grande taille se trouvent souvent dans les universités spécialisées en langues, par exemple l'Université des langues étrangères de Pékin (BFSU – Beijing Foreign Studies University). Aujourd'hui, elle propose les enseignements de 101 langues étrangères, qui couvrent toutes les langues officielles des pays avec lesquels la Chine a établi une relation diplomatique.⁴⁰ Nous y trouvons évidemment le département de l'anglais, en plus duquel les départements des langues vivantes : le département du français, du japonais, de l'arabe et de l'allemand.⁴¹ Des enseignements des autres langues plus minoritaires sont regroupés et gérés par des départements créés à cet effet. Par exemple le département des « langues européennes », propose l'enseignement d'une dizaine de langues européennes, y compris le danois, l'italien et le polonais.⁴² Dans le département des « études d'Asie et d'Afrique », les langues comme le thaï, l'azéri et le zoulou sont enseignées.⁴³

L'enseignement des langues étrangères en Chine a plusieurs spécificités. L'anglais occupe une place importante et il est depuis longtemps imposé en tant que seule langue étrangère aux élèves chinois. En revanche, étant donné que les examens portent essentiellement sur les connaissances grammaticales, l'enseignement de l'anglais se réduit souvent à une préparation aux examens. Des termes spécifiques circulent dans la société chinoise afin de montrer les inconvénients de ce genre d'enseignement. Par exemple l'« anglais des muets » : un élève d'anglais comprend les textes écrits, mais il est incapable de s'exprimer à l'oral faute des compétences communicatives.

Malgré cette place centrale de l'anglais, d'autres langues sont aussi enseignées dans les cycles secondaire et aussi universitaire. A cause du manque d'enseignants qualifiés et des manuels adaptés, l'enseignement secondaire des langues étrangères souffre dans son développement. Le choix d'une langue

³⁸ Information disponible à l'adresse <<https://www.flc.sdu.edu.cn/info/1095/1183.htm>> [consulté le 03/03/2020]

³⁹ Information disponible à l'adresse <<https://www.flc.sdu.edu.cn/info/1095/1196.htm>> [consulté le 03/03/2020]

⁴⁰ Information disponible à l'adresse <<http://www.bfsu.edu.cn/overview>> [consulté le 03/03/2020]

⁴¹ Information disponible à l'adresse <<http://www.bfsu.edu.cn/schools>> [consulté le 03/03/2020]

⁴² Information disponible à l'adresse <<https://europe.bfsu.edu.cn/info/1103/2335.htm>> [consulté le 03/03/2020]

⁴³ Information disponible à l'adresse <<https://aa.bfsu.edu.cn/xyjs/xyjj.htm>> [consulté le 03/03/2020]

autre que l'anglais au Baccalauréat n'est pas un droit donné à tous les lycéens. Il est souvent réservé aux élèves issus d'une famille aisée étant donné que les écoles internationales coûtent cher (Wang, 2019 : 87).

Nous avons expliqué dans la deuxième partie qu'au niveau universitaire, l'anglais reste une matière obligatoire pour tous les étudiants. La réussite des deux concours d'anglais universitaire (CET 4 et CET 6) est une des conditions nécessaires pour la délivrance du diplôme universitaire. L'enseignement de l'anglais universitaire est souvent géré par une organisation spécifique, qui dépend du département de l'anglais. Plus le département des langues étrangères est de taille grande, plus nombreuses sont les sous-spécialités de l'anglais, et plus nombreuses aussi sont les spécialités des langues étrangères proposées.

Avec l'ouverture de la Chine et la politique de la « Nouvelle route de la soie », de plus en plus de talents en langues étrangères sont demandés dans tous les secteurs. Après une présentation d'une situation d'enseignement des langues étrangères en général, dans la partie suivante nous nous focalisons sur une langue en particulier – le Français langue étrangère en Chine.

2. Le FLE en Chine

Chaque contexte d'enseignement est unique. Pour la présente recherche, il est important de comprendre le contexte d'enseignement du français en Chine.

« Prendre en compte la situation éducative c'est restituer l'Autre en tant que personne à part entière dans le processus des politiques linguistiques éducatives. L'Autre, dans le domaine de l'E/A du FLE, c'est d'abord celui qui diffère par ses habitudes, ses traditions d'enseignement qui relèvent d'une histoire et d'une évolution des méthodologies qui répond à des besoins sociaux, une situation éducative. » (Martin, 2007b : 135)

Ce chapitre est consacré à une présentation d'enseignement du FLE en Chine. Dans la première partie, nous décrivons la présence de la langue française dans le système éducatif chinois. Cette partie débute par un retour historique, suivi par une présentation de l'enseignement du français dans les cycles scolaires, et dans les autres organisations d'enseignement des langues dans la société chinoise.

Dans les deux parties suivantes, nous étudions l'enseignement du français dans le supérieur. Depuis ces dernières années, l'enseignement du français a connu un grand essor. De nombreux départements du français ont été créés, dans les universités de rangs différents. La gestion des activités d'enseignement est assurée par des autorités de plusieurs niveaux. Les programmes nationaux de l'enseignement supérieur du français, édités par le Ministère Chinois de l'éducation, sont censés être respectés par toutes les universités. Pourtant, ces programmes datant des années 80 et 90, leurs influences sont moins importantes à nos jours.

Nous présentons ensuite les profils des enseignants et des étudiants de français dans le cycle supérieur, afin de mieux comprendre leur rôle et comportements en classe.

Enfin, le chapitre 2.3 porte sur les méthodologies d'enseignement. Nous étudions plus en détail la présence de la méthode traditionnelle et certaines autres méthodes dans l'histoire de la Chine. Ensuite, nous présentons la notion d'éclectisme, qui est devenu une pratique courante actuellement.

2.1. Situation générale de l'enseignement du français en Chine

Nous faisons tout d'abord un retour historique de l'enseignement du français en Chine. Le développement de la discipline est étroitement lié aux changements sociétaux chinois, puisque *« (...) tout changement dans les méthodes d'enseignement et toute évolution méthodologique de l'E/A des langues étrangères ne peuvent se faire qu'à partir de besoins sociaux nouveaux. » (Puren, cité par Martin, 2007b : 74)*

2.1.1. Retour historique

Avant la fondation de la Chine nouvelle, « *le français s'enseignait seulement dans quelques écoles catholiques dont les professeurs étaient le plus souvent des missionnaires français.* » (Wang, 2005 : 16)

Dans les années cinquante, le français est enseigné uniquement dans l'Université de Pékin et l'Institut des Langues étrangères de Pékin. (*Ibid.* : 16) Après l'année 1964 où la Chine et la France ont établi des relations diplomatiques, d'autres universités ont commencé à enseigner le français. Nous y trouvons les Instituts de Langues étrangères de Shanghai, de Guangzhou, de Xian, de Dalian, du Sichuan, de Tianjing, l'Institut de Diplomatie de Pékin, l'Université d'Economie et de Commerce extérieur de Chine, l'Institut des Relations Internationales, l'Institut des Langues de Pékin, l'Ecole normale de la capitale et l'Université des études internationales de Pékin. (*Ibid.* : 16)

« *En 1965, plus de 74 universités chinoises disposaient de départements ou de sections de langues étrangères, accueillant plus de 40 mille étudiants spécialistes de langues étrangères, soit 13 fois plus que durant les années 50. Le nombre de langues enseignées est passé de 12 en 1952 à 41 en 1965.* » (Fu, 2006 : 28)

A cette époque, le gouvernement chinois accordait une grande importance à l'enseignement des langues étrangères. Le vice-premier ministre et aussi ministre des Affaires étrangères, Chen Yi, a été nommé Directeur de l'Institut de Diplomatie de Pékin. « *Il a prononcé, lors de la fondation de l'Institut, un discours d'inauguration dans lequel il a demandé aux enseignants de mettre au premier plan la formation de la compétence linguistique et celle de la communication.* » (Wang, 2005 : 17) C'est dans ce contexte que la didactique du français langue étrangère a réalisé de grands progrès.

Au sujet de la méthodologie d'enseignement du français, la méthode traditionnelle était le plus souvent utilisée. Ensuite, certains enseignants ne se sont plus contentés de cette méthode et ce, pour des questions d'efficacité d'enseignement et de réactions des apprenants durant leur apprentissage. Ils ont tenté de chercher une nouvelle méthodologie pour faire progresser la didactique du FLE en Chine. C'est à ce moment-là que la méthode audio-visuelle a été introduite dans les écoles chinoises. (*Ibid.* : 16) Au niveau du manuel de français utilisé, après que le « Français Fondamental » soit introduit en Chine dans les années cinquante, « Voix et images de France » est devenu le principal manuel des apprenants, pendant l'utilisation de la méthode audio-visuelle. (*Ibid.* : 16)

Ce développement aurait pu se prolonger, si n'était survenue la « Révolution Culturelle » entre 1966 et 1976, qui a profondément perturbé le développement de l'E/A des langues étrangères en Chine. Pendant cette période, toutes les écoles étaient pratiquement fermées et toutes les activités pédagogiques arrêtées.

Après la période de la révolution culturelle, l'enseignement du français était très difficile. Dans les textes appris, il n'y a que les termes politiques qui sont autorisés à être enseignés. « *Il ne s'agissait pas d'apprendre une langue étrangère et encore moins (...) une culture étrangère, mais d'apprendre les formes*

linguistiques destinées à l'expression d'une pensée dominée par la lutte des classes. » (Yang, 2007 : 65)

Dans sa recherche, Yang nous donne des exemples extrêmement parlants :

« Traduit dans un langage propre à un contexte chinois particulier, cet enseignement fournissait les expressions que les étudiants débutants devaient apprendre en priorité : « la pensée du Président Mao, le marxisme-léninisme, les étudiants ouvriers-paysans-soldats, les médecins au pied nu, le propriétaire foncier, les paysans pauvres et moyens pauvres, le prolétariat, la classe des prolétaires, la classe des ouvriers, la classe des bourgeois, le capitalisme, l'exploitation de l'homme par l'homme, la dictature prolétarienne, le Parti communiste, le président Mao, le pays capitaliste, le pays socialiste...».

Quant à la structure des phrases : « Qui va à Cuba ? Gustave va à Cuba. » (Il était alors hors de question d'aller à Paris, capitale d'un pays capitaliste). « Vive le président Mao ! » « Vive la pensée du Président Mao ! » « Vive le Parti communiste chinois ! » « Abat les impérialistes ! » « Continuez jusqu'au bout la révolution prolétarienne ! » » (Yang, 2007 : 65)

A partir de 1977, l'enseignement chinois a été placé sous de meilleurs auspices, le système du Baccalauréat national ayant été restauré. Les écoles supérieures ont recommencé à recruter les étudiants.

Dans les années 80, afin d'harmoniser les situations d'enseignements du français, un test national a été mis en place pour les étudiants de français de deuxième année. Suite à ce test et en fonction des résultats obtenus, un Programme national a été rédigé. Dans ce Programme, les méthodes d'enseignements, les contenus d'enseignements et les modalités d'évaluations ont été définis. Dans les années 90, un autre test national pour les étudiants de quatrième année a été organisé. Toujours en fonction des résultats du test, un autre Programme – Programme d'enseignement du français niveau avancé a été élaboré et mis en place. Jusqu'à maintenant, ces deux documents de référence ont encadré l'enseignement du français dans le supérieur.

Pendant cette période, avec l'ouverture de la Chine vers l'extérieur, les universités chinoises se sont développées. *« L'enseignement du français s'est alors déroulé normalement avec de nouvelles discussions sur le manuel, le programme d'enseignement, la structure des cours et les activités didactiques en classe. »* (Wang, 2005 : 17)

Les programmations des cours se sont petit à petit améliorées : cours de lecture analytique, cours d'oral, cours d'audio-visuel, de lecture rapide, de civilisation française, de littérature française, de presse française et de traduction. La plupart des enseignants a commencé à étudier la théorie et la pratique des nouvelles méthodologies afin d'améliorer leur travail et d'élever plus rapidement le niveau de français de leurs élèves. C'est à partir de ce moment-là que la didactique de française langue étrangère a beaucoup évolué en Chine. (*Ibid.* : 18)

Dans la partie suivante, nous présentons l'enseignement du français dans le système éducatif chinois.

2.1.2. L'enseignement du français dans le système éducatif chinois

Au niveau primaire, l'anglais est la seule langue enseignée à partir de la troisième année.⁴⁴ L'enseignement du français au niveau primaire est quasiment inexistant. « *Actuellement, les services diplomatiques français estiment à une centaine le nombre d'apprenants dans les établissements primaires, mais cet enseignement est difficilement localisable puisque les autorités chinoises ne produisent aucun chiffre à ce sujet.* » (Martin, 2007b : 64)

A partir de collège, les écoles peuvent proposer une langue parmi l'anglais, le japonais et le russe à titre de LV1⁴⁵ En 2017, le nouveau « Programme de cours du lycée général (édition 2017) » a précisé qu'au lycée, la matière de langue étrangère peut être une parmi ces six langues : l'anglais, le japonais, le russe, l'allemand, le français et l'espagnol.⁴⁶ Le français a ainsi été ajouté au Baccalauréat depuis 2017.

Il existe très peu de recherche sur l'état actuel des situations d'enseignement du français dans le secondaire. Sur la plus grande plateforme des publications scientifiques chinoise (<https://www.cnki.net/>), il n'y a que quatre articles portant sur l'enseignement du français dans le secondaire (Zhang, 2020 ; Chen, 2019 ; Li, 2015 ; Yang, 2014). Ces recherches sont relativement récentes, cela montre que ce domaine est dans sa phase de développement et peu de chercheurs y ont porté leur attention. En effet, comme le français n'a été ajouté que récemment au Baccalauréat, il fallait évidemment du temps pour développer l'enseignement du français secondaire.

Actuellement dans le système secondaire, il existe trois types d'enseignement du français : le français LV1, le français LV2 (avec la LV1 en anglais), et l'enseignement du français dans un programme d'une convention-cadre. Cette convention est signée conjointement par la commission pour l'éducation de Beijing et le Service de coopération et d'action culturelle de l'Ambassade de France en Chine en juin 2004 (Li, 2015 : 28). Pourtant, nous ne trouvons aucune statistiques officielles touchant le nombre d'écoles, ni le nombre des effectifs de chaque type d'enseignement. Nous avons l'impression que chaque province, même

⁴⁴ Information disponible à l'adresse

<http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/xxgk_jyta/jyta_jiaocaiju/201901/t20190122_367804.html> [consulté le 24/04/2020]

⁴⁵ Information disponible à l'adresse

<http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/xxgk_jyta/jyta_jiaocaiju/201901/t20190122_367804.html> [consulté le 17/04/2020]

⁴⁶ « Programme de cours du lycée général – Programme du français (édition 2017) », p.3, disponible à l'adresse <http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/s8001/201801/t20180115_324647.html> [consulté le 16/04/2020]

chaque municipalité, gère le développement de l'enseignement du français en faisant appel à ses propres ressources et moyens.

Le développement de l'enseignement du français est plus avancé dans les grandes villes chinoises, par exemple Pékin, Shanghai et Guangdong (Yang, 2014 : 291). Les provinces côtières sont plus avancées que les autres provinces dans l'enseignement. Dans notre recherche documentaire, nous avons trouvé une publication sur la situation de l'enseignement du français secondaire dans la ville de Shanghai (Chen, 2019). Cette étude de cas nous sert d'exemple afin de montrer la situation la plus avancée de l'enseignement secondaire du français en Chine.

Tout d'abord, nous montrons une illustration sous forme de tableau récapitulatif (Illustration 1) de la situation générale de l'enseignement du français dans les écoles secondaires à Shanghai (Chen, 2019 : 29).

	Lycée d'industrie et de commerce des langues étrangères de Shanghai	Collège/Lycée des langues étrangères de Shanghai rattachée à SISU	Collège et lycée des Langues Etrangères de Pudong à Shanghai	Collège et Lycée des langues étrangères Qianquan	Lycée Guangming de Shanghai	Académie des langues étrangères mondiales de Shanghai	Lycée des langues étrangères rattaché à SHNU	Lycée Datong	Soong Ching Ling School	Collège des filles numéro 3 de Shanghai	Lycée Yichuan de Shanghai
Niveau de l'enseignement du français	LV1	LV1&LV2	LV1&LV2	LV1&LV2	LV1&LV2	LV2	LV2	LV2	LV2	LV2	LV2
Nombre d'élèves LV1	125	89	65	100	201	/	/	/	/	/	/
Horaires par semaine LV1	10	7-8	7	6	6.5	/	/	/	/	/	/
Nom de manuel LV1	Français	Nouveau taxi, manuel de l'école	Nouveau taxi, Français, manuel de l'école	Nouveau taxi, Français	Français	/	/	/	/	/	/
Objectif d'enseignement LV1	Etudier à l'étranger	Gaokao, étudier à l'étranger	Gaokao, étudier à l'étranger	Gaokao	Gaokao, étudier à l'étranger	/	/	/	/	/	/
Nombre d'élèves LV2	/	220	140	25	512	394	90	25	60	15	408
Horaires par semaine LV2	/	2-3	2	1	3	1-5	2&4	2.5	4	1	0.5/1.5
Nom de manuel LV2	/	Nouveau taxi	Tandem	Nouveau taxi	Tandem	Nouveau taxi, Festival	Nouveau taxi	/	/	/	Français pour les ados, manuel de l'école
Objectif d'enseignement LV2	/	Découvrir la langue	Découvrir la langue	Découvrir la langue	Découvrir la langue	Découvrir la langue, l'examen international	Découvrir la langue	Découvrir la langue	Découvrir la langue	Découvrir la langue	Découvrir la langue, étudier à l'étranger

Illustration 1 : Situation générale de l'enseignement du français dans les écoles secondaires à Shanghai⁴⁷

Parmi les onze écoles proposant le français au secondaire, la majorité (dix écoles) l'ont proposé en LV2, quatre l'ont proposé en LV1 et LV2 (école numéro 2 à 5), et seulement une ne propose que l'option en LV1 (école numéro 1). Au niveau des effectifs, parmi les quatre écoles proposant le français en LV1 et LV2 (école numéro 2 à 5), il y en a trois qui disposent des effectifs plus importants dans le choix de LV2 que celui de LV1 (220 contre 89 pour l'école 2 ; 140 contre 65 pour l'école 3 ; et 512 contre 201 pour l'école 5). Pour les autres écoles qui ne proposent que l'option LV2 en français, les effectifs varient énormément : de 15 dans l'école numéro 10 à 408 dans l'école numéro 11. Cela est dû probablement aux tailles et aux types des écoles.

A propos du nombre d'heures de cours, celles de LV1 sont de 6 (l'école numéro 4) à 10 heures (l'école numéro 1) par semaine, tandis que celles pour les cours de LV2 sont largement moins nombreuses, de 0.5h (l'école numéro 11) à 5h (l'école numéro 6) par semaine. Cela est évidemment lié aux objectifs de l'apprentissage du français. La plupart des élèves de LV1 sont dans l'objectif de passer le français au

⁴⁷ Tableau tiré du mémoire de Chen (Chen, 2019 : 29)

Baccalauréat et ils ont une grande motivation. En ayant une surcharge de travail dans les autres matières, les étudiants de LV2 sont tous inscrits pour une découverte de la langue. (Yang, 2014 : 291).

Au sujet des manuels utilisés, les cours de LV2 utilisent les manuels authentiques – le « Nouveau Taxi » et le « Festival ». Nous constatons une combinaison des manuels authentiques et chinois dans les cours de LV1. Le « Français » étant un manuel chinois pour l'enseignement du français universitaire, il est utilisé dans le secondaire puisque aucun manuel n'est officiellement proposé dans le « Programme de cours du lycée général (édition 2017) ». ⁴⁸ Ce manuel universitaire est conçu pour un apprentissage de quatre ans et il n'est pas adapté au public du secondaire ; en revanche, dépourvu d'autres ressources pédagogiques, les professeurs sont obligés de l'utiliser. (Zhang, 2020 : 38)

Les professeurs se servaient du Programme universitaire de FLE, avant la sortie du nouveau Programme en 2017 : un document qui a enfin cerné les éléments nécessaires et directives pour l'ouverture des cours de français secondaires (Li, 2015 : 31).

Grâce au Programme, l'enseignement du français est standardisé comme les autres disciplines. Il énonce des exigences plus spécifiques portant sur la formation des compétences générales des élèves. « *Cependant, ce Programme exige toujours que les enseignants vérifient son efficacité par la pratique. Il devait être modifié et perfectionné en fonction de la situation pédagogique réelle.* » (Zhang, 2020 : 37, nous traduisons)

D'après le Programme, l'enseignement du français se divise en six niveaux. ⁴⁹ Les trois premiers niveaux (niveau préparatoire, niveau 1 et niveau 2) sont destinés au collège et les trois derniers niveaux (niveau 3, 4 et 5) sont destinés au lycée. ⁵⁰ Afin de valider les cours du lycée, il est obligatoire de valider au moins le niveau 3. Et le niveau du Baccalauréat est équivalent au niveau 4 du Programme. ⁵¹ Le niveau 5 concerne des cours optionnels.

⁴⁸ Information disponible à l'adresse

<http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/xxgk_jyta/jyta_jijiaosi/201712/t20171219_321937.html> [consulté le 17/04/2020]

⁴⁹ « Programme de cours du lycée général – Programme du français (édition 2017) », p.8-9, disponible à l'adresse <http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/s8001/201801/t20180115_324647.html> [consulté le 16/04/2020]

⁵⁰ « Programme de cours du lycée général – Programme du français (édition 2017) », p.33, disponible à l'adresse <http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/s8001/201801/t20180115_324647.html> [consulté le 16/04/2020]

⁵¹ « Programme de cours du lycée général – Programme du français (édition 2017) », p.38, disponible à l'adresse

Les exigences académiques sont divisées en cinq parties : les connaissances linguistiques, les connaissances culturelles, les thèmes et situations, les documents pédagogiques et les activités langagières. Dans les exigences sur les connaissances linguistiques, celles sur la phonétique, le vocabulaire et la grammaire sont présentes. La partie des activités langagières est divisée en deux : les activités de compréhension orale et écrite, et les activités de production orale et écrite.

Quant aux méthodologies d'enseignement, le Programme propose aux enseignants d'utiliser plusieurs méthodes : « *la méthode « par situation » (nous traduisons), l'approche communicative et l'approche par tâche.* »⁵² La méthode traditionnelle n'est pas mentionnée du tout. De plus, il conseille aussi de renforcer les interactions entre les enseignants et les apprenants. Les enseignants sont non seulement des transmetteurs du savoir, « (...) *mais aussi des guides et de l'aide pour que les élèves apprennent par eux-mêmes.* »⁵³ Nous voyons très clairement que le rôle de professeur ne doit plus être le détenteur du savoir. Nous attendons des professeurs un rôle d'aide et ils sont égaux vis-à-vis des élèves. Par ailleurs, « (...) *les enseignants doivent mettre en place des tâches authentiques et des situations donnant du sens, afin de développer les capacités d'auto-apprentissage et de coopération des élèves.* »⁵⁴

Au niveau des conseils des évaluations, le Programme encourage de combiner les évaluations séquentielles (nous traduisons) avec les évaluations sommatives. « *Les évaluations séquentielles peuvent prendre plusieurs formes : les commentaires écrits, les tests après chaque cours (y compris les tests oraux), un compte rendu individuel ou par groupe, un rapport d'étude ou de projet, les auto-évaluations et les co-évaluations des élèves.* »⁵⁵ Le Programme favorise l'évaluation orale et l'évaluation en ligne.⁵⁶ « *Il faut*

<http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/s8001/201801/t20180115_324647.html> [consulté le 16/04/2020]

⁵² « Programme de cours du lycée général – Programme du français (édition 2017) », p.35, disponible à l'adresse <http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/s8001/201801/t20180115_324647.html> [consulté le 16/04/2020]

⁵³ « Programme de cours du lycée général – Programme du français (édition 2017) », p.35, disponible à l'adresse <http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/s8001/201801/t20180115_324647.html> [consulté le 16/04/2020]

⁵⁴ « Programme de cours du lycée général – Programme du français (édition 2017) », p.36, disponible à l'adresse <http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/s8001/201801/t20180115_324647.html> [consulté le 16/04/2020]

⁵⁵ « Programme de cours du lycée général – Programme du français (édition 2017) », p.37, disponible à l'adresse <http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/s8001/201801/t20180115_324647.html> [consulté le 16/04/2020]

⁵⁶ « Programme de cours du lycée général – Programme du français (édition 2017) », p.37, disponible à l'adresse <http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/s8001/201801/t20180115_324647.html> [consulté le 16/04/2020]

combiner l'épreuve écrite et l'épreuve orale dans les examens de fin de semestre dans l'enseignement secondaire. »⁵⁷ La compétence orale est mise en évidence et devrait être suscitée plus d'attention des enseignants dans leur enseignement.

Un autre point important à développer concerne les professeurs de français dans le secondaire. Le domaine d'enseignement du français secondaire commence à peine à se développer, il manque une plateforme de communication entre professeurs. « *Beaucoup de formations et séminaires organisés par le Ministère de l'Éducation et le Conseil pédagogique national de l'Enseignement/Apprentissage des langues étrangères existent. Mais ils sont uniquement destinés aux enseignants de français supérieur.* » (*Ibid.* : 37-38, nous traduisons)

Pour finir, Zhang trouve que les informations nécessaires au sujet des examens sont absentes. Bien que le français soit déjà proposé au Baccalauréat, il n'existe cependant aucun document directif. Ne connaissant pas les exigences précises du Baccalauréat, les professeurs ne savent pas comment préparer les étudiants à l'épreuve. Par ailleurs, certains lycéens apprennent le français afin d'étudier dans des pays francophones. Ils doivent passer des examens DELF/DALF⁵⁸. En Chine, il existe très peu de ressources pédagogiques pour la préparation de ces examens européens. Les enseignants utilisent souvent les manuels de préparations des TFS 4 et 8. (*Ibid.* : 38)

Étant donné que la plupart des lycéens de français entrent dans le département de français à l'université, cela aurait certainement un impact important sur l'enseignement du français dans le supérieur. Selon Fu, c'est un vrai défi à relever, mais il ne va pas encore arriver dans un avenir très proche, au même titre que dans l'enseignement de l'anglais. L'enseignement actuel de l'anglais est déjà populaire et le niveau général et la qualité de l'enseignement ont été améliorés. Pour les cours universitaires de l'anglais,

« (...) il est impossible de répéter le b.a.-ba du lycée, mais il faut développer la capacité de réflexion des étudiants. À l'avenir, si nous commençons à enseigner le français au lycée, ce sera un défi pour les professeurs d'université. À l'avenir, dans les universités nous ne pourrions pas rester au niveau élémentaire. Il faudra soit augmenter le niveau soit réduire le temps d'enseignement des bases. Par contre, cela ne m'inquiète pas trop, car même si on commence à enseigner le français au lycée maintenant, le taux de popularité est très faible.

⁵⁷ « Programme de cours du lycée général – Programme du français (édition 2017) », p.39, disponible à l'adresse <http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/s8001/201801/t20180115_324647.html> [consulté le 16/04/2020]

⁵⁸ Une présentation de ces examens se trouve dans le point 3.2.1 de la partie théorique.

On est encore très loin d'atteindre le niveau de vulgarisation de l'anglais. Mais il faut reconnaître que c'est une tendance générale. » (Entretien 18, lignes 347-356)

Le français n'est pas enseigné que dans le système éducatif chinois, mais également dans d'autres organisations dans la société chinoise. Ces formations, diplômantes ou non, sont proposées aux personnes de tous profils.

2.1.3. Les autres organisations d'enseignement du français

Nous présentons trois modèles d'enseignement : les cours dans les Alliances Françaises (AF), les cours dans les instituts de langues privés, et les cours en lignes.

La première AF a été créée en 1883 en France, il s'agit d'une organisation à but non-lucratif visant la promotion de la langue et de la culture françaises. Jusqu'à maintenant, des Alliances Françaises existent dans 133 pays du monde entier.⁵⁹ Elles sont réputées pour leurs formations linguistiques de haute qualité et des enseignants natifs et qualifiés.

Les AF de chaque pays sont des organisations indépendantes de l'enseignement du français. La première AF en Chine continentale a été créée en 1989 à Guangzhou, suivie par la création de la deuxième à Shanghai en 1993, et par la troisième à Pékin en 1996.⁶⁰ A partir de 2000, le développement des AF a connu un grand essor en Chine. Plusieurs AF ont été créées dans de différentes provinces chinoises. Jusqu'à aujourd'hui, 15 AF existent en Chine dont treize en Chine continentale et deux à Hongkong et Macao.⁶¹

La gestion des AF doit respecter les lois locales, en l'occurrence la « Réglementation sur la cogestion des écoles avec l'étranger » promulguée en 2003 par le Conseil d'Etat de la République populaire de Chine.⁶² Selon cette réglementation, chaque Alliance se doit trouver une université locale en tant que partenaire, pour sa création et sa gestion quotidienne. Dans la plupart des cas, les locaux d'une AF se trouvent au sein du campus de l'université partenaire : par exemple l'AF de Chengdu se trouve dans un des campus de son université partenaire – Université de Sciences Electroniques et de Technologie ; l'AF

⁵⁹ Information disponible à l'adresse <<https://www.alliancefr.org/fr/qui-sommes-nous/alliance-francaise-paris-ile-de-france>> [consulté le 30/04/2020]

⁶⁰ Information disponible à l'adresse <<https://baike.so.com/doc/6034712-6247717.html>> [consulté le 30/03/2020]

⁶¹ Information disponible à l'adresse <<https://baike.so.com/doc/6034712-6247717.html>> [consulté le 30/03/2020]

⁶² Information disponible à l'adresse <<https://baike.baidu.com/item/中外合作办学条例/18913908>> [consulté le 30/03/2020]

de Jinan est dans un des campus de son université partenaire – Université du Shandong. Rares sont les AF chinoises qui ont leurs propres locaux à part, sauf pour le siège de l’AF de Pékin. Elle se situe dans un local spécialement créé pour l’AF de Pékin, l’Institut français de Chine, et Campus France de Chine.

Les AF étant répandues au niveau international, et leur gestion est déjà normalisée depuis ses années d’expansion. Les points de différenciation des AF sont la quasi-totalité des enseignants natifs ayant le diplôme de master FLE dans l’équipe enseignante, l’utilisation unique des manuels de FLE français, l’organisation régulière des activités culturelles, que les autres instituts privés et locaux n’ont pas.

Avec des enseignants formés en FLE et expérimentés, et avec des manuels de FLE adapté aux niveaux du CECR, les AF essayent de donner une expérience authentique d’apprentissage du français. Une évaluation diagnostique avec au moins deux enseignants permet à l’apprenant de trouver la classe la plus adaptée à son niveau. La taille de classe est grande, avec dans chaque classe une vingtaine d’étudiants. Selon les demandes des apprenants, plusieurs types de cours sont proposés : des cours intensifs, des cours extensifs, des cours de préparation aux examens, des cours pour immigrer au Québec et des cours privés. Vu le grand nombre d’inscription, des classes de tous niveaux sont organisés durant l’année, qui permet aux nouveaux inscrits d’insérer dans une classe adaptée presque immédiatement après son inscription. Des contrôles continus sont organisés selon la progression du manuel, souvent après chaque unité, avec des fiches d’auto-évaluation de préparation DELF/DALF. Des évaluations sommatives de fin de semestre sont aussi exigées, afin de décider si tous les apprenants passent au niveau suivant de l’apprentissage.

En plus des cours, les activités culturelles sont aussi attirantes pour les apprenants. Des concerts, expositions, séminaires sont organisés afin de promouvoir la culture française et aussi francophone.

Comparés avec les AF, souvent vues comme des organisations « françaises » ou « étrangères », les instituts de langue privés sont principalement locaux. Ces instituts sont souvent créés par des professeurs chinois, ayant des expériences d’éducation en France ou au moins du français. Les enseignants sont dans la majorité des cas chinois, très peu d’enseignants natifs travaillent dans ces instituts privés. Si nous y trouvons des enseignants français, souvent ils ont leur travail principal ailleurs, dans une université ou à l’AF.

Sur la plus grande plateforme des publications scientifiques chinoises (<https://www.cnki.net/>), aucune recherche existe portant sur l’enseignement du français dans ces instituts privés de langues. Nous avons ainsi récolté des informations sur leurs sites officiels.

Dans la ville de notre université natale se trouve un institut privé de français qui propose des cours intensifs de niveau A1 à B2.⁶³ A chaque niveau, un cours intensif pour les jours de travail et un cours pour le weekend sont proposés. Les cours de découverte pour les enfants, de préparations aux TCF/TEF, existent également. Il ne présente que deux enseignantes de français de nationalité chinoise sur leur site officiel ; toutes les deux sont diplômés d'un master en Chine.

Des instituts privés plus grands proposent non seulement des formations de langues étrangères, mais aussi des services consulaires.⁶⁴ Ils aident les apprenants à choisir la spécialité, l'école dans son pays souhaité, ils proposent également de l'aide pour la préparation des documents administratifs, et pour des entretiens en vue de l'obtention du visa. Ce service de consultation constitue un point de vente attirant. Pour les apprenants de langue souhaitant étudier à l'étranger et ne connaissent ni la langue ni la culture du pays cible, un service consulaire leur donne ainsi un sentiment de sécurité.

Le dernier type d'enseignement du français est les cours en ligne. Ce genre de cours ont vu le jour depuis seulement une dizaine d'années en Chine. Chaque école a sa plateforme d'enseignement qui donne accès aux cours en lignes. Certains cours sont des vidéos déjà enregistrées, et certains d'autres sont des cours en live. Cela donne aux apprenants une grande liberté de choisir les heures de cours à leur convenance. Les apprenants peuvent poser des questions à tout moment à l'enseignant sur internet. En plus de la plateforme de l'enseignement des cours, d'autres applications complémentaires ont été créées, afin de faciliter la communication entre les apprenants d'une même classe, ou pour soumettre des devoirs.

Prenons l'exemple d'une école réputée de formations des langues étrangères dans ce domaine, l'« Ecole Hujiang », qui donne des cours de français en ligne depuis 14 ans et ont aujourd'hui plus de 13 langues. Un cours intitulé « français de base : de zéro à B2 » contient 356 petits vidéos et 120 heures de cours individuels en live. Chaque vidéo dure de 15 à 20 minutes pour un enseignement d'un manuel traditionnel – « Cours de français accéléré ».⁶⁵ Ce genre de cours est devenu de plus en plus populaire en Chine, chez les apprenants de langue de tout âge. Les étudiants n'ont pas à se déplacer, cela est économiquement plus rentable. Ils peuvent choisir librement leurs temps d'apprentissage avec les vidéos ou avec son professeur, cela donne occasion aux étudiants et aux personnes qui travaillent d'apprendre la langue dans leur temps libre.

⁶³ Information disponible à l'adresse <<http://www.jnopfun.com/french/>> [consulté le 28/04/2020]

⁶⁴ Information disponible à l'adresse <<https://www.jjl.cn/>> [consulté le 28/04/2020]

⁶⁵ Information disponible à l'adresse <<https://class.hujiang.com/20406558/intro>> [consulté le 28/04/2020]

Après avoir fait cette présentation de la situation générale de l'enseignement du français en Chine, nous avons compris que le français est devenu de plus en plus recherché comme matière de langue, tant dans le système éducatif que dans la société. Dans la partie suivante, nous présentons l'enseignement supérieur du français. Bel constate qu'il y a un :

« (...) développement spectaculaire de l'enseignement du français dans les universités en Chine depuis le début des années 2000. Alors que leur nombre avait augmenté de manière plutôt modérée et irrégulière entre 1949 et 1999, les programmes universitaires de français (spécialité, 法语专业) connaissent depuis plus de 15 ans une croissance exponentielle (+ 340%). Paradoxalement, cette croissance est mal connue, mal mesurée et mal expliquée. » (Bel, 2017 : 273)

2.2. L'enseignement supérieur du FLE

Dans cette partie, nous focalisons sur l'enseignement du français dans le supérieur. La scolarité s'étale sur quatre ans répartis en deux cycles. Chaque cycle comprend deux ans. Au premier cycle, l'étudiant prend des cours de français « (...) à raison de 12 à 14 heures par semaine pour apprendre la phonétique, la grammaire, la littérature, le lexique, la rédaction et la traduction. » (Fu, 2006 : 33-34) Cet enseignement a pour but de donner aux apprenants une base solide dans les compétences linguistiques. Le second cycle « (...) 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. » (Ibid. : 33-34)

Nous exposons tout d'abord le développement des départements de français en Chine, ensuite nous détaillons les deux documents directifs de l'enseignement du français universitaires – les deux Programmes nationaux d'enseignement du français. Nous terminons cette partie en présentant les profils des enseignants et des apprenants universitaires.

2.2.1. Le développement des départements de français

Le nombre d'unités d'enseignement du français a explosé depuis ces dernières décennies. « La Chine est actuellement le seul pays au monde à ouvrir 4 à 6 départements de français chaque année. Il y en avait 23 départements en 1999 et 87 en 2010. » (Yu, 2013 : 90, nous traduisons) Jusqu'en 2017, selon un recensement d'une plate-forme connu en Chine, plus de 132 écoles supérieures ont ouvert la spécialité française en Licence.⁶⁶ Parmi les centaines d'établissements, certains sont des universités multidisciplinaires, d'autres sont des universités spécialisées en langues étrangères ; il existe également

⁶⁶ Information disponible à l'adresse <<https://zhuanlan.zhihu.com/p/30723311>> [consulté le 28/04/2020]

des collèges dépendants d'une autre université ou des collèges indépendants. Dans ces écoles supérieures, le français est proposé dans le département des langues étrangères.

Avec le développement des universités et l'ouverture de la Chine vers de monde extérieur, de nouvelles modes d'enseignement ont vu le jour. La plupart des écoles ont une spécialité de français dit traditionnelle. Cependant, d'autres écoles proposent une formation à « compétences composées ». Ces formations visent à former les étudiants de langues plus compétents. Cinq principaux modes d'enseignement - apprentissage des langues sont mises en œuvre. Ce sont :

« 1. langue étrangère + savoir et savoir-faire d'une autre spécialité ;

2. langue étrangère à orientation professionnelle ;

3. langue étrangère + une deuxième spécialité proprement dite ;

4. une spécialité + langues étrangères ;

5. une langue étrangère peu pratiquée + l'anglais. » (Fu, 2006 : 31)

En plus de ce genre d'écoles dans lesquelles le français et une spécialité à part, d'autres établissements supérieurs proposent également des formations liées au français. Souvent elles sont dédiées aux étudiants d'autres spécialités, de sciences naturelles ou autres, qui souhaitent apprendre le français pour des raisons professionnelles à l'avenir.

Par ailleurs, de plus en plus d'école proposent des programmes d'échange avec des établissements français depuis ces années. Notre université natale, université du Shandong, a depuis une dizaine d'années un programme d'échange avec le centre de formation de langue (CIDEF - Centre International d'Etudes Françaises) à l'Université Catholique de l'Ouest, un établissement privé.⁶⁷ Ce Programme d'un semestre permet aux étudiants de français de troisième année d'assister à une formation de la langue et de la culture française en France. Un autre programme d'échange entre l'Université du Shandong et l'École supérieur de commerce de Rennes est dédié aux étudiants d'économies et de gestion.⁶⁸ En prenant des cours de langue et des cours d'économies et de gestion, les étudiants découvrent le système d'enseignements supérieur français, qui leur donne probablement envie de continuer les études de master en France.

⁶⁷ Information disponible à l'adresse <<https://ipo.wh.sdu.edu.cn/info/1225/4187.htm>> [consulté le 28/04/2020]

⁶⁸ Information disponible à l'adresse <<https://www.glxy.sdu.edu.cn/hzjl/xsjl.htm>> [consulté le 28/04/2020]

Il est important également de présenter les institutions de régulation de l'enseignement du français universitaire. D'abord, au sein du Ministère Chinois de l'Éducation, il se trouve la Direction générale de l'Enseignement supérieur. Dans cette Direction générale, se trouve le Service des Langues étrangères. Ce service a pour mission principale d'élaborer les politiques, les stratégies et actions linguistiques dans l'enseignement supérieur des langues. Ensuite, dans ce Service des Langues étrangères, se trouve le Conseil pédagogique national de l'Enseignement-Apprentissage des langues étrangères dans le supérieur. Ce sont des groupes d'experts spécialisés dans l'enseignement des langues étrangères. Chaque groupe travaille dans le but de l'élaboration et l'application des programmes d'enseignement de la langue en question. Pour le groupe de français, les experts rédigent et met en place les Programmes d'enseignement du français universitaire.

« Il veille également (...) à la conformité des enseignements avec les instructions ministérielles en organisant régulièrement l'évaluation nationale des apprenants et des enseignants, il intervient surtout, en tant que contrôleur, dans l'élaboration des matériels pédagogiques de français. » (Ibid. : 32)

Etant le vice-président du Conseil pédagogique national de l'Enseignement-Apprentissage des langues étrangères dans le supérieur, Fu nous a présenté les missions de l'équipe française de 2019. Selon les directives de l'État, leur première mission de l'année 2019 est de sortir les « Guo Biao – Standards nationaux des qualités d'enseignement des spécialités universitaires ». Ce document général qui englobe toutes les spécialités a déjà vu le jour courant 2019, dans lequel existent des grandes lignes directives de développement pour chaque spécialité. A partir de celui-ci, les « Standards » d'enseignement pour chaque spécialité doivent être rédigés. Dans le domaine du français, Il est appelé le « Guide pédagogique de l'enseignement du français ». Une fois ce document publié, l'étape suivante est la rédaction des « Programmes de l'enseignement » pour le français. Les Programmes comprennent un de niveau élémentaire et un autre de niveau avancé. Les deux Programmes sont en cours de rédaction, Fu est personnellement responsable pour le Programme du niveau élémentaire. Suite aux « Programmes nationaux » de chaque langue, qui est un document national et directeur, chaque université proposera son propre plan d'action de formation en fonction de ses contextes de l'enseignement.

En plus des institutions chinoises, il est également important à présenter le Service de Coopération et d'Action Culturelle – Institut français de Chine (SCAC-IFC) de l'Ambassade de France en Chine, qui a une « (...) constante et forte influence d'orientation sur l'E/A du FLE dans le supérieur chinois (...) L'émergence du français fonctionnel en Chine dans les années 80 en a été une belle illustration. » (Ibid. : 33)

Sous la direction du SCAC-IFC, le Centre culturel français à Pékin organise de nombreuses activités culturelles. Il dispose aussi d'une médiathèque francophone pour la promotion de la culture et de la littérature françaises. Toujours sous la direction du SCAC-IFC, Campus France est une organisation qui

visé à promouvoir les écoles françaises supérieures aux étudiants chinois.⁶⁹ Il propose un service de consultation sur les études en France et donne des conseils aux futurs étudiants. Le SCAC-IFC guide et coordonne l'enseignement du français en Chine, y compris l'enseignement des AF.

« Sous le Ministère de l'Education du gouvernement, les universités et grandes écoles, ainsi que les instituts de langues étrangères constituent le corps principal de l'enseignement du français en Chine. » (Wang, 2005 : 19-20) L'enseignement supérieur du français est encadré par les programmes nationaux, qui s'étendent sur quatre années divisées en deux parties. Le premier programme a été rédigé en 1988, il s'appelle « Programme de l'enseignement du français niveau élémentaire », et le deuxième sorti en 1997, appelé « Programme de l'enseignement du français niveau avancé ». À cette époque, peu d'universités offraient une spécialité de français. La situation est bien différente à nos jours. « Or, ce qui marque est l'uniformité curriculaire. Malgré la massification des années 2000 et la diversification des publics que cela a entraînée, en termes de niveaux et d'origine, le programme national reste le même partout et pour tous. » (Bel, 2017 : 264)

2.2.2. Les programmes nationaux de l'enseignement du français

Fu explique qu'en Chine, les programmes sont définis par Pékin et sont censés être appliqués partout :

« (...) il [le Conseil pédagogique national de l'E/A des langues étrangères dans le supérieur] a pour mission d'élaborer et d'adopter les programmes uniques du FLE dans les classes des premier et second cycles des universités de langue. Il veille également à leur application et à la conformité des enseignements avec les instructions ministérielles en organisant régulièrement l'évaluation nationale des apprenants et des enseignants, il intervient surtout, en tant que contrôleur, dans l'élaboration des matériels pédagogiques de français. » (Fu, cité par Gal Bailly, 2011 : 11)

Dans l'enseignement du français, c'est ainsi le Conseil pédagogique national de l'enseignement du français qui joue pédagogiquement le rôle principal. Il décide les lignes directrices du programme d'enseignement, la structure des cours et toutes les autres activités pédagogiques à l'échelle nationale.

Il existe deux programmes d'enseignement du français LV1 : le premier, appelé le « Programme d'enseignement du français LV1 niveau élémentaire » est sorti en 1988 ; le deuxième, appelé « Programme d'enseignement du français LV1 niveau avancé » est sorti en 1997. Ils sont tous les deux

⁶⁹ Information disponible à l'adresse <<https://cn.ambafrance.org/Presentation-du-Service-de-cooperation-et-d-action-culturelle>> [consulté le 28/04/2020]

publiés par le Ministère Chinois de l'Éducation Nationale (MCEN). Afin de rédiger ces deux programmes, le Conseil pédagogique national de l'enseignement du français a organisé

« (...) en 1985 (...) le premier concours national de français fondamental pour vérifier l'application du programme. Au mois de juin 1991, il a effectué le premier test de niveau de français parmi les étudiants de quatrième année, et ce, à l'échelle nationale afin de rédiger les manuels de français pour les étudiants de quatrième année. Enfin, Il organise, de temps à autre, des concours nationaux de français. » (Wang, 2005 : 19-20)

Le programme du niveau élémentaire est un livre de 200 pages. Il comprend « Le programme » à proprement parler, qui est de 9 pages, et sept annexes expliquant les contenus détaillés de l'enseignement par domaine, qui est de 182 pages. Enfin nous trouvons une note explicative de 9 pages sur la conception du présent programme.

Les annexes concernent les contenus de l'enseignement de différentes parties : la phonétique, la grammaire, le vocabulaire, le table des actes et des notions, les capacités linguistiques, les références pour l'évaluation. Parmi les sept annexes, celle du vocabulaire occupe la plus grande partie : elle est de 135 pages. Cette partie conséquente énumère tous les mots de vocabulaire qui doivent être acquis à la fin des deux ans d'apprentissage du français. Cela montre l'importance accordée à la maîtrise du vocabulaire.

Dans le Programme de 9 pages, les contours importants de l'enseignement du français ont été définis : le public visé, le but de l'enseignement, le volume horaire, le contenu de l'enseignement, les exigences pédagogiques, les principes de l'enseignement et enfin l'évaluation.

A l'égard du but de l'enseignement du français niveau élémentaire, il a été défini ainsi :

« L'enseignement de la phase fondamentale a pour but de permettre aux apprenants de maîtriser les connaissances élémentaires du français pour écouter, parler, lire, écrire et communiquer dans un premier temps, et de développer dans un second temps leur autonomie afin de poursuivre des études de français ou d'une autre spécialité avec un outil linguistique. » (MCEN, cité par Martin, 2007b : 249-250).

Ici, les activités citées sont des compétences traditionnellement désignées dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères (Compréhension orale : écouter ; Expression orale : parler ; compréhension écrite : lire ; production écrite : écrire). Il est à noter que la compétence communicative est équivalente par rapport aux autres compétences dans ce contexte. La communication n'est pas la finalité ultime de l'apprentissage, mais plutôt une compétence parmi d'autres.

« Ainsi, les quatre compétences et la capacité à communiquer sont chapeautées par les savoirs linguistiques ce qui tend à offrir une conception de l'E/A du FLE relativement atomisée et opposée à la conception classique de la compétence de communication où le sens prime toujours sur les formes. Ici, ce sont les savoirs qui priment sur les savoir-faire et qui doivent favoriser le transfert des connaissances dans une situation de communication réelle. » (Ibid. : 249-250).

Ce Programme insiste sur l'importance du test dans l'évaluation. Il demande que tout test français soit créé selon les exigences définies et qu'un examen sommatif soit organisé à la fin de la licence qui décide si le diplôme sera délivré. (Xu, 2014 : 20) Il énonce que l'évaluation est une étape importante dans le processus de l'enseignement, c'est un moyen obligatoire pour contrôler la qualité de l'enseignement et également pour vérifier la situation d'exécution du programme. (MCEN : 1988 : 8, nous traduisons) Nous ne trouvons malheureusement pas de rapport précis entre l'acquisition des compétences des apprenants et la mise en place des évaluations.

En 1997 – 9 ans après la publication du Programme du niveau élémentaire – le Programme du niveau avancé est sorti. Il s'agit d'un livre de petit format de 172 pages contenant un descriptif d'élaboration du programme, le Programme lui-même qui est de 8 pages et trois annexes de 168 pages. Les trois annexes sont la liste de vocabulaire, le programme de l'évaluation et les lectures conseillées. C'est toujours celle du vocabulaire qui est la plus conséquente : elle est de 154 pages.

« Le but de l'apprentissage est d'un côté, d'approfondir les capacités développées lors des deux premières années d'apprentissage (écouter, parler, lire, écrire et traduire) et d'acquérir une capacité à appliquer la langue ; de l'autre côté, d'enrichir des connaissances linguistiques et culturelles en vue de favoriser l'émergence de savoir-apprendre en autonomie. Cet objectif aidera les apprenants à exercer les métiers d'interprète, d'enseignant ou d'autres travaux qui ont du rapport avec le français. » (MCEN, 1997 : 4, nous traduisons)

Pareil avec le Programme du 1988, nous trouvons toujours les contours importants des activités de l'enseignement dans le Programme de 1997 contenant également le public visé, le but de l'enseignement, les principes de l'enseignement, les exigences pédagogiques, et enfin l'évaluation. Les deux parties restantes du Programme de 1988 (le volume horaire, le contenu de l'enseignement) sont combinées en une seule partie – la programmation des cours – dans le programme de 1997.

Pour ce qui est du but de l'évaluation, il est précisé que les évaluations sont « (...) un moyen efficace pour évaluer les étudiants, contrôler la qualité de l'enseignement et de vérifier la situation d'application du Programme. » (Ibid. : 11, nous traduisons) Il parle enfin des « étudiants », qui sont absents comme notion dans le Programme du niveau élémentaire.

Dans la pratique, même ces deux programmes datant de plus de vingtaines d'années, « (...) cela n'affecte pas fondamentalement la qualité et le niveau de l'enseignement du français, c'est pour cela que personne, y compris les dirigeants ne sont pas pressés. » (Entretien 18, lignes 213-215) L'influence actuelle de ces deux programmes ne sont pas du tout la même que celle d'il y a vingt ans. L'enseignement supérieur du français peut avancer avec ou sans Programme. Cela correspond au développement de l'enseignement des langues étrangères en général. Il est « (...) difficile de définir les activités d'enseignement des langues étrangères avec une norme précise. Il est possible d'avancer avec ou sans Programme. Il est difficile qu'on fasse, tous, la même chose dans l'enseignement des langues étrangères. » (Entretien 18, lignes 217-220)

« Maintenant, quand chaque école fait ses plans de gestion, de réglementation et de programmes de formation, elle ne va pas se référer au « Programme ». Si grosso modo, le programme est respecté, c'est acceptable. Son influence et son obligation sont beaucoup moins importantes que par le passé et il n'est plus nécessaire de le suivre. Ce que je viens de dire signifie qu'il existe diverses grandes lignes, exigences, sinon l'enseignement serait chaotique, mais maintenant ce que nous voulons faire, c'est de la standardisation. Nous institutionnaliserons ces pratiques, formerons un document formel et rassemblerons ce que nous avons fait pour, créer un standard, un standard minimum. » (Entretien 18, lignes 222-230)

Les nouveaux programmes sont en cours de validation. Fu est personnellement responsable pour celui du niveau élémentaire et a utilisé de nombreux éléments venant du CECR : « (...) par exemple la notion de compétence plurilinguistique, de communication interculturelle, d'évaluation des compétences en langues, etc. » (Entretien 18, lignes 122-124) Selon lui, quatre principes directeurs devraient guider la rédaction ou la réécriture d'un curriculum institutionnel chinois de français langue étrangère (FLE) : « ...novateur, efficace, réaliste et fortement contextualisé. » (Fu, cité par Germain, 2017 : 22)

En revanche, les groupes de rédaction n'ont pas encore eu le temps de soumettre ces documents aux autorités supérieures, il faudra encore attendre leur approbation. (Entretien 18, lignes 124-126)

Dans l'enseignement supérieur du français, les enseignants et les apprenants sont des acteurs principaux. Les programmes et les directives sont définis par l'autorité centrale, mais l'enseignement quotidien est assumé par les enseignants ordinaires du français. Leurs profils sont esquissés dans la partie suivante.

2.2.3. Les profils des enseignants

Dans cette partie, nous parlons de la répartition du travail des enseignants natifs et non-natifs, de la formation didactique des enseignants et de la difficulté pour publier les recherches scientifiques.

Dans les départements de français, souvent nous y trouvons au moins un enseignant natif par université. Certains départements disposant plus de ressources en ont deux même plus. (Li, 2020 : 10) La répartition de travail leur donne des rôles différents. Dans le Programme du niveau élémentaire, les différents types de cours ne sont pas proposés, tandis que dans le Programme du niveau avancé, sept cours obligatoires sont proposés avec sept cours optionnels pour l'enseignement du deuxième cycle. (MCEN, 1997 : 9) Il est ainsi à chaque université de programmer les cours de français en fonction de ses besoins. Les enseignants chinois assurent dans la plupart des cas les cours de « français de base » de premier cycle, de « français de niveau avancé » et de « traduction/thème » de deuxième cycle. Les enseignants natifs assurent des cours plus orientés vers l'oral : les cours d'« expression orale » du premier cycle, de « dialogue en français » et de « la culture française » du second cycle. (Li, 2020 : 10) Au sein du département de français, nous constatons une fragmentation de la discipline en sous-disciplines unidimensionnelles, et une absence d'articulation entre les différents cours. « Il existe différents cours :

grammaire, vocabulaire, écrit, oral, civilisation, audio-visuel sans que ceux-ci ne permettent une approche globale de la langue. » (Martin, 2007a : 51)

En général, afin d'assurer les cours avec une bonne qualité, les professeurs chinois et natifs « (...) *ont beaucoup de travail administratif (procédures des examens très lourdes, plans généraux et détaillés des cours, rapports...)* » (Ibid. : 51). Les étudiants attendent que les professeurs chinois leur enseignent « (...) *la grammaire, le vocabulaire et les structures des textes, avec précision et détails* ». (Li, 2020 : 10, nous traduisons) Ils attendent que les professeurs natifs leur donnent « *un enseignement avec une prononciation authentique, une introduction de la culture française dans une ambiance de classe ludique.* » (Ibid. : 10, nous traduisons)

Les départements de français proposent en général trois orientations fondamentales : littérature, traduction et linguistique. Il n'existe pas d'orientation en didactique des langues étrangères à proprement parler. Cette discipline souffre d'un manque de reconnaissance. (Martin, 2007a : 50 ; Entretien numéro 18, lignes 158-160) Parmi tous les professeurs, moins de 30 pourcents sont partis à l'étranger pour des raisons professionnelles ou liées aux des études pour une période de plus de 6 mois. (Fu, 2009 : 39) Cela signifie que la majorité des professeurs chinois de français connaissent une culture française « (...) *abstraite, littéraire et partielle.* » (Ibid. : 39, nous traduisons) La plupart d'entre eux sont issus des départements de français. Faute d'une formation en didactiques des langues en Chine ou à l'étranger, ils ne sont pas munis des connaissances théoriques qui leur permettent de porter une réflexion professionnelle sur leur prise de fonction. « *L'apprentissage du métier se fait par l'observation dans les classes de collègues plus expérimentés : les mêmes schémas sont donc reproduits.* » (Martin, 2007a : 51)

Le manque de connaissances du domaine de didactiques des langues a des impacts sur les recherches scientifiques des enseignants chinois. Fu a remarqué ainsi :

« Je trouve dommage qu'ils aient de bonnes compétences linguistiques, mais qu'ils ne connaissent pas l'histoire de l'enseignement des langues étrangères en Chine, ni l'histoire de l'enseignement des langues étrangères dans le monde (...) Ce qui est vraiment dommage. Par ailleurs, ils ne connaissent pas les structures de notre discipline, ni les méthodes de recherche scientifique. » (Entretien 18, lignes 369-381)

Nous comptons sur le territoire chinois un nombre restreint de revues qui s'intéressent à la langue et à la culture françaises, celle de l'Université de Pékin et celle de l'Université de Nanjing étant les plus connues. (Martin, 2007b : 77-78) Il existe également depuis 2005 une publication franco-chinoise relevant du Groupe d'Etudes et de Recherches pour le Français Langue Internationale et de quatre Universités chinoises : la revue Synergies Chine. En revanche, ces plateformes sont loin d'être suffisantes pour permettre à tous les enseignants de publier ses recherches. Les revues spécialisées dans le domaine des langues étrangères sont très peu ; cette marginalisation démotive les enseignants de langues, surtout ceux de langues autres que l'anglais. (Gu, cité par Yan et Tan, 2018 : 24) Afin de garder leur emploi et d'avoir un meilleur poste, ils doivent répondre aux exigences institutionnelles relatives au nombre de publication.

(Ma et al., cités par Yan et Tan, 2018 : 24) Or, le manque de place pour la publication entraîne la souffrance chez les enseignants qui sont déjà surchargés par leurs travaux d'enseignement quotidien.

Par ailleurs, selon Liu et Dai, les enseignants chinois dans le domaine de lettres n'ont pas l'esprit de coopération dans la recherche. Cela a causé le statut de recherche scientifique relativement en décalage dans le domaine des langues étrangères, étant donné qu'il est plus difficile d'obtenir de bons résultats en faisant une recherche individuelle. (Liu et Dai, cités par Yan et Tan, 2018 : 23)

Les enseignants font de la recherche, assurent les activités de l'enseignement dans le but de mieux aider les étudiants dans leur progression. Dans la partie suivante, nous décrivons les profils des apprenants.

2.2.4. Les profils des apprenants

Nous introduisons les profils des apprenants à partir de trois aspects : leur motivation, leurs débouchés et leur performance en classe.

D'après l'analyse du point 1.1.1 « Présentation du système éducatif chinois » de la partie 1, la procédure d'admission à la chinoise privilégie le choix d'une université, mais pas la spécialité. Dans les deux procédures d'admission, il est préférable aux apprenants de choisir une université et une spécialité selon la possibilité d'être admis, au lieu de les choisir selon leur véritable intérêt personnel.

Les étudiants en langues sont également passés par le mécanisme de Baccalauréat chinois. En revanche, « (...) le français comme spécialisation universitaire est rarement un véritable choix ; malgré les changements sociaux observés en Chine, ce choix est toujours imbriqué dans d'autres choix plus complexes où la langue joue un rôle mineur. » (Bel, 2017 : 276) Pour ces étudiants de français, « (...) il ne s'agit pas d'acquérir un capital linguistique monnayable sur le marché du travail, mais un capital symbolique lié à la réputation de l'université où le français est appris, capital qui peut jouer un rôle et être converti en un bon travail. » (Ibid. : 275) De plus, les étudiants de français ne sont pas clairs sur la planification et la conception de leur future carrière. Ils ont très peu d'occasions de pratiquer la langue et communiquer avec des natifs. Ils ne voient pas la langue en tant qu'outil de communication. Cela entraîne aussi une motivation très floue et aussi un manque d'autonomie pendant le processus d'apprentissage. (Chen, 2016 : 44)

Pourtant, ce mécanisme d'admission n'est pas facile à changer dans un avenir proche, Fu pense « (...) qu'il est important, voire primordial, de cultiver la motivation des apprenants. On dit que la motivation est le meilleur professeur, mais la motivation peut être cultivée et formée. » (Entretien 18, lignes 387-389)

Les étudiants issus d'une bonne université ont plus de chance de trouver du travail lié au français. Ces bonnes universités sont appelées les « grandes écoles » par Fu. Elles garantissent une insertion professionnelle facile.

« A la sortie des « grandes » écoles, l'Université de Pékin, l'Université de Fudan, l'Université des études étrangères de Pékin ou de Shanghai, il n'y a aucun problème pour l'insertion professionnelle des étudiants. La

plupart de nos étudiants trouvent un travail qui est en rapport avec le français. Parmi ces étudiants, une partie fait leurs études à l'étranger, une partie travaille dans des entreprises et des institutions nationales, et une autre partie font des masters en Chine. » (Entretien 18, lignes 417-422)

Selon lui, la perception actuelle de l'emploi a évolué. A la sortie d'une licence spécialisée en français, une fonction où on recourt au français est tout aussi bien qu'un travail qui n'est pas lié au français. « *La vulgarisation de l'enseignement supérieur est une route obligatoire de la vie. Dans ce cas, l'université n'est qu'un moyen pour s'améliorer. » (Entretien 18, lignes 413-415)*

Depuis ces dernières années, de plus en plus de coopérations entre la Chine et les pays Africains se créent : une partie des étudiants de français trouvent leur travail dans des pays francophones africains. Néanmoins, cette destination professionnelle n'est pas présente dans l'enseignement, « (...) *que ce soit dans les cours de langues (variété linguistique) ou de contenu (connaissances géopolitiques, économie, littérature, culture...).* » (Bel, 2017 : 267) Les universités ne mettent pas en avant le débouché africain. « *Enseignants comme départements et sections de français se livrent donc à un numéro d'équilibriste, surfant sur l'image positive du français (et de la France) tout en prenant en compte la réalité, notamment les emplois en Afrique. » (Ibid. : 258)*

Le point suivant concerne les spécificités des étudiants chinois en classe. « *En général, les Chinois risquent de manquer de courage pour s'exprimer couramment et abondamment. Ils ne se permettent pas d'ouvrir la bouche sans avoir assez réfléchi, car ils ne veulent pas paraître ridicules. » (Zou, 2010 : 137)* Les élèves formulent plusieurs fois l'énoncé à produire dans leur tête avant d'ouvrir la bouche. Quand ils répondent aux questions, ils prononcent des énoncés courts, sans montrer la volonté de s'exprimer plus. Les apprenants chinois ne parlent pas beaucoup, ou pas assez. « *Ils donnent l'impression de ne pas avoir la compétence de faire de longs énoncés, de s'exprimer d'une façon abondante, quel que soit leur niveau d'apprentissage. Ils choisissent l'expression la plus brève et la plus simple possible, peu suffisante pour s'exprimer. » (Ibid. : 136-137)*

Cela correspond selon Faerch et Kasper, à un type de stratégie de communication – stratégie de réduction formelle : « (...) *l'apprenant communique à l'aide d'un système réduit, afin d'éviter de produire des énoncés laborieux ou incorrects du fait de règles ou items insuffisamment automatisés ou hypothétiques. » (Faerch et Kasper, cités par Zou, 2010 : 220)* Ce manque de volonté de s'exprimer à l'oral gêne certainement l'apprentissage des langues, pourtant la situation paraît difficile à changer.

Les étudiants chinois sont demandeurs d'explication des règles de grammaire de la part des enseignants. Longtemps imprégnés dans la méthode traditionnelle, ils ont l'habitude de considérer la langue étrangère comme un ensemble de règles de grammaire. Selon Bouvier, cela est lié aux différences de la langue française et chinoise. « *Les caractères chinois sont invariables et, comparé à celui de la langue française, l'appareil morpho-syntaxique du chinois est si léger qu'on considère généralement que c'est une langue sans grammaire. » (Bouvier, 2003 : 413)* En chinois, la conjugaison des verbes, l'accord du temps

et de mode de différentes personnes n'existent pas. Depuis tout petits, les élèves chinois apprennent à déchiffrer les traits des sinogrammes de la langue chinoise tandis que « (...) les élèves français du primaire font de l'analyse logique et grammaticale (...) C'est en partie pour cette raison que les enseignants et les apprenants chinois de français consacrent l'essentiel de leur temps à la grammaire théorique et pratique au détriment des activités de compréhension et d'expression orales. » (Ibid. : 413)

Les comportements des enseignants et des apprenants en classe sont liés aux méthodes d'enseignement utilisées. Dans la partie suivante, nous décrivons celles existantes en Chine.

2.3. Les méthodes d'enseignement utilisés en Chine

Selon M. Altet, la pratique enseignante est : « (...) la manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre d'exécuter une activité professionnelle : l'enseignement. » (Altet, cité par Talbot, 2009 : 11) Dans cette partie, nous présentons les méthodes d'enseignement utilisées dans les classes de FLE en Chine qui comprend la méthode traditionnelle, ensuite la méthode audio-visuelle et communicative, et enfin l'éclectisme. Nous détaillons la présence de chaque méthode dans son contexte d'apparition en Chine. Cette partie sert aussi de base pour nous confronter à la partie théorique, dans laquelle se trouve une présentation plus détaillée des méthodologies d'enseignement en langues.

2.3.1. La Méthode Traditionnelle

Avant de classer et de définir les méthodes d'enseignement utilisées, nous proposons d'étudier des illustrations des situations des classes chinoises.

Selon Martin, les cours se déroulent selon le schéma de classe suivant :

« L'enseignant lit d'abord les mots de la liste de vocabulaire un à un et les apprenants répètent en grand groupe...L'explication du texte se fait soit au fur et à mesure de la lecture, de manière très linéaire et en ajoutant au besoin des explications grammaticales, soit après lecture totale du texte sans qu'il existe pour autant d'approche globale du texte. L'important est de comprendre tous les mots du texte et non d'en comprendre le sens général...(ensuite) l'enseignant explique la grammaire contenue dans le manuel, grammaire explicite et ne respectant pas de progression particulière. » (Martin, 2007a : 55-56)

Selon Gal Bailly, quand l'enseignant explique une règle de grammaire, il l'explique en chinois ou en français avec traduction en chinois. Les apprenants « (...) comprennent tout ce qui se dit en cours (puisque dit en chinois, ou en français avec traduction immédiate en chinois !) et obtiennent de bons résultats. » (Gal Bailly, 2011 : 17) Dans les classes de FLE, l'enseignement de langue se porte essentiellement à l'écrit. La place de l'oral n'est pas valorisée. Les formes des interactions de l'oral sont très limitées. « A l'exception de l'oralisation de leurs réponses aux questions de compréhension d'énoncés écrits ou sonores, l'ensemble des interactions des apprenants vers les enseignants relèvent de demandes de traduction ou d'explications. » (Ibid. : 22)

D'après ces trois illustrations, nous notons la présence de trois spécificités des classes de FLE en Chine : « (...) l'importance donnée à la grammaire...le recours à la traduction (...) l'enseignement d'une langue normative centré sur l'écrit ». Tous ces traits correspondent à ce que Cuq et Gruca nomment la méthode traditionnelle (Cuq et Gruca, 2017 : 265-266). Plus précisément, cette méthode traditionnelle à la chinoise correspond au schéma décrit par H. Besse dans son ouvrage « Méthode et pratiques des manuels de langue » :

« Le maître traduit ce qu'il présente de L2 en L1 ; il donne des explications grammaticales en L1, ultérieurement en L2 ; il s'appuie, au moins au départ, sur des exemples forgés par lui ou empruntés à des auteurs mais bien illustratifs des règles qu'il énonce ; il suit une progression grammaticale fondée, avec quelques aménagements sur un découpage de la description qu'il enseigne. L'enseignement/apprentissage porte essentiellement sur les formes écrites de L2 ou sur l'oralisation de ces formes. » (Besse, cité par Fu, 2006 : 34)

Cette méthode d'enseignement domine dans l'enseignement des langues étrangères. Elle « (...) n'a (...) nulle part ailleurs qu'en Chine, aussi longtemps dominé l'E/A des langues étrangères. » (Ibid. : 34-35) En Chine dans les années 50, pour des raisons politiques, l'enseignement du russe dans le système éducatif chinois était populaire et « (...) la méthodologie traditionnelle a été directement transposée de la méthodologie de l'Union soviétique...les objectifs de l'E/A des langues étrangères en Chine ont prioritairement visé la formation linguistique. ». (Ibid. : 34)

Si cette méthode a dominé l'enseignement du français en Chine, c'est parce qu'elle avait un mode d'emploi particulier propre au contexte chinois, surtout pendant la période de la Grande Révolution Culturelle où l'enseignement du français a été fortement marqué par une idéologie politique. « Il ne s'agissait pas d'apprendre une langue étrangère et encore moins, loin s'en faut, une culture étrangère, mais d'apprendre les formes linguistiques destinées à l'expression d'une pensée dominée par la lutte des classes. » (Yang, 2007 : 65) Les vocabulaires et structures de phrases liés à la politique sont priorisés, par exemple « le Parti communiste », « le pays capitaliste, le pays socialiste » ; quant aux structures de phrases, nous retrouvons des exemples comme : « Qui va à Cuba ? Gustave va à Cuba. » (Il était alors hors de question d'aller à Paris, capitale d'un pays capitaliste) « Vive le président Mao ! » (Ibid. : 65)

« Une telle méthodologie traditionnelle sinisée était dépourvue de toute dimension socioculturelle de la langue cible et d'objectif communicatif. Les moyens d'enseignement et d'évaluation se réduisaient à des tâches de mémorisation pour l'oral et de version - thème pour la production écrite (...) En fait, on n'avait besoin que des formes linguistiques de la langue étrangère, et on refusait la culture véhiculée par celle-ci. » (Ibid. : 66)

Dans une telle logique, une méthode sans but communicatif correspondait parfaitement aux besoins du pays. Cette période a profondément marqué la société chinoise et la mentalité d'enseignement des langues étrangères. Ce qui fait que la méthodologie traditionnelle est toujours présente dans l'enseignement du français en Chine.

Les professeurs actuels, faute d'une formation complète en didactique des langues (Entretien 18, lignes 489-491), adoptent une méthode empirique. Ils ont tendance à reproduire dans leur pratique quotidienne ce qui a contribué à leur propre formation. La méthode traditionnelle leur représente très peu de risques et elle constitue une pratique sécurisante.

Les enseignants suivent la progression du livre et enseignent les points de grammaire en détails. Ils proposent des exercices dans les examens liés aux points déjà enseignés. Cette méthode routinière économise des efforts et ne demande pas un grand effort d'innovation pour les enseignants. Si elle domine encore dans l'enseignement actuel, c'est parce qu'elle correspond aux besoins réels de l'enseignement du français et qu'elle donne un résultat satisfaisant et que ses succès sont reconnus dans les examens de tous niveaux.

Les étudiants, quant à eux, sont familiers avec cette méthode depuis l'enseignement secondaire. La pression du Baccalauréat les a obligés de retenir tous les points de grammaire en anglais et de se concentrer à l'entraînement des compétences écrites. « *Les étudiants sont donc demandeurs d'explications grammaticales, d'analyse syntaxique, d'énonciation de règles et de leurs exceptions.* » (Gal Bailly, 2011 : 17) Pour eux, cette façon d'apprentissage est la plus sécurisée. Les enseignants expliquent la grammaire dans leur langue maternelle. Les étudiants peuvent tout comprendre et ils sont ainsi rassurés de pouvoir réussir l'examen. La dernière raison pour la domination de la méthode traditionnelle est parce qu'elle répond aux demandes des étudiants.

« *La méthode traditionnelle, bien que largement critiquée, est effectivement plébiscitée par les apprenants chinois (...) Même si (ils) constatent qu'à l'issue de leur apprentissage, ils ont des difficultés à communiquer et pour certains, à comprendre une simple phrase, ils y voient une façon confortable d'apprendre une langue étrangère puisque la prise de risque est minimale.* » (Bel, cité par Gal Bailly, 2011 : 17)

Si la méthode traditionnelle est encore en usage, elle a le mérite d'assurer une acquisition linguistique systématique correspondant aux habitudes d'apprentissage des étudiants chinois. « *Il permet surtout de faire face à un enseignement dont l'objectif se borne à la préparation d'examens, le système pédagogique chinois étant centré sur l'examen, exigeant d'abord une compétence linguistique avant d'acquérir un savoir socioculturel français.* » (Yang, 2007 : 68)

Selon Fu, les trois principales méthodologies qui constituent le quotidien de nos enseignants chinois de FLE sont la méthodologie traditionnelle, la méthodologie audiovisuelle et l'approche communicative (Fu, 2006 : 35). Nous introduisons la présence de ces deux dernières méthodologies par la suite.

2.3.2. La méthode audiovisuelle et l'approche communicative

Des universités chinoises de langue ont utilisé la méthode audio-visuelle dans les années 80s « (...) en prenant appui sur des manuels de FLE comme « *De vive voix* » (1972), « *C'est le printemps* » (1975), « *Archipel* » (1982), « *Sans frontières* » (1982). » (Ibid. : 36)

Dans la réalité, cette méthode a montré peu d'efficacité et a diminué la motivation d'utilisation par les enseignants. Les inconvénients portent sur :

« (...) la monotonie des échanges langagiers centrés davantage sur le fonctionnement de la langue que sur l'instauration d'une communication véritable ; des critères contestables de progression grammaticale ; une communication verbale enfermée dans le seul cadre de l'oral en face à face ; une méthodologie dénuée de démarches pédagogiques au-delà du niveau 1. » (Ibid. : 36)

La vulgarisation de cette méthode est finalement un échec. Tout d'abord, la version chinoise utilisée correspondait en réalité la deuxième et la troisième génération de la méthode SGAV (Ibid. : 36). Cette utilisation non-intégrale entraîne évidemment le manque d'efficacité dans la pratique. La méthode traditionnelle dominait l'enseignement à l'époque : dans le cas où une nouvelle méthode ne montrait pas suffisamment d'efficacité, alors l'ancienne méthode continuait à être appliquée. Dans l'entretien avec Fu, il nous a encore une fois affirmé cette raison causant l'échec de vulgarisation de la méthode SGAV en Chine :

« (...) je pense que la raison la plus importante est que les personnes qui ont introduit ces méthodes n'ont pas bien compris le fond des théories. Les méthodes d'enseignements à l'étranger se sont développées petit à petit, c'est un système logique. Mais si nous n'introduisons qu'un tiers ou qu'un quart d'une méthode, il est sûr que l'effet sera considérablement réduit. Cependant, le reste de gens en Chine ignorent complètement l'existence de ces méthodes étrangères. Au contraire, ils estiment que ces méthodes d'enseignement sont peu efficaces. » (Entretien 18, lignes 499-506)

Et puis une minorité de spécialistes de la méthode SGAV existent. L'ayant introduite en Chine, ils ne l'ont cependant que peu analysée. Ces mêmes personnes n'ont pas retenu la version complète de la méthode. Peu de formations existaient pour l'ensemble des professeurs. (Fu, 2006 : 36)

Sans une connaissance complète d'une méthode, les enseignants n'arrivent pas non plus à utiliser les manuels correspondants. Même avec des manuels de FLE proposant d'utiliser d'autres méthodes, les enseignants chinois ont tendance à s'en servir en utilisant la méthode traditionnelle. Martin a cité le manuel « Le Reflet » dans sa recherche qui est un manuel audio-visuel, mais qui a tendance à être utilisé au même titre qu'un support de compréhension écrite. Aborder le contenu de la vidéo sans l'apprentissage détaillé du texte, paraît trop difficile pour les étudiants. *« La première étape sera donc la lecture du texte suivie de l'explication du vocabulaire et éventuellement du visionnage de la vidéo. La démarche est inversée, l'approche globale éclatée et le manuel perd par conséquent tout son sens. » (Martin, 2007a : 52)*

L'approche communicative est aujourd'hui vue sous des angles différents, pour ne pas dire qu'elle rencontre également l'échec de vulgarisation. Selon Fu, la raison principale est *« (...) l'absence de noyau dur théorique ou la forte diversification des théories de référence en citant Christian PUREN. » (Fu, cité par Gal Bailly, 2011 : 13)*

Selon Martin, à travers les directives visant à réformer l'enseignement-apprentissage des années 1999, nous découvrons que les décideurs ont conscience que l'apprentissage du français ne peut plus être uniquement linguistique. Une langue sert à communiquer et elle est un outil de communication. Avec cet objectif, une approche appelée communicative semblait appropriée à être mise en place.

« Seulement, après des années d'enseignement du FLE sous la coupe de la méthodologie traditionnelle, passer brutalement au tout communicatif sans pour autant qu'il existe une réflexion sur les concepts de base à l'œuvre dans cette approche, sur les besoins des apprenants et sur la façon dont on va introduire cette approche, me semble une entreprise vouée à l'échec. » (Martin, 2007a : 56)

Le mot « communicatif » est compris dans son sens littéraire en chinois : communiquer davantage oralement. Cette représentation du terme n'a pas changé le fond des pratiques en classes. *« Celles-ci demeurent donc les mêmes mais c'est l'enseignant qui communique plus et non les apprenants puisqu'il faut rendre l'enseignement plus communicatif. » (Ibid. : 57)* En revanche, faire des cours de français réellement communicatifs signifierait un changement de pratiques de classe et faire interagir également les apprenants.

Selon Martin, les enseignants ont bien conscience que dans l'approche communicative, il ne faut plus rester dans la pure explication de grammaire et de traduire les textes. Leurs actes correspondent bien aux caractéristiques d'une approche communicative. Ils *« (...) distribuent la parole, encouragent les étudiants, vérifient l'acquisition, et certains proposent même une petite mise en route orale avant l'étude du texte (...) Mais ces actes restent rattachés à des contenus purement linguistiques (lexicaux et syntaxiques). » (Ibid. : 56)* En revanche, ce ne sont pas la forme, c'est-à-dire les actes qui définissent fondamentalement une méthode, mais le fond, c'est-à-dire *« (...) des interactions véhiculant et construisant du sens ».* (Ibid. : 56)

Par ailleurs, le rôle du professeur est toujours vu dans le confucianisme comme un grand détenteur du savoir (Germain et al., 2015 : 59). Dans l'approche communicative, l'enseignant doit co-construire le savoir avec les apprenants. Ils ne sont plus le seul détenteur du savoir. Les enseignants chinois rencontrent *« (...) un véritable affront envers leur rôle central dans la classe de langue. De professeurs, ils doivent devenir animateurs. Il y a par conséquent perte de face (...) » (Martin, 2007a : 50)* Les enseignants qui n'ont pas l'habitude de perdre leur rôle de grand savant, auront du mal à pouvoir appliquer pleinement l'approche communicative.

La non-vulgarisation de cette méthode est également liée aux étudiants. Selon Gal Bailly, les étudiants chinois ont *« (...) peu d'esprit d'analyse. En ce sens, l'approche communicative paraît donc difficile à adopter car elle nécessite un minimum de méthodologie pour instaurer le débat et permettre aux étudiants de travailler en groupe ou individuellement. » (Gal Bailly, 2011 : 18)* Selon lui, les étudiants ont du mal à organiser et prioriser leurs idées. Leurs difficultés sont au-delà du niveau linguistique, mais au niveau méthodologique. Dans l'éducation classique, ils ne sont pas formés à s'exprimer leurs propres points

de vue et à soutenir leur propos avec des arguments appropriés. En effet, dans l'apprentissage de l'écrit, au lieu de proposer des activités « d'expression personnelle » et « d'imagination créative », les pratique de « répétition » et « d'imitation » sont plus usuelles dans le système éducatif chinois. « *L'imitation comme méthode d'apprentissage a été instaurée et maintenue par les conservateurs confucianistes qui prônent « l'imitation des bons écrits » comme seule méthode valable d'apprentissage de l'écrit.* » (Bouvier, 2003 : 413)

Cependant, certains enseignants chinois qui ont reçu une formation moins traditionnelle « (...) *incluent dans une certaine mesure une dimension plus communicative (bien que celle-ci recouvre finalement quantité d'approches et ne corresponde pas à une méthode précise in fine).* » (Gal Bailly, 2011 : 16) Cette pratique correspond à ce qui est pour nous : l'éclectisme.

2.3.3. L'éclectisme

L'éclectisme a été mis à jour la première fois dans l'histoire des méthodologies d'enseignement/apprentissage des langues étrangères par Puren (Puren, cité par Martin, 2007a : 46). Selon lui, la première phase de l'éclectisme était de 1920 à 1960 dans la didactique scolaire des langues ; actuellement en France c'est la deuxième phase éclectique. « *Cette seconde période éclectique en DLC aurait vu le jour dans les années 70, au moment où la méthodologie audio-visuelle a commencé à se dissoudre dans une réalité complexe que l'enseignant devait gérer au quotidien dans sa classe.* » (Martin, 2007a : 46)

Selon Yang, la première preuve écrite d'un esprit éclectique existait déjà en Chine depuis 1978. L'année où Professeur Zhu Zhizhong a proposé une méthode situationnelle à la suite d'une critique de la méthodologie directe et de la méthodologie audio-orale américaine. Dans cette méthode situationnelle, il proposait de « (...) *placer constamment les apprenants dans des situations authentiques afin d'attribuer un sens réel aux structures linguistiques qui, sans cette contextualisation, n'auraient aucune signification.* » (Yang, 2007 : 62) Professeur Zhu essayait de trouver « (...) *un terrain d'entente entre les théories existantes pour en tirer le meilleur profit.* » (Ibid. : 62) Cette proposition de méthode prend en compte la réalité du contexte chinois à l'époque, et en même temps les non-adaptations des méthodes américaines.

L'éclectisme existe depuis longtemps et il s'agit d'une façon de faire qui combine les avantages de plusieurs méthodes, en vue de mieux s'adapter au public et au contexte réel. Selon Puren, L'approche communicative a constitué un pas décisif dans l'entrée dans l'ère éclectique puisque « (...) *l'absence de noyau dur théorique ne va pas lui permettre de se constituer en véritable méthodologie* ». (Puren, 1993 : 32) L'éclectisme n'est pas une juxtaposition de théories et de pratiques. Il s'agit d'un choix raisonné face à des situations variées et complexes. « *Juxtaposer des théories reviendrait à pratiquer ce que C. Puren appelle un éclectisme mou sans aucune réflexion sur son propre enseignement et l'efficacité de celui-ci serait probablement fortement remise en cause.* » (Martin, 2007a : 47)

Nous avons vu plus haut que la méthodologie traditionnelle utilisée en Chine a été importée directement de l'Union Soviétique à travers l'enseignement massif du russe. Même si « (...) *malheureusement, ces méthodologies nées en Union soviétique n'ont pas fait parler d'elles dans le domaine francophone. Nous n'avons trouvé aucune mention de ces méthodologies dans l'histoire des méthodologies rédigées en version française.* » (Yang, 2007 : 64) Grâce à la bonne relation entre l'Union Soviétique et la Chine, une méthode traditionnelle propre à la chinoise a été construite par les spécialistes chinois. En revanche, dans la fin des années 50, pour une raison politique, une coupure des relations sino-soviétiques est survenue. Cette coupure « (...) *a obligé la Chine à compter sur ses propres efforts... Il en est de même pour les enseignants chinois initiés à la méthodologie russe qui devaient continuer leur recherche dans l'enseignement des langues* ». (Ibid. : 64) Depuis, les enseignants chinois de langue ont dû s'adapter au contexte en s'appuyant sur la méthode traditionnelle, et aussi en cherchant d'autres pratiques plus appropriées et plus modernes.

Selon ce qui a été analysé précédemment, peu d'enseignants trouvaient la méthode audio-visuelle efficace étant donné que l'utilisation de la méthode était partielle. Ensuite, l'approche communicative a été comprise dans le sens que les enseignants devaient parler davantage en classes. Cette méthode n'est également pas vulgarisée. Les enseignants ordinaires actuels, faute de formations en didactiques des langues, connaissent en réalité peu les spécificités et les différences de chaque méthode d'enseignement. L'éclectisme est pour eux un choix passif. Par ailleurs, la didactique des langues en Chine n'est pas une discipline reconnue de nos jours (Entretien 18, lignes 158-160). Les différentes méthodes ont été introduites en Chine, mais « (...) *aucune systématisation n'a véritablement été produite dans le contexte chinois.* » (Martin, 2007a : 53)

« *Si l'évolution méthodologique a été en France repérable et facile à retracer, elle l'est beaucoup moins en Chine à cause justement des changements politiques qui ont contribué à créer des conditions favorables à une pratique éclectique. Si aucune méthodologie n'est née en Chine, il y avait au moins une philosophie éclectique chinoise qui a permis à l'enseignement des langues en Chine de puiser dans les sources étrangères venues de toute part (...)* » (Yang, 2007 : 64)

La Chine étant un pays grand, il existe des universités multidisciplinaires, normales et spécialisées en langues. Toutes proposent des cours de français universitaires. Les classes de FLE présentent des situations diverses au niveau des ressources matérielles, des profils et niveaux des étudiants. Dans une telle situation, c'est aux praticiens d'inventer leurs propres méthodes d'enseignement. Cet éclectisme a surtout eu le mérite « (...) *d'engager beaucoup d'acteurs chinois du domaine à ne plus considérer les méthodologies nouvelles comme des produits automatiquement exportables ou importables.* » (Fu, 2006 : 37)

« *Enseigner le français dans le contexte chinois demande encore plus qu'ailleurs un esprit éclectique, c'est-à-dire un effort d'adaptation à une réalité chinoise de plus en plus diversifiée et multidimensionnelle. L'atout d'une philosophie éclectique en didactique du FLE réside dans une plus grande ouverture d'esprit permettant de*

rechercher de nouvelles hypothèses méthodologiques afin de rendre l'enseignement du français plus souple et plus efficace. » (Yang, 2007 : 61)

Aujourd'hui, l'enseignement de français absorbe progressivement de nouveaux éléments en didactique du FLE. « (...) *ce qui fait que la méthodologie traditionnelle chinoise se renouvelle et s'enrichit de démarches nouvelles.* » (*Ibid.* : 67) Cette approche pédagogique de la grammaire-traduction saupoudrée d'une pincée de « communicatif » à l'occasion, correspond à ce que Gal Bailly nomme « *la Méthode Traditionnelle Chinoise (maintenant MTC)* ». (Gal Bailly, 2011 : 12-13) Elle dispose plusieurs caractéristiques : « (...) *un recours à la grammaire-traduction, une place prépondérante accordée à l'écrit, et de la part des étudiants, une forte demande d'explications grammaticales, d'énonciation des règles et de leurs exceptions, ainsi que de traduction.* » (*Ibid.* : 23) Cette méthode concerne non seulement les manières de faire les classes, mais aussi l'organisation des cours cloisonnée. Des cours sont proposés pour chaque compétence : par exemple les cours de grammaire et les cours de conversation. (*Ibid.* : 23)

Dans sa recherche, il a analysé les représentations des étudiants sur cette méthode. Contrairement à ce que les chercheurs disent sur les avantages de cette méthode, qu'elle « *s'adapte bien aux apprenants chinois (...) suit la progression grammaticale traditionnelle, puisque (...) la grammaire rassure l'élève, stabilise les acquisitions (...) met en ordre les acquis et fait gagner beaucoup de temps et développe l'acuité d'esprit.* » (Pu et al., 2005 : 75) Gal Gailly a découvert « (...) *la MTC semblait davantage anxigène pour les apprenants* » (Gal Bailly, 2011 : 79).

« *L'écrasante majorité des universités en Chine conduisent une politique pédagogique traditionnelle qui privilégie l'approche grammaire-traduction, garante d'une réussite aux examens nationaux et appropriée à la demande sur le marché de l'emploi en Chine.* » (*Ibid.* : 27) Les examens nationaux de français conditionnent le choix des méthodologies d'enseignement de français. Nous décrivons ensuite le système d'évaluation de FLE en Chine.

3. Les modalités d'évaluations

Pour ce dernier point de la première partie, nous entrons dans le cœur de notre recherche : les modalités d'évaluations. Nous essayons de décrire les évaluations diplômantes dans le domaine du FLE dans la première partie. Nous étudions les évaluations mises en place dans les classes de français universitaires dans la seconde partie.

3.1. Les évaluations diplômantes

Dans l'enseignement supérieur, nous citons deux tests nationaux de français destiné aux étudiants spécialisés en études françaises – Niveau IV : Test de français de spécialité niveau IV (TFS 4) et aussi le Test de français de spécialité niveau VIII (TFS 8). Ces deux tests sont destinés aux étudiants de spécialités de français. Le TFS 4 est pour les étudiants de deuxième année et le TFS 8 est pour les étudiants de quatrième année.

Deux autres examens sont présents pour les étudiants d'autres spécialités que le français : Test de français universitaire niveaux 4 et 6.

3.1.1. Les concours nationaux des étudiants supérieurs

Le TFS 4 et TFS 8 sont obligatoires pour les étudiants de français de spécialité. Selon Fu, depuis longtemps, dans l'apprentissage et l'enseignement du français il n'y avait que l'examen final, l'examen de fin d'année scolaire. « *Afin de savoir plus précisément quel niveau ces étudiants de 2ème ou 4ème année ont atteint et aussi pour contrôler la qualité de l'enseignement, nous avons ajouté un test national commun.* » (Entretien 18, lignes 238-240)

Pour la présente partie, nous nous référons principalement aux deux livres : *Guide du test national de français destiné aux étudiants spécialisés en études françaises – niveau IV* (Cao et Wang, 2018), et *Guide du test national de français destiné aux étudiants spécialisés en études françaises – niveau VIII* (Cao et Wang, 2009). Ce sont des livres de préparation aux examens, recommandés officiellement par la section française du Conseil pédagogique national de l'Enseignement/Apprentissage des langues étrangères dans le supérieur et par l'Office de l'évaluation pédagogique des spécialités de langues universitaires.

« *En tant que mécanisme de test d'aptitude professionnelle du français faisant le plus autorité et le plus largement reconnu en Chine, l'influence du TFS 4 est déjà répandue à l'extérieur des campus universitaire, et sa valeur a également dépassé la seule dimension de « l'évaluation des effets pédagogiques ».* » (Yu, 2014 : 91-92, nous traduisons)

Jusqu'en 2017, nous dénombrons 152 départements de français dans l'enseignement supérieur. Les étudiants inscrits pour le TFS 4 étaient au nombre de 8436. (Cao et Wang, 2018 : I) Mis en place depuis mai 2004, le TFS 4 est organisé chaque dernière semaine de mai pour les étudiants de deuxième année.

Le total de l'épreuve est de 100 points. Plusieurs catégories correspondent au résultat obtenu : la mention « très bien » (80-100 points : 16-20 sur 20), « bien » (70-79 point : 14-16 sur 20), « passable » (60-69 point : 12-14 sur 20), et « non-admis » (moins de 60 points : moins de 12 sur 20). Les étudiants avec mentions « passable » et plus (au-dessus de 60 points : plus de 12 sur 20) obtiennent un certificat avec la mention indiquée.

L'épreuve est constituée de 7 parties. Pour faciliter la compréhension, nous mettons la version complète de l'épreuve originale de l'année 2017 en annexe.⁷⁰ La première partie est une dictée d'un texte d'environ 130 mots. La deuxième partie porte sur la compréhension orale, avec la section A de 10 petits dialogues et la section B d'un dialogue long. Tous les items de ces deux sections sont des QCM.

Les parties de 3 à 5 portent sur les compétences lexicales et grammaticales, dans lesquelles des exercices de synonymes, et antonymes, de mode et de temps sont proposés. Dans la partie 3, nous comptons deux sections : la section A comprenant 5 items de synonymes et 5 items d'antonymes. La section B étant un texte à trou avec QCM évalue les compétences lexicales. Dans la partie 4, nous y trouvons 20 items de grammaire, toujours en QCM, tandis que dans la partie 5, les étudiants sont demandés à écrire les verbes correctement accordés au temps et au mode dans un texte à trou.

La partie 6 concerne la compréhension écrite. Nous y trouvons quatre textes avec chaque texte 5 items en QCM.

La dernière partie est l'expression écrite. Les étudiants sont invités à écrire un texte de 150 à 200 mots en se basant sur un dessin. Ils doivent décrire ce qu'ils voient sur l'image et ils peuvent aussi exprimer leur point de vue.

Tous les étudiants de deuxième année doivent participer au TFS 4 à la fin de la deuxième année d'apprentissage du français. Le but du TFS 4 est de contrôler leurs maîtrises « (...) *des connaissances et compétences linguistiques demandés par le Programme du niveau élémentaire. Il vise à promouvoir l'enseignement et l'apprentissage des deux premières années, et de donner une référence aux travaux de Ministère chinois de l'éducation.* » (*Ibid.* : 4, nous traduisons)

De petites modifications à propos des types d'exercices ont été mises en place. Prenons l'exemple de l'expression orale : Entre 2004 et 2013, la forme n'était pas une description de l'image. Il y avait une

⁷⁰ Voir annexe numéro 2.

liste de 10 mots ou expressions et les étudiants devaient en employer au moins 8, sans considérer leur ordre, pour rédiger un texte de 150 à 200 mots avec un titre approprié. (*Ibid.* :70)

Dans le même cadre du TFS 4, le TFS 8 est mis en place en 2009 et le nombre d'étudiants ayant passé le TFS 8 en 2017 était de 4828. (Cao et Wang, 2009 : I) Chaque année, le TFS 8 se déroule la dernière semaine en mars. Il est destiné aux étudiants de français de quatrième année. Un certificat de réussite est donné aux étudiants avec mention « passable » et celles plus hautes.

Pour ces deux tests, l'étudiant peut redoubler une fois en cas d'échec. Dans ce cas, si l'étudiant réussit l'examen pour le deuxième essai, il n'obtient que la mention « passable » même si sa note correspond aux autres mentions plus hautes.

Le schéma du TFS 8 ressemble à celui du TFS 4. Au total sept parties et les parties 1, 2, 3, 6 et 7 sont les mêmes dans les deux tests. Les parties 4 et 5 du TFS 8 ne sont pas les exercices de grammaires, mais une version et un thème. Il existe d'autres petites différences, par exemple dans la partie 1 « Dictée » du TFS 8, l'étudiant n'est pas demandé à écrire tout le texte, il n'a qu'à remplir les 20 trous du texte. (*Ibid.* : 3)

Selon les guides, Le but de la mise en place du TFS 8 est semblable au TFS 4, sauf pour le public concerné. Il vise à contrôler « (...) des connaissances et compétences linguistiques demandés par le Programme du niveau avancé. Il vise à promouvoir l'enseignement et l'apprentissage des deux dernières années, et de donner une référence aux travaux de Ministère chinois de l'éducation. » (*Ibid.* : 4, nous traduisons)

Le tableau suivant montre les différentes parties des TFS 4 et 8, ainsi que la répartition des points de chaque partie⁷¹ :

Partie	TFS 4			TFS 8		
	Description	Contenu	Points	Description	Contenu	Points
Partie 1	Dictée	Un texte de 130 mots	10 points	Dictée	Un texte à trous	10 points
Partie 2	Compréhension orale	20 items en QCM	10 points	Compréhension orale	20 items en QCM	10 points
Partie 3	Compétence lexicale	20 items en QCM	15 points	Vocabulaire et grammaire	20 items en QCM	20 points
Partie 4	Compétence grammaticale I	40 items en QCM	20 points	Version		12.5 points
Partie 5	Compétence grammaticale II	20 items	10 points	Thème		12.5 points

⁷¹ Tableau fait à partir des informations du schéma du TFS 4 (Cao et Wang, 2018 : 3-4) et du schéma du TFS 8 (Cao et Wang, 2009 : 3-4).

Partie 6	Compréhension écrite	20 items en QCM	20 points	Compréhension écrite	20 items en QCM	20 points
Partie 7	Expression écrite	Un texte de 150 à 200 mots	15 points	Expression écrite	Un texte de 150 à 200 mots	15 points

Tableau 2 : Tableau comparatif des répartitions des points dans les TFS 4 et 8

En Chine, même si le TFS 4 a été mis en place depuis plus de 15 ans, et le TFS 8 depuis plus de 10 ans, très peu de recherches portent sur ce sujet. (Lu, 2018 : 48) Plusieurs points sont à remarquer suite à cette présentation des schémas des tests.

3.1.2. Les recherches sur le TFS 4 et 8

Premièrement, nous nous apercevons d'emblée qu'aucune épreuve orale n'est proposée ; ces deux tests portent uniquement sur l'écrit. D'après Zou, cela « (...) relève d'un défaut. Nous ne pouvons pas dire que le but de l'apprentissage est de réussir l'examen, mais nous devons admettre que les apprenants font moins attention à ce qui ne sera pas évalué. » (Zou, 2010 : 146) Dans l'enseignement du français universitaire, la compétence orale est souvent mise de côté. Selon Fu, c'est dommage qu'il n'y ait pas la partie orale, mais cela est dû principalement au fait que

« (...) c'est un examen national à grande échelle, il y a beaucoup de copies à corriger et très peu de professeurs sont sollicités pour faire de la correction. C'est déjà une lourde charge. Si nous voulons ajouter l'évaluation orale, c'est juste impossible. Alors je n'ai pas pensé à une solution, mais en fait si on veut, on peut le faire. Il faut juste mettre en place des mesures qui permettent la faisabilité. » (Entretien 18, lignes 263-268)

Deuxièmement, plus d'exercices de grammaire en QCM sont présents dans le TFS 4 que dans le 8. L'ajout de la version et du thème augmente la proportion des questions ouvertes du test. Cependant, Fu trouve que « (...) l'ensemble des exercices est encore traditionnel, il n'y a que des exercices de grammaires, pour contrôler les capacités et les connaissances grammaticales (...) c'est vraiment dommage. » (Entretien 18, lignes 259-262)

Troisièmement, les deux tests commencent par une dictée. Mais la dictée du TFS 4 demande à écrire tout le texte, mais celle pour le TFS 8 demande uniquement de remplir les trous. La dictée est encore fréquemment utilisée actuellement dans les tests de langues, par exemple dans les tests nationaux universitaires de l'anglais de spécialité et les tests nationaux universitaires du russe de spécialité. (Yu, 2014 : 88) Ce moyen d'évaluation est une pratique courante dans les tests universitaire de langue en Chine.

A propos des critères d'évaluations de la dictée, chaque erreur compte pour 0,5 point, quel que soit le type d'erreur. (Cao et Wang, cités par Yu, 2014 : 90) Cette méthode de correction est facile à utiliser et économise du temps de correction des copies. Mais nous ne distinguons pas chaque type d'erreurs : le manque ou le superflu des mots, les fautes des ponctuations et les fautes de temps et de mode. Etant

donné que le nombre total des mots est de 130 et le nombre total des points n'est que de 10, si l'étudiant n'a pas pu retenir une phrase qui comprend 20 mots, il a déjà zéro pour la dictée.

Sur ce point, Yu conseille d'apprendre auprès des critères de notations du Test d'anglais de Spécialité (Test for English Majors Band 4 : TEM 4), qui lui semble plus scientifiques et objectifs.

« Ils combinent les deux méthodes (...) basées sur les mots et les syntagmes, concrètement : le texte est divisé en 15 syntagmes, et la somme des points est de 15, on retranche 0,5 point pour les « grosses » fautes telles que manque ou ajout de mots, distorsion de l'ordre des mots, conjugaison, etc., tandis que pour les « petites » fautes telles que majuscule, minuscule, ponctuation, articles, etc., on retranche 0, 25 point, mais on enlève au maximum un point pour chaque syntagme. » (Xiao, cité par Yu, 2016 : 136-137)

Dans sa recherche, Yu a recensé toutes les notes de TFS 4 des étudiants dans une université. Elle a trouvé que parmi les 103 étudiants qui ont réussi le TFS 4, 88 avaient eu zéro dans la dictée, qui représente un taux de 85 pourcents. (Yu, 2014 : 90) Cela montre que même si les critères de notation de la dictée est stricte, ils n'influencent guère le résultat final du TFS 4.

Quatrièmement, pour la partie d'expression écrite, les consignes de l'exercice sont exactement les mêmes : « (1) respecter le sujet, avoir une structure raisonnable, avoir contenu suffisant et est logique ; (2) Les mots sont corrects, la syntaxe est standardisée et les phrases sont fluides ». (Cao et Wang, 2018 : 4 ; Cao et Wang, 2009 : 4, nous traduisons) Ces deux aspects sont jugés sur la base de 10 points sans indications plus détaillées. Nous ne savons pas combien de point correspond à la structure ou à la fluidité. Nous ignorons également les indicateurs de chaque critère, par exemple la définition une « syntaxe standardisée ». En plus de ces 10 points, « Quand le correcteur voit une meilleure expression stylistique, avec une présentation nette et l'utilisation de ponctuations correctes, il peut ajouter au maximum 5 points pour cet exercice. » (Cao et Wang, 2018 : 4 ; Cao et Wang, 2009 : 4, nous traduisons) Les correcteurs disposent d'une certaine liberté vis-à-vis des copies. Il est à noter que ces deux tests demandent de produire un texte de 150 à 200 mots, même s'il existe un décalage de deux ans d'apprentissage entre les moments des tests.

Selon les Guides, il ne faut pas classer les universités et les candidats en fonction du résultat obtenu dans les TFS 4 et 8. La relation entre les résultats des TFS 4 et 8 et « (...) l'examen semestriel, l'examen de fin d'année, l'examen de fin d'études et la délivrance du diplôme universitaire sont déterminée par chaque université. » (Cao et Wang, 2018 : 3-4 ; Cao et Wang, 2009 : 3-4, nous traduisons)

Selon Fu, Les résultats des tests vont fournir une référence pour de futurs « Programmes » et « Standards Nationaux », qui nécessitent évidemment être mis en œuvre, révisés et ajustés en permanence, et les résultats de TFS 4 et 8 ne sont qu'un indicateur. « Le TFS 4 et 8 sont sommatifs, mais nous espérons qu'ils pourront montrer le caractère formatif dans la programmation des exercices. » (Entretien 18, lignes 244-245)

Dans la réalité, les universités accordent une grande importance aux notes du TFS 4. C'est un indicateur extrêmement important qui reflète leur qualité de l'enseignement. Selon des résultats du TFS 4, certaines écoles ont un taux de mention « très bien » (16-20 par 20) de plus de 50 pourcents, tandis que d'autres n'arrivent pas à avoir un taux de 40 pourcents d'étudiants dits « passables ». (Yu, 2013 : 90)

Afin d'augmenter leur réputation, les écoles font de la réussite du TFS 4 une condition nécessaire pour la délivrance du diplôme universitaire. Ils font travailler dur les étudiants et les enseignants afin d'avoir un meilleur taux de réussite, pourvu d'augmenter la réputation de leur département de français. « *Certaines universités laissent volontairement un mois ou plus de temps avant l'examen juste pour la préparation des examens. Il n'y a plus de cours, les étudiants font des exercices des TFS 4 et 8 des années précédentes.* » (Entretien 18, lignes 271-273)

Selon Fu, il ne faut pas mettre un lien entre le résultat des TFS 4 et 8 et le diplôme. Les examens comportent plusieurs problèmes, et « (...) il est possible que le niveau d'un élève ne soit pas tout à fait mis en évidence, les notes ne reflètent pas les vraies compétences des étudiants. » (Entretien 18, lignes 275-277) L'Université des langues étrangères de Shanghai est chargée pour créer les exercices de l'épreuve. La procédure de l'élaboration des tests nécessite d'être améliorée :

« Jusqu'à présent, théoriquement, le comité a accordé une grande importance aux tests. Au début, je sais que l'université des langues étrangères de Shanghai demande aux professeurs d'autres universités de créer des exercices afin de constituer une banque de données, puis à chaque session, ils choisiront des exercices de manière arbitraire dans cette banque de questions, pour créer une copie d'examen. Je pense que le problème principal est que, dans ce groupe et dans le groupe de vérificateurs final, il n'y a pas d'experts dans le domaine didactique, ni dans le domaine docimologique ; c'est pour cela que nous voyons trop souvent des fautes dans les exercices. » (Entretien 18, lignes 247-257)

En plus des TFS 4 et 8 qui sont pour les étudiants de français de spécialité universitaire, il existe aussi d'autres tests diplômants dans le domaine de l'enseignement du français.

3.1.3. Les autres évaluations diplômantes

Deux concours nationaux sont proposés aux étudiants dont la spécialité est l'anglais : les concours nationaux d'anglais de spécialité niveau 4 (TEM – 4 : Test for English Majors – Band 4) et niveau 8 (TEM – 8 : Test for English Majors – Band 8). De même, pour les étudiants de spécialités autres que l'anglais, deux concours nationaux d'anglais sont proposés : les Tests universitaires d'anglais niveaux 4 (CET – 4 : College English Test – Band 4) et 6 (CET – 6 : College English Test – Band 6), selon les exigences des

Programmes des tests d'anglais niveaux 4 et 6.⁷² Ces deux tests sont mis en place depuis 1987 par le Centre d'évaluation du Ministère chinois de l'Éducation National.

Dans le même cadre, le Test de Français Universitaire niveau 4 (TFU 4 ou College French Test Band 4 : CFT 4) est destiné aux étudiants universitaires des spécialités autres que le français. Dans le domaine d'enseignements des langues, la même appellation a été suivie : tous les tests nationaux universitaires de langues étrangères ont adopté le nom « niveau 4 ». En plus du Test de Français Universitaire niveau 4, il existe également le Test de Russe Universitaire niveau 4, le Test d'Allemand Universitaire niveau 4, et le Test de japonais Universitaire niveau 4. A partir de cette appellation, nous voyons encore une fois l'influence des tests nationaux de l'anglais sur les autres langues.

Les étudiants passant le TFU 4 sont censés finir les cours de français LV2 universitaire, demandés par le « Programme de l'enseignement du français universitaire LV2 » (Yang, 2018b : 141).

« Cet examen est conçu par le Groupe d'évaluation de français universitaire, qui est sous la direction du Département de l'enseignement supérieur du ministère de l'Éducation. Avec l'aide de la Comités de tests CET-4 et CET-6, cet examen a été mise en place conjointement par le Groupe d'évaluation de français universitaire et le centre d'évaluation du Ministère de l'Education. En tant qu'un examen normalisé de l'échelle nationale, il constitue une référence importante pour évaluer le niveau de français des étudiants chinois. » (Ibid. : 141, nous traduisons)

Les parties du TFU 4 contiennent la compréhension orale (25 items qui représentent 20 points), la compréhension écrite (15 items qui représentent 30 points), un texte à trous avec des QCM (10 items représentant 10 points), la grammaire et le vocabulaire (25 items représentant 25 points), et enfin l'expression écrite (15 points). (Ibid. : 141)

Les TFS 4 et TFU 4 évaluent plusieurs capacités des étudiants de français : la compréhension écrite et orale, et l'expression écrite. La partie de l'expression orale n'existe pas. Comparés avec ces tests, il existe d'autres examens plus spécialisés. Par exemple le test d'aptitude à la traduction-interprétation de Chine (abréviation en anglais de « Accreditation Test for Translators and Interpreters in China » : le CATTI).

Le CATTI est un test de qualification professionnelle au niveau national. Il est organisé par l'Administration chinoise de publication et de distribution en langues étrangères sous le patronage du ministère chinois des Ressources humaines et de la Protection sociale. « Intégré au système national des

⁷² « Programme des tests d'anglais niveaux 4 et 6 », disponible à l'adresse <<http://cet.ncea.edu.cn/res/Home/1704/55b02330ac17274664f06d9d3db8249d.pdf>> [consulté le 27/05/2020]

certificats de qualification professionnelle, il est l'authentification unifiée destinée à tous les traducteurs et interprètes du pays. »⁷³ Le CATTI certifie l'aptitude et le niveau des candidats relatif à la traduction orale et écrite.

Le CATTI a officiellement été intégré dans la Liste nationale des tests de qualification professionnelle, comme le seul test dans le domaine d'interprétation en langues étrangères. Les candidats qui réussissent aux tests obtiendront le « Certificat de qualification professionnelle de la traduction de la République populaire de Chine » délivré par le Ministère chinois des Ressources humaines et de la Protection sociale. Ils peuvent ensuite exercer le métier de traducteur ou interprète en Chine.

En Chine, certaines universités proposent les masters de traduction et d'interprétation (MTI). A partir de la fin 2018, « (...) les étudiants en MTI doivent obligatoirement se présenter au test de la traduction orale ou écrite de niveau II (...) Le taux de réussite aux tests du CATTI est considéré comme un indice important pour évaluer l'enseignement MTI des universités concernées. »⁷⁴

⁷³ Information disponible à l'adresse <<http://www.catticenter.com/wzjs/474>> [consulté le 27/05/2020]

⁷⁴ Information disponible à l'adresse <<http://www.catticenter.com/wzjs/474>> [consulté le 27/05/2020]

Test de traduction écrite

Niveaux	Epreuves	Supports	Durée
I	Pratique	Sur ordinateur dès le deuxième semestre 2019 (Les candidats au test de pratique peuvent apporter deux dictionnaires papiers.)	180 minutes
II	Compétences générales		120 minutes
	Pratique		180 minutes
III	Compétences générales		120 minutes
	Pratique		180 minutes

Test de traduction orale

Catégories	Niveaux	Epreuves	Supports	Durée
Traduction consécutive	I	Pratique	Sur ordinateur	60 minutes
	II	Compréhension et résumé		60 minutes
		Pratique		60 minutes
	III	Compréhension et résumé		60 minutes
		Pratique		30 minutes
	Traduction simultanée			Compréhension et résumé
Pratique			60 minutes	

Illustration 2 : Présentation des tests CATTI

Sur le site officiel du CATTI⁷⁵, nous avons trouvé un tableau représentatif des schémas des examens. Nous constatons que trois niveaux existent dans le cadre des tests. Chaque niveau requiert un test de traduction écrite et un autre de traduction orale et ces deux épreuves se font sur l'ordinateur.

Actuellement, ce test existe pour sept langues : l'anglais, le japonais, le français, le russe, l'allemand, l'espagnol et l'arabe. Les premiers tests de français niveau 2 et 3 étaient organisés en 2003 et le premier test de niveau 1 était organisé en 2013.⁷⁶

Selon Fu – directeur adjoint du Comité français chargé des épreuves françaises du CATTI, à nos jours, la société accorde une importance de plus en plus grande aux diplômes de tout genre. Le CATTI a une reconnaissance nationale et constitue une preuve importante pour montrer les niveaux des étudiants.

⁷⁵ Information disponible à l'adresse <<http://www.catticenter.com/wzjs/474>> [consulté le 27/05/2020]

⁷⁶ Information disponible à l'adresse <<http://www.catticenter.com/wzjs/474>> [consulté le 27/05/2020]

« Beaucoup de nos étudiants participent à ces examens, car la plupart voudraient devenir enseignants ou interprètes après leurs études, il leur faut un certificat reconnu pour trouver du travail. La plupart de ceux qui y participent sont des étudiants de master. La société, les entreprises prennent ces certificats en compte et même les mentions obtenues. » (Entretien 18, lignes 296-299)

Ce test étant dur et sélectif, il est destiné surtout aux étudiants en master spécialisé en traduction et interprétation. Les étudiants doivent bien préparer avant d’y participer. « Dans la plupart des cas, les étudiants participent aux examens sans nous prévenir. On n’est au courant de leur participation que quand on voit leur CV en fin d’études (...) ils craignent que leurs résultats ne soient pas bons, ce serait très honteux. » (Entretien 18, lignes 302-305)

Les tests que nous avons vus plus haut sont des tests diplômants nationaux, principalement dédiés aux étudiants de français universitaires. En Chine, les étudiants peuvent aussi participer aux tests de français « étrangers », par exemple le DELF/DALF, TCF dans les Alliances Françaises. Nous voyons les détails de ces tests dans le point 3.3 dans la partie théorique.

Suite à cette présentation des évaluations diplômantes de FLE en Chine, dans la partie suivante, nous introduisons les pratiques évaluatives quotidiennes des classes de FLE universitaire. Les enseignants jouent constamment le rôle d’évaluateurs dans l’enseignement ; « (...) l’identité professionnelle, c’est-à-dire la représentation que l’enseignant se fait de son métier, joue pleinement sur les représentations de l’évaluation et sur les pratiques qui y sont liées. » (Huver et Springer, 2011 : 70)

3.2. Les évaluations des cours de français universitaires

Dans cette partie, nous présentons les évaluations des cours de français universitaires. Les deux Programmes nationaux d’enseignement du français précisent les rôles et les modalités d’évaluations des fins de semestre et de fin d’année. Des évaluations quotidiennes existent également pendant le semestre. Nous commençons par une présentation des examens universitaires, qui comprennent les évaluations de fin de semestre et les pratiques évaluatives quotidiennes ; nous décrivons ensuite des problèmes existants dans le système d’évaluation de FLE et aussi dans le domaine des langues étrangères en Chine.

3.2.1. Les examens universitaires

Selon Merle, l’enseignant poursuit généralement deux objectifs indissociables : évaluer un apprentissage et rendre une note. « Dans le fonctionnement quotidien de l’école, cette contrainte administrative de la note à laquelle les professeurs sont soumis, s’avère d’ailleurs plus impérieuse que la transmission du savoir. » (Merle, 2007 : 9)

En milieu universitaire chinois, à la fin de chaque semestre et de chaque année scolaire, les apprenants sont soumis à des examens. Celui qui échoue à son examen est obligé de redoubler. « De plus,

les résultats des examens sont étroitement liés aux choix des postes de travail par les étudiants à la fin de leurs études ou à la possibilité d'obtenir une bourse. » (Zou, 2010 : 220)

Les exigences des évaluations de fin de semestre se trouvent dans les deux Programmes de l'enseignement du français supérieur. Dans le Programme de niveau élémentaire, il est précisé que les évaluations « (...) est un maillon important dans le programme d'enseignement pour contrôler la qualité de l'enseignement et examiner la mise en place du programme » (MCEN, 1988 : 8, nous traduisons). Les tests servent en premier lieu à vérifier que le programme a bien été appliqué et non à évaluer les compétences des apprenants.

Il énonce dans un second temps que le test doit également permettre d'apprécier les connaissances linguistiques des apprenants et « leur capacité à appliquer la langue » (*Ibid.* : 8, nous traduisons). Selon Martin, cette exigence a oublié de prendre en compte « (...) l'appréciation des compétences discursives, socioculturelles, référentielles, en un mot des savoir-faire » (Martin, 2007b : 278) des étudiants.

Le programme fournit des plans de test pour chaque niveau en annexe 7 (MCEN, 1988 : 187-191). Chaque test est divisé en deux parties : connaissances linguistiques et faculté d'application de la langue qui comprend l'évaluation des quatre compétences (CO, PO, CE, PE). Les modalités de passation des tests, les objectifs la durée, et le coefficient pour chaque domaine testé sont précisés.

Prenons l'exemple de recommandation pour les évaluations de la fin de la première année. Deux grandes parties représentent chacune 50 pourcents des points. La première est les connaissances linguistiques qui comprend l'évaluation de la phonétique (avec un coefficient de 12 %) : distinction des sons (3 %), lecture des 20 mots (4 %) et d'un texte d'environ 100 mots (5 %) ; la grammaire (mettre les verbes au mode et au temps appropriés : 13 %) ; le vocabulaire (traduction de français vers chinois de 50 mots : 10 %) ; et plus une dictée d'environ 100 mots (15 %). (*Ibid.* : 187-188)

La deuxième partie est la faculté d'application de la langue, qui comprend les quatre compétences : CO (15 %), PO (15 %), CE (10 %), PE (10 %). Les formes des exercices de la CO et CE sont des QCM. La PO consiste à répondre à des questions en fonctions des contenus des tableaux et des images. La PE demande à écrire un texte d'environ 100 mots pour décrire un dessin animé.

Selon Martin, dans ce programme, la distinction de ces deux parties n'est pas raisonnable :

« (...) les quatre compétences ne sont que des applications des connaissances linguistiques. Elles sont de ce fait réduites à une application, un transfert de connaissances purement linguistiques et déconnectées de tout contexte socioculturel. Par quel miracle l'apprenant, qui aura appris des savoirs déconnectés des situations réelles ou au moins plausibles, pourra-t-il être capable de mettre en œuvre les quatre compétences qui nécessitent bien plus que l'acquisition de savoirs ? » (Martin, 2007b : 278)

Selon le Programme de niveau avancé, les tests sont censés être des moyens efficaces pour « (...) évaluer les études de l'étudiant, la qualité de l'enseignement et l'exécution du programme. Un test doit être scientifique, objectif et faisable. » (MCEN, 1997 : 11, nous traduisons) Les tests doivent se baser sur le programme en attribuant la priorité « (...) aux compétences langagières et un rôle d'appoint aux connaissances linguistiques et culturelles » (*Ibid.* : 11, nous traduisons).

Une proposition des plans d'examens pour les deux dernières années existe également. (*Ibid.* : 166-167) Les différentes parties, les modalités d'évaluations, le but, le temps impartis et le coefficient sont précisément définis. Les connaissances linguistiques représentent à elles seules 20% de la note. La compréhension orale et la production orale représente respectivement 10 % de la note. Quant aux compétences écrites, elles comptent pour 60% de la note (dont 40% pour les compétences productives : expression écrite et traduction et 20% pour la compréhension écrite. « *Cela est très représentatif des priorités accordées aux compétences dans l'acquisition de la langue française.* » (Martin, 2007b : 297)

D'après cette composition d'examen, un certain nombre de différences apparaissent par rapport aux tests des deux premières années : tout d'abord, il n'y a plus de distinction de connaissances linguistiques et la faculté d'utiliser la langue. Maintenant nous dessinons un schéma de quatre compétences (PO, PE, CO, CE), en plus de la grammaire et du vocabulaire et d'une partie de traduction (une version et un thème de texte). Ce schéma semble plus scientifique : elle ne considère plus les connaissances linguistiques comme étant détachés des quatre compétences. Ensuite, la consigne de la partie de production écrite est de « *Faire une composition de deux pages A4 selon les exigences de l'exercice.* » (MCEN, 1997 : 167, nous traduisons) Aucune limite sur les types d'écrit pour la production écrite, qui sont des dessins animés pour les deux premières années. Ensuite, pour la production orale, les écoles peuvent mettre en place soit la forme d'un exposé, soit une interprétation à l'oral (enregistrement d'audio dans la salle multimédia). Les formes d'évaluations à l'oral sont aussi plus variées. Cependant pour les CE et CO les formes proposées restent toujours les QCM, qui est une forme subjective.

Selon Zhang, dans l'enseignement du FLE dans les universités chinoises, « (...) l'évaluation formative est souvent négligée. Car, selon la tradition chinoise, dans le système éducatif supérieur, l'évaluation se fait seulement par l'examen de fin d'année scolaire, qui donne une note définitive. » (Zhang, 2010 : 378) En effet, sur la plus grande plateforme des publications scientifique chinoise (<https://www.cnki.net/>), nous n'avons pas trouvé de recherche portant spécialement sur les évaluations quotidiennes dans les classes de FLE. Cela montre que soit les évaluations quotidiennes ne constituent pas une pratique courante, soit elles ont suscité peu d'intérêt de recherches scientifiques.

Dans une recherche sur les influences psychologiques des différents types d'évaluations sur les étudiants, Wang a mentionné les évaluations quotidiennes. (Wang, 2012 : 57) C'est une recherche qui s'étale sur deux ans portant sur un groupe de 17 étudiants de l'Ecole centrale de Pékin de l'Université de Beihang. Elle a choisi la notion d' « évaluation formative » pour qualifier tous les tests autres que les examens de milieu et de fin de semestres : les commentaires à l'oral, les devoirs et les petits tests. Cela

rejoint à la définition donnée par Fu, si nous nous référons à sa réponse donnée à la question « Que pensez-vous de l'évaluation formative ? » :

« Durant les activités d'enseignements, surtout dans notre université, nous veillons à ne pas proposer une seule évaluation pour un semestre afin de donner une note ; nous essayons de donner plusieurs notes, pour la présence, pour les contrôles continus, pour les exercices et devoirs quotidiens, etc. Toutes ces notes sont prises en compte (...) j'estime que ce sont de bons moyens évaluatifs. » (Entretien 18, lignes 179-183)

Nous discutons de la notion d'évaluation formative dans le point 1.4 de la partie théorique. Ici nous repérons un facteur important pour les enseignants chinois : la temporalité de l'examen. A part les examens de milieu ou de fin de semestre, tous les autres sont des évaluations formatives. Par ailleurs, elles sont à l'opposées d'une évaluation sommative qui classe les étudiants par leur note. Les évaluations formatives ne donnent pas forcément de note aux étudiants.

Dans sa recherche, Wang a posé la question « *Est-ce que les évaluations en classes (les évaluations formatives) influencent positivement vos études ?* » aux 17 étudiants. 12 étudiants parmi 17 ont répondu que ce genre d'évaluations en classe n'existent pas ou qu'ils ne savent pas ce qu'est une évaluation en classe. Elle a dû modifier sa question en « *Est-ce que les commentaires à l'oral, les devoirs quotidiennes et les tests de fin de cours influencent positivement vos études ?* » (*Ibid.* : 59, nous traduisons) Cette reformulation de question montre que les étudiants n'ont pas l'habitude de considérer les évaluations formatives comme des pratiques « évaluatives ». Seules les évaluations sommatives – sur papier ou demandant une organisation officielle – leur donnent le sentiment d'être évalués. En effet, ses résultats de recherche indiquent qu'« (...) *uniquement les évaluations aboutissant sur une note constituent la seule forme d'évaluation reconnue. Les notes des devoirs à l'écrit leur influencent pour une période courte. Les commentaires à l'oral ne leur pas d'influence par rapport aux autres formes.* » (*Ibid.* : 60, nous traduisons)

Dans la pratique, les deux Programmes datent déjà de plus d'une vingtaine d'années. Leurs influences actuelles ne sont pas les mêmes que celles d'il y a vingt ans. Plusieurs constats à propos des pratiques évaluatives actuelles nécessitent d'être analysés.

3.2.2. Les problèmes existants

Dans les recherches liées aux évaluations des cours de FLE universitaire, nous n'avons trouvé aucune recherche portant sur la relation entre les Programmes et les pratiques quotidiennes. Les éléments ou l'influences des Programmes ne sont pas présents dans ces recherches. Il nous semble que les pratiques évaluatives existent comme telles, elles n'ont pas à respecter les exigences des Programmes.

Selon Liu, « (...) *tout comme les processus d'un cours, les examens suivent certaines normes.* » (Liu, 2014 : 203) Ces normes sont en général des pratiques traditionnelles et habituelles. Selon Liu, un examen de français se compose habituellement de cinq parties.

La première partie est la compréhension orale : les élèves écoutent plusieurs dialogues et répondent aux questions à des QCM relatifs au document écouté. Ensuite viennent les questions en QCM à propos des règles de grammaire, du vocabulaire, des textes déjà étudiés en cours. Et puis, les exercices de QCM de la compréhension écrite de plusieurs textes avec des niveaux de difficulté légèrement différents. A la fin, c'est la traduction de textes français en chinois, et inversement. *« Il existe parfois d'autres exercices, comme par exemple des « exercices à trous » : compléter une phrase ou un paragraphe. Ce peut être aussi la rédaction d'un texte court (une page au maximum) sur un sujet donné. » (Ibid. : 203-204)*

D'après cette analyse, nous découvrons que les outils traditionnels sont d'usage fréquent : des QCM, des textes à trous, de la traduction. Si nous comparons ce schéma avec les schémas proposés dans les Programmes, nous pensons que les pratiques actuelles respectent plus ou moins les Programmes. *« Les évaluations (examens universitaires et épreuves nationales) sont rédigées selon la théorie classique des tests, l'intérêt se porte sur l'évaluation de la langue considérée comme un système des règles linguistiques et grammaticales. » (Zhang, 2010 : 378)*

En plus, *« (...) les supports utilisés ne sont pas des documents authentiques et il n'y pas une grille de niveaux bien établie pour définir les compétences des étudiants. » (Ibid. : 378)*

A cause des contraintes institutionnelles, l'enseignement-apprentissage universitaire est déterminé par l'objectif de réussite aux examens écrits : *« (...) il y a un examen oral uniquement à la fin de chaque semestre au niveau de l'évaluation universitaire. » (Zou, 2010 : 327)*

Dans sa recherche, Zou a analysé les modalités d'évaluations de l'orale dans des universités chinoises. Même dans l'évaluation de l'oral, qui est censée évaluer les compétences communicatives des étudiants, *« (...) le système de contrôle porte strictement sur l'acquisition des connaissances linguistiques et de la compréhension orale. Les contenus sont souvent tirés du manuel et reposent sur l'épreuve de vocabulaire et de grammaire. » (Ibid. : 145)*

Pour satisfaire le professeur et pour avoir un bon classement, les étudiants font de gros efforts pour apprendre par cœur ce qu'ils peuvent trouver dans les manuels. Ils ne peuvent pas déterminer leurs propres objectifs, ni leurs rythmes d'apprentissage. Les examens oraux sont des évaluations des cours de communication. Ces cours de communication sont souvent assurés par les enseignants natifs. Chaque enseignant est libre d'organiser les cours à sa façon et de choisir les supports pédagogiques appropriés. *« Dans ce cas, les cours de communication sont dispensés sans aucun lien avec les autres cours comme le français fondamental, la traduction ou le cours audio-visuels en laboratoire, ce qui ne favorise pas vraiment la réutilisation des acquis par les apprenants. » (Ibid. : 327)* Dans les examens oraux, *« (...) c'est presque toujours l'examineur qui pose les questions et l'étudiant qui répond. Les tests de ce type mettent l'accent sur l'acquisition des formes linguistiques et non sur l'acquisition de la compétence de communication. » (Ibid. : 322)*

Dans les critères d'évaluations, l'accent est mis sur la compétence linguistique et non sur la compétence communicative. « *La prononciation est une partie privilégiée dans l'évaluation, quels que soient les niveaux des apprenants.* » (*Ibid.* : 189) Cette évaluation donne l'impression aux apprenants qu'il suffira d'avoir une bonne prononciation pour réussir à l'oral. Par ailleurs, ces évaluations ont souvent un rôle symbolique que pratique. « *Certains enseignants ne sont pas très sérieux quand ils jugent le niveau de la production orale. Pour ne pas mécontenter leurs apprenants, certains enseignants donnent souvent une bonne note qui ne correspond pas au niveau réel.* » (*Ibid.* : 189)

Ces constats ne sont pas uniques dans le domaine de l'enseignement du français. Selon Bu et Huang, plusieurs problèmes existent dans le domaine de l'évaluation en langues étrangères en Chine, qui trouvent leur écho dans ce que nous avons analysé dans l'enseignement de FLE.

Premièrement, l'importance des tests est accordée aux connaissances linguistiques, et l'application pratique des compétences linguistiques est négligée. (Bu et Huang, 2004 : 76) Cela rejoint à ce que nous avons vu plus haut, dans les épreuves de français écrites et orales, les vrais cadres communicatifs ne sont pas instaurés. L'épreuve écrite reste traditionnelle et n'évaluent que les connaissances linguistiques ; l'épreuve orale ne favorise pas l'utilisation de la langue dans des situations réelles et a un rôle plus symbolique.

Deuxièmement, une importance extrêmement grande est accordée aux tests diplômants, et les examens universitaires ont souvent une existence symbolique. Cela rejoint également notre partie 3.1.2, la réussite du TFS 4 est une des conditions obligatoires pour l'obtention du diplôme universitaire. Les enseignants sont obligés de préparer les étudiants aux examens. Etant donné que le contenu des tests diplômants est déconnecté des connaissances du manuel, cela entraîne deux conséquences. D'une part, l'objectif pédagogique des cours ne correspondent pas aux objectifs des examens, l'enseignant ont du mal à se positionner dans son avancement ; d'autre part, il est difficile de mobiliser les élèves pour participer aux activités de communication en classe. (*Ibid.* : 76)

Troisièmement, puisque le contenu qui n'existe pas dans les tests diplômants est souvent négligé dans le processus d'enseignement et d'apprentissage, il se peut que le professeur enseigne uniquement ce qui existe dans les tests diplômants en classe. (*Ibid.* : 76) C'est pourquoi « (...) *une large part des gestes d'évaluation sommative sont hors contexte, ne s'appuient pas sur des situations d'apprentissage et ainsi, ne permettent pas la prise en compte des apprentissages réels des élèves.* » (Bélaïr, 1999 : 24)

« *Toutefois, il existe également des variations intra-individuelles : les enseignants ne développent pas toujours les mêmes pratiques, ils ne font pas toujours la même chose en classe, les activités proposées aux élèves diffèrent sur nombre de variables.* » (Bru, cité par Talbot, 2009 : 11) Parmi les professeurs français, nous constatons de plus en plus la présence de jeunes enseignants. Ces jeunes enseignants « (...) *très dynamique (...) ont beaucoup de vigueur et de vitalité, ce qui est un capital très important. Il y a beaucoup de docteurs en éducation et beaucoup reviennent en Chine.* » (Entretien 18, lignes 359-361) Ils

sont capables de mettre en place des formes évaluatives plus modernes et formatives. Cependant, compte tenu du poids traditionnel, il se peut que « *les enseignants instaurent des dispositifs et des démarches pédagogiques axés certes sur l'ensemble des processus d'apprentissage... mais se replient vers une approche traditionnelle lorsque vient le temps de l'évaluation.* » (Bélaïr, 1999 : 24)

Depuis longtemps, les tests de langues étrangères dans notre pays jouent un rôle très important dans l'enseignement des langues étrangères. « *À l'heure actuelle, le grand défi auquel nous sommes confrontés dans l'enseignement des langues étrangères est de savoir comment utiliser efficacement l'effet positif du test, et rendre le test plus scientifique, et harmoniser et unifier sa validité et sa fiabilité.* » (Bu et Huang, 2004 : 76, nous traduisons)

Sur le but de l'évaluation, selon Bu et Huang, « (...) *il faut analyser scientifiquement les informations recueillies des tests. Ces informations permettent de mieux connaître les situations de l'enseignement, et d'aider le processus de l'enseignement-apprentissage. Il ne faut jamais considérer l'évaluation comme la seule finalité de l'enseignement.* » (Ibid. : 76, nous traduisons)

Nous espérons que les méthodologies d'évaluation bien développées seront étudiées et adaptées à la situation réelle en milieu universitaire chinois afin que l'évaluation soit plus efficace.

« *La Commission d'État d'Éducation devrait se charger de développer des évaluations universitaires : notamment la proposition d'épreuves élaborées selon des principes docimologiques, des échelles de niveaux et des instruments pertinents. Si ceux-ci sont difficiles à mettre en œuvre dans les années à venir, dans une moindre mesure, il faudrait chercher à élaborer un dispositif d'examens universitaires en proposant : un mode d'emploi, une différenciation selon la nature des épreuves, une durée spécifiée pour chaque subdivision de l'épreuve, la grille de notation, les objectifs, etc. Ce dispositif peut être utilisé comme outil de référence par les universités.* » (Zhang, 2010 : 379)

Enfin, il est essentiel de comprendre que chaque terrain de recherche est unique et « (...) *le fait de reconnaître les causes et les effets de comportements culturels libère les individus de la responsabilité, de la culpabilité de ne pas se comprendre.* » (Bouvier, 2003 : 414) La Chine, pays natal de l'auteure, est à la fois notre point de départ et notre point d'atterrissage. L'analyse du contexte chinois nous permet aussi d'étudier ce terrain avec distance et avec un regard critique. Nous aurions compris que des pratiques évaluatives sont conditionnés par les directives, cela revient à ce qu'énoncent Chiss et Cicurel : « *La notion de « culture éducative » porte d'abord l'idée que les activités éducatives et les traditions d'apprentissage forment comme un ensemble de contrainte qui conditionnent en partie enseignants et apprenants.* » (Chiss et Cicurel, 2005 : 6-7)

La première partie « Cadre contextuel de la recherche » met en évidence le contexte du terrain de recherche. Nous avons commencé par une présentation de la culture éducative chinoise. L'anglais est toujours enseigné à titre obligatoire dans les cycles d'éducation. A l'université, nous y trouvons des tests d'anglais : CET 4 et 6. La réussite de ces examens constitue une condition préalable pour l'obtention du

diplôme de licence, cela oblige les étudiants à continuer à apprendre cette langue. Depuis ces dernières décennies, le développement des départements universitaires de langues a connu un grand essor, avec la massification et l'industrialisation de l'éducation supérieure.

L'enseignement supérieur du FLE est institutionnalisé par les deux Programmes d'enseignement. Les enseignants de français actuels sont issus des licences de français en Chine. Les étudiants chinois ont aussi de nombreuses spécificités. Par exemple, ils sont plus timides pour exprimer directement leur pensée en classe. Les enseignants utilisent en général la méthode traditionnelle quant aux choix méthodologiques.

Les évaluations certificatives universitaires du français sont les TFS 4 et 8. Ces examens portent principalement sur le contrôle des connaissances grammaticales. D'autres évaluations, comme le CATTI, existent pour les étudiants spécialisés en traduction et interprétariat. Les examens de fin d'année portent aussi sur l'écrit.

Cette partie de la présentation du contexte nous aide à mieux comprendre le terrain de recherche chinois, et à mieux nous préparer pour la confrontation avec la théorie, la plupart des éléments de la quelle étant francophones. Cette confrontation est utile et nécessaire, c'est pour cela que nous enchaînons maintenant la deuxième partie : la partie théorique.

Partie 2 Cadre théorique

1. Evaluation

Les évaluations occupent une place importante dans l'enseignement. Elles ont des rôles divers dans les systèmes d'éducatons des différents pays. La formation de l'enseignant liée au sujet de l'évaluation doit être prise en compte par les autorités. Or, selon Tagliante, « (...) rares sont les pays où l'enseignant reçoit, dans sa formation initiale, ne serait-ce qu'une information sur les différentes façons d'évaluer les progrès en langues de ses élèves. » (Tagliante, 2005 : 8)

En Chine, la présence des examens scolaires hautement sélectifs dans les cycles éducatifs ne favorise que le rôle sommatif de l'évaluation. Une évaluation est toujours utilisée pour contrôler les acquis. Les enseignants chinois actuels, qui étaient autrefois des étudiants, ont tous grandi dans cette culture.

« Démuni, il reproduit souvent les procédures par lesquelles il a lui-même été évalué au cours de ses études. Cette évaluation scolaire, essentiellement dictée par les impératifs de l'institution scolaire ou universitaire, ne prend en compte que l'un des aspects de l'évaluation, celle de l'évaluation sommative, qui permet de délivrer notes et diplômes, à usage social (passage d'une classe à l'autre, obtention d'un diplôme final de fin d'études.) » (Ibid. : 8)

Cette fonction de l'évaluation renforce la « comparaison ascendante », définie par Butera, Darnon et Buchs. Elle consiste à nous comparer avec ceux qui sont meilleurs que nous. Elle « (...) peut diminuer la façon dont nous nous évaluons et induire des affects négatifs, il s'agit donc d'une situation menaçante ou, à tout le moins, problématique pour l'individu. » (Butera, Darnon et Buchs, 2011 : 18-19) Cette situation nuit l'ambiance coopérative de classe. Les étudiants travaillent toujours dans un environnement de compétition. « La comparaison sociale « imposée » avec des autrui réels ou symboliques meilleurs que nous induit une diminution de l'évaluation de soi, des affects plus négatifs et des perturbations attentionnelles. » (Ibid. : 18-19)

Il est temps de sortir de ce stéréotype figé de l'évaluation. Alors qu'est-ce qu'une évaluation, quelles sont ses typologies et ses finalités ? Comment mettre en place une bonne évaluation, en prenant en compte les rôles des professeurs et des apprenants ? Est-ce l'évaluation formative la sortie finale ? Nous essayons de répondre à ces questions dans les pages suivantes. Cette réflexion est nécessaire « (...) afin d'interroger nos pratiques quotidiennes d'enseignant /évaluateur, pour prendre la distance indispensable à toute critique constructive et essayer de donner ou redonner à l'évaluation sa véritable place et son sens dans les parcours d'apprentissage. » (Barbé et Courtillon, 2005 : 87) Nous commençons par une synthèse sur la question de l'évaluation telle qu'elle se pose en sciences de l'éducation et en didactique des langues.

1.1. L'évaluation dans l'éducation

1.1.1. Définition

« De manière générale, l'ensemble des notions-clés du champ de l'évaluation (évaluation formative, autoévaluation, régulation.) peut être interprété de manière différente, voire opposée, selon le paradigme auquel l'acteur se réfère. » (Huver et Springer, 2011 : 33) Dans notre étude, nous essayons de prendre connaissance des propos des différents auteurs, pourvu d'avoir une vision globale des notions liées à l'évaluation.

Au sens étymologique du terme, « (...) évaluer vient de « ex-valuere », c'est-à-dire « extraire la valeur de », « faire ressortir la valeur de ». » (Roegiers, 2010 : 51) En latin, ce terme n'existe pas tel quel.

« Il fait partie de ces termes français forgés depuis la Renaissance à partir d'éléments latins originaux. Ses éléments constitutifs sont : ex : hors de, et valor, valoris : la valeur. Evaluer, c'est donc faire apparaître la valeur d'un individu ou d'une chose. Mais le terme valor a, lui aussi, toute une histoire. Il dérive du verbe valere qui ne signifie pas d'abord valoir, mais : être fort... d'abord au sens physique... puis au sens figuré (...) évaluer, c'est (ce devrait être) faire apparaître la valeur de quelqu'un. » (Barlow, 1992 : 67)

D'après Barlow, nous voyons un rôle positif de l'évaluation, elle sert à faire apparaître la valeur de quelqu'un et de cette manière, à le mettre en valeur. Sur cette base, il est important de faire un point sur les différences essentielles entre le contrôle et l'évaluation avant de poursuivre notre réflexion.

Selon plusieurs auteurs, (Ardoino et Berger, 1989, cités par Meyer, 2007 ; Huver et Springer, 2011) le contrôle est monoréférentiel, il « (...) consiste en effet en une opération de vérification, dont le but est d'attester le degré de conformité d'une situation à une norme préexistante, et ce, au moyen de techniques indéfiniment répétables, indépendantes des évaluateurs. » (Huver et Springer, 2011 : 28) Contrôler, c'est mesurer les écarts entre un référé et un référent constant. Cela sous-entend qu'une norme préalable existe et que nous devons veiller à mesurer si le produit est conforme à cette norme. Le contrôle « (...) estime les rapports de conformité-identité d'un objet par rapport à des normes déjà là. Le contrôle s'axe sur la cohérence et l'homogénéité » (Ardoino et Berger, cités par Meyer, 2007 : 33)

Au contraire, l'évaluation est pluriréférentielle. Elle « (...) suppose la mise en œuvre simultanée et intégrée de plusieurs dimensions qu'il s'agit de déterminer. » (Huver et Springer, 2011 : 28) Évaluer, selon Ardoino et Berger, c'est construire un référent en même temps que s'y rapporter. Une norme extérieure établie à l'avance est absente.

« L'évaluation est un dispositif constitué de méthodes, de techniques et d'outils, chargé de donner du sens (...) le contrôle représente un projet fini et total ; l'évaluation est un processus infini et, par conséquent, toujours partiel, puisque le sens est sans cesse remis en cause par l'évolution de chaque situation ». (Ardoino et Berger, cités par Meyer, 2007 : 33)

Par ailleurs, Lesne a donné une définition plus simple de l'évaluation, il n'a pas mentionné si le référent est établi avant ou après l'activité évaluative. Evaluer pour lui, « (...) c'est mettre en relation, de façon explicite ou implicite, un référé... avec un référent (ce qui joue le rôle de norme, ce qui doit être, ce qui est le modèle, l'objectif poursuivi). » (Lesne, cité par Riba et Mègre, 2014 : 48) Sans la description du moment d'établissement du référent, cette définition nous semble identique à celle que Ardoino et Berger donnent pour un « contrôle ».

En France, « (...) l'expression « appréciation scolaire » est la seule qui figure dans le champ de l'éducation scolaire jusqu'en 1970. En fait, le terme « évaluation » ne sera utilisé au sein de l'Éducation nationale par le biais des programmes et les instructions pour l'école élémentaire qu'à partir de 1985. » (Talbot, 2009 : 5) La thématique de l'évaluation comme pratique intégrée au processus d'enseignement et d'apprentissage est alors posée : « L'évaluation des travaux et exercices englobe et dépasse le simple contrôle ; elle est dynamique en ce qu'elle fait voir comment les élèves se situent les uns par rapport aux autres et comment leur progression peut être améliorée » (M.E.N., 1985). » (Ibid. : 5)

Pour Roegiers, les critères de la norme peuvent être définis avant, ou pendant l'activité évaluative. Cette définition est plus pratique. Pour lui, évaluer signifie « (...) recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides et fiables et examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route, en vue de prendre une décision. » (Roegiers, 2004 : 44) A partir de cette définition, nous trouvons les éléments clés : « recueillir les informations », « examiner le degré d'adéquation » et le but : « prendre une décision ».

Pour Cuq, « (...) l'évaluation des apprentissages est une démarche qui consiste à recueillir des informations sur les apprentissages, à porter des jugements sur les informations recueillies et à décider sur la poursuite des apprentissages compte tenu de l'intention d'évaluation de départ. » (Cuq, 2003 : 90) Sa définition est encore plus pratique. Cuq spécifie les quatre étapes qui constituent une évaluation. La première étape est l'intention, par laquelle nous définissons les buts et les moments de l'évaluation. La deuxième est la mesure. Elle définit les formes de recueil de données qui peuvent être des observations et des appréciations. La troisième étape est le jugement, qui vise à apprécier les informations recueillies. Enfin la quatrième étape est la décision : il peut y avoir des activités correctives. (Ibid. : 90)

Dans le domaine de l'enseignement des langues, il est également important de faire un point sur les différences essentielles entre le contrôle et l'évaluation. Le « contrôle » ne concerne que l'objet d'apprentissage : la connaissance d'une langue.

« Il s'effectue par rapport à un programme concernant le code, l'objet langue, conçu comme un système extérieur à son utilisateur. Il porte sur l'amont (ce qui a été appris) et se fonde sur ce qui est produit par le candidat pour attribuer des notes (mode quantitatif) en fonction des lacunes constatées dans les connaissances

(perspective négative de la sanction). Le contrôle s'effectue sur un mode binaire très réducteur par rapport à la communication réelle ; on y considère que la connaissance du système de la langue permet de préjuger de l'aptitude à l'utiliser ». (Bourguignon, 2011 : 2)

L'« évaluation » concerne non seulement l'objet langue, mais aussi l'utilisation de cet objet dans un contexte. Le côté pragmatique (registre de langue adéquat à la situation et aux interlocuteurs, respect des codes socioculturels...) ainsi que l'efficacité du message transmis sont également pris en compte.

« Elle ne porte pas sur un programme mais se réfère à un référentiel conçu en termes d'objectifs opérationnels en langue. Elle est positive parce qu'elle valide ce que le candidat sait faire plutôt que de sanctionner ce qu'il ne sait pas. Elle apprécie sa performance à partir de critères déclinés en indicateurs de performance. Les tâches demandées aux candidats sont proches de celles qu'il aura à réaliser (...) » (Ibid. : 3)

Selon la situation d'enseignement-apprentissage et le moment de leurs mises en place, les évaluations diffèrent selon leurs typologies, que nous détaillons dans le point suivant.

1.1.2. Typologies

En fonction des différents critères, plusieurs catégorisations des évaluations restent possibles. Dans le CECR, 26 types d'évaluations sous formes de binômes sont répertoriés. Nous y trouvons par exemple « l'évaluation directe / indirecte », « l'évaluation mutuelle / auto-évaluation », « l'évaluation normative / critériée » et « l'évaluation subjective / objective ». (Conseil de l'Europe, 2001 : 139)

D'autres chercheurs classent différemment les évaluations. Le classement de Veltcheff et Hilton nous semble le plus clair et le plus pertinent. Ils distinguent trois grands types d'évaluations : diagnostique, formative et sommative. (Veltcheff et Hilton, 2003)

L'évaluation diagnostique se situe au début de l'apprentissage, elle sert à connaître la condition du public, classer les apprenants par groupes, et à mieux définir le projet d'enseignement. Afin de pouvoir proposer un contenu d'enseignement plus adapté au public fixé, il est nécessaire de concevoir une évaluation au début. L'évaluation diagnostique « (...) permet de faire le point sur les connaissances acquises (...). Elle peut fournir des indications pronostiques sur les progrès possibles et les orientations probables de l'apprenant » (Ibid. : 9).

D'après Marquer et Pilard, nous devons renforcer le rôle de l'évaluation diagnostique auprès des étudiants qui les engage dans une voie de progrès et de travail :

« (...) d'une part, en faisant symboliquement de l'évaluation non pas un point d'arrivée, mais un point d'étape ou de départ (s'engager est donc encore utile) ; d'autre part, en leur fournissant des indications précises sur le chemin à emprunter et sur ce qui va les accompagner sur ce chemin. » (Marquer et Pilard, 2017 : 45)

La deuxième catégorie est l'évaluation formative, qui se situe au milieu des processus d'enseignement. Elle permet à l'enseignant de donner un « *feedback (une rétroaction)* », qui selon Black

et William, est la spécificité d'une évaluation formative (Black et William, cités par Riba et Mègre, 2014 : 36). Nous retenons qu'une évaluation formative :

« (...) a pour but de guider l'apprenant, de situer ses difficultés et ses points forts, de lui faire découvrir des procédures pour s'améliorer. Elle guide également l'enseignant par un retour sur ses objectifs. Elle fait de l'évaluation un instrument de l'apprentissage et s'appuie, par exemple, sur des grilles d'autoévaluation » (Veltcheffe et Hilton, 2003 : 9).

Cette notion a été tout d'abord définie par M. Scriven en 1967. C'est une évaluation axée sur le processus et interne. *« Elle consiste en une appréciation globale ou sectorielle des changements en cours dans l'action de formation pour les personnes qui ont la responsabilité de conduire l'action et qui doivent l'orienter, l'améliorer, la mener à bonne fin durant le temps où elle se développe. »* (Scriven, cité par Meyer, 2007 : 19)

Par ailleurs, selon Riba et Mègre, ces deux premiers types d'évaluations font partie tous les deux d'une évaluation formative (Riba et Mègre, 2014 : 33). Une évaluation avec une prise d'informations auprès des apprenants au début ou pendant l'enseignement répond aux critères d'une évaluation formative. Elle permet à l'enseignant de réajuster son programme en fonction des informations retenues, et elle peut se faire de manière formelle ou informelle (*Ibid.* : 33). Par exemple, l'enseignant peut demander à l'apprenant de faire un bilan lui-même ; il n'a pas besoin de donner une note pour une évaluation formative. Dans ce type d'évaluations, un échange d'informations est nécessaire entre l'enseignant et l'apprenant, et il existe également une *« (...) autocentrage de l'apprenant sur lui-même »* (*Ibid.* : 33).

Chez Bonniol et Nunziati, pour mieux traduire sa fonction d'aide prioritaire à l'élève, l'évaluation formative prend le qualificatif de formatrice.

« Aux objectifs de régulation pédagogique, de gestion des erreurs et de renforcement des réussites communs aux différents modèles d'évaluation formative, ce dispositif d'évaluation formatrice ajoute pour l'élève une exigence de représentation correcte des buts, de planification préalable de l'action, d'appropriation des critères et d'autogestion des erreurs. » (Bonniol et Nunziati, cités par Meyer, 2007 : 35)

La troisième catégorie est l'évaluation sommative. *« L'évaluation sommative fait le bilan des acquisitions sur une séquence complète d'apprentissage. Elle permet de classer et sélectionner les apprenants »* (Veltcheffe et Hilton, 2003 : 10). Cette évaluation se situe en fin de séquence et porte sur les connaissances déjà apprises. Elle

« (...) se situe à la fin de l'action pédagogique et contrôle les acquis d'une série de leçons, ou, plus généralement, teste le savoir assimilé au cours d'un semestre ou d'une année d'apprentissage. Elle fait donc le bilan d'une formation et les résultats obtenus, traduits en notes, certifient l'état de cette formation. » (Cuq et Gruca, 2005 : 210)

Cependant, il ne faut pas confondre évaluation continue avec évaluation formative. Certaines institutions demandent aux enseignants de faire plusieurs contrôles continus en guise d'évaluation formative. En réalité, si les remédiations après les contrôles continus sont manquantes, « (...) proposer régulièrement des évaluations à la suite des séquences de cours peut constituer simplement une accumulation d'évaluations sommatives » (Riba et Mègre, 2014 : 39).

Les typologies des évaluations sont liées aux différentes fonctions de l'évaluation, que nous développons dans la section suivante.

1.1.3. Fonctions

Une évaluation peut avoir des fonctions très différentes : contrôler la maîtrise de connaissances ou de savoir-faire, repérer les difficultés, mesurer les progrès, ajuster le contenu d'enseignement et décerner un diplôme, d'où la grande diversité des définitions de l'évaluation. Evaluer ce serait :

« - « émettre un jugement à propos d'un événement, d'un individu (...) en se référant à un ou plusieurs critères » (Noizet et Caverni) ;

- « attribuer une valeur à une situation réelle à la lumière d'une situation désirée » (Hadji) ;

- « obtenir le maximum d'informations utiles à l'éducateur pour préparer ses décisions » (Stufflebeam) ;

- « apprécier la stratégie [de formation] que l'on a mise en œuvre par rapport aux besoins réels des élèves » (Scriven) ;

- « informer les élèves pour les aider à devenir les sujets actifs de leur développement » (Stake) ;

- « interpréter des données, faire émerger du sens » (Ardoino et Berger). » (Barlow, 2003 : 111)

« L'évaluation concerne tous les acteurs, certes pilotée par l'enseignant, mais négociée avec les élèves, et surtout, renégociée en cours d'apprentissage, afin d'ajuster les multiples critères en fonction des nouveaux paramètres. » (Bélair, 1999 : 29) En tant qu'enseignants, nous avons tous besoin, à un moment donné, d'évaluer nos apprenants. Souvent c'est une exigence venant des institutions dans lesquelles nous travaillons. Les institutions, mais aussi certains parents, ont besoin d'une preuve pour connaître les performances des élèves. Etant au courant de l'importance des notes, les étudiants doivent travailler dur pour avoir de bonnes notes. Dans une certaine mesure, la pression qu'apportent les évaluations, constitue aussi une motivation.

En revanche, il arrive que les institutions demandent aux enseignants de ne pas évaluer. Il se peut que les pratiques d'évaluation soient « (...) en effet envisagées comme des facteurs de démotivation et de sanction des apprenants » (Huver et Springer, 2011 : 64).

En Chine, une tradition d'examens impériaux vieille existe de plus de 1 300 ans. Les examens y jouissent d'un grand prestige.

« Les examens sont officiellement organisés. Les examens qui ne sont pas officiellement organisés n'ont pas de place pour la survie en Chine. Par conséquent, il est juste et équitable pour le grand public d'accepter l'examen. La méthode de recrutement des talents consiste à maintenir la ligne de fond morale de l'équité sociale et de la justice. » (Yang, 2015 : 4, nous traduisons)

La mise en place de l'examen est toujours liée aux termes d'« officiel », de « justice » et d'« équité sociale ». Les évaluations de tous niveaux ont pour rôle d'assurer la sélection des élites de la société et de garder l'ordre hiérarchique de toutes les classes. Cette façon de penser conditionne l'enseignement dans les écoles de tous les cycles. Depuis qu'ils sont tout petits, les élèves doivent travailler dur afin de s'élever dans l'échelle sociale à l'avenir.

D'après la section 1.1.1 de la partie 1 « Cadre contextuel de la recherche », les étudiants sont en compétition afin d'entrer dans de bonnes écoles des cycles secondaire et supérieur. Les meilleures universités ont des privilèges pour recruter de meilleurs étudiants grâce aux méthodes d'admission après le Baccalauréat. Les critères définissant un bon étudiant, sur ses compétences, son comportement et ses notes, influencent inconsciemment tous les acteurs dans le domaine de l'éducation. L'institution éducative, dans son ensemble, pousse les étudiants à atteindre une norme attendue de ce qui est un bon élève, et l'évaluation est devenue un moyen pour mesurer un écart. *« On s'intéresse davantage à la distance restant à parcourir plutôt qu'au chemin réalisé, et cette louable vision pédagogique de l'effort restant n'a pas toujours le même potentiel motivationnel pour l'évalué. » (Riba et Mègre, 2014 : 30-31)* Dans tout le système d'éducation, ce rôle de l'école donne logiquement à ses évaluations une fonction sélective et de classement.

« En effet, nous pensons que tant que les institutions scolaires rempliront une fonction de sélection, elles seront freinées dans l'usage de moyens pédagogiques efficaces et permettant la réussite d'un plus grand nombre. Comment convaincre les élèves qu'ils ne doivent pas chercher à dépasser leurs camarades dans un système où, c'est précisément le dépassement de leurs camarades qui donne accès à la réussite et, plus tard, qui donnera accès aux positions sociales les plus privilégiées ? Et comment convaincre les enseignants d'utiliser un format d'évaluation non discriminant ou une autre méthode pédagogique efficace dans un système où on leur demandera, en fin d'année, de faire la différence entre les « bons » et les « moins bons » élèves ? » (Butera, Darnon et Buchs, 2011 : 123)

Cette fonction purement sélective nuit à la diversité des méthodes d'enseignement. Elle est aussi source de démotivation des étudiants pour l'apprentissage. Dans certains contextes précis, ce rôle de l'évaluation vient de l'institution et échappe au pouvoir des enseignants. Dans ces conditions, il est important de garder transparents les critères de l'évaluation sommative. *« Il est nécessaire que l'enseignant puisse établir un climat permettant à l'élève de se sentir écouté, apprécié et surtout, pris en compte et ce, dans toutes les situations pédagogiques et évaluatives de la classe. » (Bélaïr, 1999 : 29)*

En revanche, il ne faut pas oublier que l'objectif principal des institutions éducatives est, par nature, d'enseigner aux élèves des aptitudes et des connaissances. Autrement dit, il est primordial d'assurer le rôle de formation, au lieu de sélectionner et de classer les élèves. L'évaluation, utilisée en tant qu'outil de formation et non de sélection, sert à réduire la discrimination en classe. (Butera, Darnon et Buchs, 2011 : 123) Outre ce rôle sélectif de l'évaluation, « (...) une évaluation comprise, apprise et pratiquée dans une totale transparence à l'aide d'activités vraisemblables, et l'auto-évaluation, par l'implication de l'apprenant qu'elle entraîne, sont des facteurs de motivation efficaces. » (Barbé et Courtillon, 2005 : 94)

Dans notre pratique, nous devons veiller à développer chez l'apprenant la capacité à s'autoévaluer, c'est-à-dire à développer « (...) les capacités du sujet à gérer lui-même ses projets, ses progrès, ses stratégies face aux tâches et aux obstacles » (Perrenoud, 1998 : 111) Les interventions pédagogiques pour évaluer sont, en effet, des mesures extérieures pour l'aider. « Toutes les interventions dont l'intention est régulatrice ne stimulent pas de la même façon et au même degré les mécanismes d'autorégulation du sujet » (Ibid. : 111). Il est préférable quand les apprenants peuvent développer cette capacité par eux-mêmes.

L'autoévaluation, de la prise en compte des objectifs à l'analyse de ses propres résultats, est un processus qui fait intrinsèquement partie, du moins implicitement, de tout processus d'apprentissage. (Riba et Mègre, 2014 : 43)

Pour conclure, une bonne évaluation devrait assurer un rôle de formation. Son rôle sélectif est donné par la société et est, quelquefois, renforcé par la pression des compétitions sociales. Nous devons, dans la mesure du possible, garder la transparence des critères d'évaluations et mener une évaluation favorisant l'autorégulation des apprenants. Sur ce point, nous rejoignons ce que propose Marquer et Pilard,

« Le choix que nous faisons est celui d'une évaluation qui soit plus précise et attentive, plus attentionnée aussi, dans le diagnostic qu'elle pose sur ce que les élèves ont encore à apprendre, et sur les pistes à emprunter avec eux. Cette logique est celle qui refuse de considérer que la possibilité de progresser est accordée aux uns, pas aux autres. Elle est celle de l'éducabilité : plutôt que de dresser la liste de ce qui aurait dû être fait, se tourner vers ce qu'il reste à faire, et se mettre en chemin. » (Marquer et Pilard, 2017 : 132)

Dans la partie suivante, nous analysons les facteurs importants dans la mise en place d'une évaluation.

1.2. La mise en place d'une évaluation

1.2.1. Les critères

Selon Horner, « traditionnellement, trois concepts sont considérés comme fondamentaux en évaluation : la validité, la fidélité (ou fiabilité) et la faisabilité. En outre, deux autres – l'objectivité et l'équité – sont particulièrement importants lorsqu'il s'agit de l'évaluation de la performance. » (Horner, 2010 : 17) Nous discutons de ces critères dans cette partie.

La validité concerne la cohérence entre l'épreuve et l'objectif. (Huver et Springer, 2011 : 25) Quand nous voulons concevoir un examen, la première question à laquelle nous devons répondre est : « Qu'est-ce que nous voulons évaluer ? Est-ce que les compétences que nous voulons évaluer sont effectivement testées dans l'examen ? » Cela est lié à la validité de l'examen. Le degré de validité reflète dans quelle mesure le test a atteint son but.

Dans le domaine de l'évaluation linguistique, il existe un processus de développement pour la reconnaissance de la validité. Dans les années 90, Samuel Messick a proposé que « *la validité de construction (en anglais : construct validity, nous traduisons)* » (Messick, cité par Yang, 2015 : 3) soit au cœur de la notion de validité. Dans sa théorie de « *validité unifiée (en anglais : unified validity, nous traduisons)* » (Messick, cité par Yang, 2015 : 3), il a proposé les six composantes d'une validité de construction : contenu, substantive, structurelle, généralisabilité, externe et aspects corrélatifs (en anglais : content, substantive, structural, generalizability, external, and consequential aspects). (*Ibid.* : 3)

Par exemple dans la composante « contenu », il a été défini que la difficulté des supports d'examens doit être adaptée au public et que la consigne des exercices ne doit pas être sujette à des interprétations diverses. La composante « substantive » est liée aux modalités des exercices proposés. Par exemple, une bonne évaluation permet de savoir, si à travers sa façon de répondre aux questions, un étudiant montre une bonne compétence d'application de la langue. La composante « structurelle » examine si la structure de l'examen est raisonnablement conçue et si la répartition des notes est scientifique.

La composante « généralisabilité » est liée aux interprétations du résultat. Il est important de savoir si la nature et les interprétations des notes sont adaptées aux différentes tâches communicatives et à tous les candidats. L'aspect « externe » de la validité de construction se réfère à la question de savoir si les résultats du test sont liés à la norme de validité externe, par exemple si les résultats du test sont fortement corrélés avec l'évaluation de la capacité de l'élève par des enseignants expérimentés et avec les capacités réelles de l'apprenant d'utilisation de la langue dans la vie quotidienne. La dernière composante les « aspects corrélatifs » concerne les conséquences réelles et potentielles de l'utilisation des scores, par exemple l'interprétation implicite des notes pourraient être un facteur pour la prise de décision. (*Ibid.* : 4)

Plus une évaluation est valide, plus les interprétations des notes sont exactes et raisonnables. Une étude de validation (en anglais : validation study, nous traduisons) examine une évaluation à partir de ces six critères. C'est une étude longue et basée sur des preuves. « *Les développeurs de tests doivent publier les résultats des études de validité, publier des preuves de validité et publier des manuels d'utilisation afin de gagner la confiance du public et en même temps empêcher une mauvaise utilisation de l'examen.* » (Yang, 2015 : 4, nous traduisons)

« *Il convient de souligner que si un test doit être valide, non seulement les éléments mais aussi la manière dont les réponses sont notées doivent être valides. Il est inutile d'avoir d'excellents articles s'ils sont notés de*

manière invalide. Un test de lecture peut nécessiter de courtes réponses écrites. Si la notation de ces réponses prend en compte l'orthographe et la grammaire, elle n'est pas valide. » (Hughes, 2002 : 32, nous traduisons)

La fiabilité est liée à l'exigence de reproductibilité des résultats. (Huver et Springer, 2011 : 25) Elle signifie qu'un même apprenant aura un résultat identique en passant le même examen à des moments ou sous des conditions différentes (si nous excluons les erreurs de mesure). Afin d'améliorer la fiabilité des examens, il est nécessaire de « (...) *standardiser la préparation des questions du test, standardiser les règles de la mise en place des examens, standardiser les critères de correction et les règles d'interprétation des notes.* » (Yang, 2015 : 4, nous traduisons)

Sur ce point, il est important de distinguer deux types de questions : les questions ouvertes et fermées. Les questions fermées donnent une note qui est indépendante des jugements des évaluateurs et ne posent pas de problème au niveau de la fiabilité. Une question ouverte produit une note qui est fonction de l'appréciation de l'évaluateur. Les évaluations de l'oral et de l'écrit entrent dans cette catégorie. Par exemple pour un devoir de composition, l'idéal serait que cette composition ait la même note quels que soient les évaluateurs, le temps et le lieu de correction ; mais cela est évidemment impossible.

Le critère suivant est la faisabilité. « *Est associée à l'idée de faisabilité, la notion d'économie : une évaluation doit être économe de temps, d'effort, de préparation et... d'argent.* » (Horner, 2010 : 21-22) La qualité matérielle, la forme, la clarté et la qualité de fond sont essentielles. (Veltcheff et Hilton, 2003 : 59)

Selon Horner, évaluer est un acte demandant à l'évaluateur de prendre en compte les possibilités et les faisabilités, afin de choisir le moyen le plus adapté à son contexte d'enseignement. Il doit non seulement correspondre aux besoins des étudiants, mais aussi être « (...) *le plus approprié et le plus réalisable dans la culture pédagogique de ce système.* » (Horner, 2010 : 86) Chaque culture d'éducation a ses spécificités. En Chine, au brevet, au Baccalauréat, à l'examen d'entrée au master, l'épreuve orale est absente dans les langues étrangères. Cette absence de l'épreuve orale fait que l'enseignement de l'oral est souvent mis de côté. L'idée de mettre en place une épreuve orale en tant que moyen unique de contrôle de connaissance, n'est pas adaptée.

« Certaines épreuves utilisées dans les grands tests et examens internationaux, par exemple, ne sont pas adaptées aux élèves qui n'ont pas été (préparés) spécifiquement à ces épreuves. De même, l'utilisation de la traduction comme moyen d'évaluer la compétence en langue est très contestée, car la traduction est une capacité à part qui demande une formation spécifique. » (Ibid. : 89)

Une évaluation est équitable si elle ne fait aucune différence entre les élèves qui sont évalués. Dans ce critère, il nous est nécessaire de parler des notions de subjectivité et d'objectivité. « *Concevoir des situations d'évaluation n'est toutefois pas suffisant : il est également nécessaire de se doter d'outils permettant de guider et de fonder le jugement des évaluateurs.* » (Huver et Springer, 2011 : 104) Cela dépend du type de situations d'évaluation. Quand la situation d'évaluation vise à mesurer des

connaissances unidimensionnelles, l'évaluateur doit vérifier si les réponses données sont conformes aux réponses attendues. Quand les situations d'évaluation concernent le contrôle des connaissances, elles « (...) supposent l'intervention interprétative de l'évaluateur. Dans ce cas, il ne s'agit pas d'éliminer la subjectivité, inhérente à ce type de procédures, mais de « transformer l'arbitraire subjectif en subjectivité fondée. » (Bolton, cité par Huver et Springer, 2011 : 105)

L'évaluateur est impliqué dans la pratique même, il n'est pas possible d'avoir une parfaite objectivité.

« En effet, si on considère que toute activité d'évaluation nécessite et/ou présuppose l'intervention du sujet évaluateur, en ce qu'il fait des choix, pose des orientations, articule des finalités et des outils, etc., celui-ci ne peut plus être considéré comme neutre : il est au contraire profondément – méthodologiquement et éthiquement – impliqué » (Huver et Springer, 2011 : 31).

D'après Huver et Springer, « (...) l'évaluation constitue une compétence à développer chez tous les enseignants (et non un domaine technique réservé à certains) » (Ibid. : 114), et qu'ils doivent « (...) aider et permettre à chaque apprenant de connaître son profil d'apprentissage » à travers leur pratique d'évaluation. (Veltcheffe et Hilton, 2003 :141) Une réflexion sur le rôle de l'enseignant dans l'évaluation nous semble nécessaire.

1.2.2. Rôle de l'enseignant

D'après Butera, Darnon et Buchs, de nombreux travaux ont confirmé le rôle des attentes des enseignants dans la relation éducative depuis plus de trente ans. « Elles influencent le processus enseignement-apprentissage, et peuvent conduire à un jugement biaisé des élèves et marquer leur destinée. » (Butera, Darnon et Buchs, 2011 : 68) L'évaluation scolaire est un des outils les plus puissants dont disposent les enseignants pour favoriser et améliorer les apprentissages de leurs élèves. (Gérard, 2013 : 89)

Dans les activités d'enseignement, l'enseignant poursuit deux objectifs indissociables : évaluer un apprentissage et donner une note. Dans le fonctionnement quotidien de l'école, « (...) cette contrainte administrative de la note à laquelle les professeurs sont soumis, s'avère d'ailleurs plus impérieuse que la transmission du savoir. » (Merle, 2007 : 9)

« À leur façon, les enseignants sont donc des experts. C'est un fait et le début du problème. Les interrogations sur les notes sont vite considérées par les professeurs comme des remises en cause de leurs compétences. » (Ibid. : 1) Dans la culture confucianiste, le professeur détient le savoir et il ne faut ni contester ses paroles ni ses pratiques. Les élèves doivent rester très sages et suivre les indications du maître. Cela donne un pouvoir naturel aux enseignants d'utiliser les notes comme outil puissant pour contrôler les étudiants.

Certains professeurs considèrent qu'il convient de mettre une note sur le comportement des étudiants en classe qui doit faire partie de la note finale. Cette manière de noter sanctionne un

comportement inadéquat en classe. Elle montre le côté autoritaire de l'enseignant et confond l'évaluation de contenus disciplinaires et le jugement sur le comportement des élèves. Or selon Marquer et Pilard, la note pour une matière disciplinaire « (...) ne doit pas être mobilisée pour prévenir ou gérer les comportements inappropriés. » (Marquer et Pilard, 2017 : 18)

Il est important de distinguer deux notions : autorité et autoritarisme. « *L'autoritarisme est en quelque sorte la forme excessive et parfois pathologique de l'autorité.* » (De Vecchi, 2011 : 38) Il ne faut pas vivre dans cette illusion que les évaluations sont des outils pour exercer son autoritarisme. Les enseignants doivent exercer le rôle de guides pour l'apprentissage des étudiants et ils sont sur le même pied d'égalité qu'eux. « *Le processus d'évaluation engage l'enseignant dans une série de deuils, notamment celui du pouvoir et de la suprématie, pour faire place à la collaboration et à la négociation dans le jugement et la décision.* » (Bélaïr, 1999 : 68) Donner une partie de son pouvoir aux élèves, ce n'est pas en perdre, au contraire c'est en gagner encore plus par l'estime qu'ils vont accorder à celui qui a su les mettre en situation d'être plus responsables, plus autonomes. (De Vecchi, 2011 : 38)

« *De fait, plusieurs travaux menés sur la question du transfert et du contre-transfert dans le champ éducatif (Cifali, 1994 ; Imbert, 1996 ; Oury et Vasquez, 1971 ; etc.) révèlent que l'attraction du pouvoir que peuvent conférer l'enseignement et l'évaluation, peut parfois interférer de manière inconsciente avec les pratiques pédagogiques qui prévalent au sein de la classe. De par son statut, l'évaluation peut donc quelquefois être l'occasion pour certains d'exercer une forme de pouvoir sur les élèves. Or, le fait de prendre conscience que ce pouvoir peut prendre sa source dans des affects liés au passé (Cifali, 1994), et qu'il est possible de les déplacer inconsciemment sur d'autres personnes, soit les élèves, pourrait amener à envisager ce pouvoir autrement, à savoir dans la communication et la transparence où chaque acteur et actrice a un rôle actif.* » (Bélaïr, 1999 : 37)

Un enseignement responsable doit évidemment impliquer son acteur principal : les apprenants. Or, faire évoluer en profondeur certains aspects des pratiques professionnelles n'est pas une chose simple, cela prend du temps : « (...) il faut considérer que l'on quitte des habitudes, des savoir-faire, un état de maîtrise, et que l'on s'engage dans un questionnement, un tâtonnement, qui aboutiront à un nouvel état de maîtrise professionnelle. » (Marquer et Pilard, 2017 : 38)

« *Promouvoir une conception et une mise en œuvre de procédures qui accordent à celui qui apprend une part d'implication dans son processus d'apprentissage, c'est accepter une profonde remise en cause des pédagogies classiques. C'est aussi limiter les stratégies d'évaluation-notation, assurées par l'enseignant, au profit de modalités d'autoévaluation assumées par l'apprenant.* » (De Vecchi, 2011 : 38)

Dans le cas des évaluations, faire évoluer sa pratique signifie changer des représentations et des repères. Nous pouvons aussi évoluer un mode de communication et plus largement, la relation pédagogique et éducative que nous instaurons avec les élèves. (Marquer et Pilard, 2017 : 38)

Quand l'enseignant rencontre une erreur commise par un étudiant, il doit s'intéresser à la genèse des actions : « (...) dans un premier temps, il se focalise sur les démarches de l'élève avant de se centrer

sur la production finale, dans un second temps. La compréhension du cheminement de l'apprenant importe tout autant que la découverte de l'erreur. » (Jorro, 2000 : 31) Dans cette situation, il ne faut pas se contenter de comprendre d'où vient cette erreur, mais adopter une conception formative, c'est-à-dire réfléchir sur sa propre pratique. Schön (1996) défend l'idée d'une réflexion en action qui incite l'enseignant à pratiquer une analyse de sa pratique, en revenant sur des situations de réussite et des situations d'erreurs. (Schön, cité par Jorro, 2000 : 27)

Dans une évaluation, s'il n'existe pas tant en amont qu'en aval un travail d'analyse, de diagnostic et de soutien, le fait de se contenter de faire passer un test, de le corriger et d'y attribuer une note n'aura que peu d'effets (Gérard, 2013 : 89) « *Evaluer est un acte social qui nécessite un apprentissage.* » (Riba et Mègre, 2014 : 183) Les formations initiales et continues des enseignants doivent les doter des outils nécessaires pour exercer une évaluation plus formative et scientifique. Pour un enseignant, ces formations sont également autant sources de « (...) *diversification de ses pratiques que de construction de sa posture.* » (Huver et Springer, 2011 : 324) Pourtant, selon l'analyse dans la section 1.1.3, la dominance de l'évaluation sommative ne laisse pas assez de libertés aux enseignants à l'égard du choix des méthodes d'évaluation. Ainsi, les formations initiales et continues liées aux évaluations pour enseignants sont souvent superficielles. (Tagliante, 2005 : 8) « *Travailler dans un champ disciplinaire donné avec la démarche d'évaluation formative requiert de la part de l'enseignant une certaine compétence dans le champ didactique.* » (Jorro, 2000 : 93)

« *Certes, l'évaluation est aussi définie comme positive, aidante, formative et formatrice, suggérant la notion de recommencement et de continuité. Toutefois, ces qualificatifs s'apparentent davantage à un concept idéalisé de l'action d'évaluer qu'à la réalité, puisque cette dernière confronte les enseignantes et les enseignants aux demandes sociétales sans cesse grandissantes, aux urgences et aux changements qu'elles impliquent et tout particulièrement, à la désirabilité sociale qu'elles renferment.* » (Bélair, 1999 : 14)

A cet égard, les formations actuelles sur l'évaluation des apprentissages semblent mettre l'accent sur une approche techniciste de l'action, « (...) *encourageant la dimension idéale de l'acte d'évaluer et entérinant, par conséquent, la croyance qui stipule qu'un outil bien construit augmente la justesse de la démarche d'évaluation.* » (Ibid. : 14) Selon Huver et Springer, actuellement, nous assistons à une nette domination du courant objectiviste : l'acte d'évaluer s'inscrit dans les représentations et les pratiques circulantes actuelles, principalement sur un arrière-plan de rentabilité économique (Huver et Springer, 2011 : 7), et consiste avant tout en une « (...) *entreprise méthodique d'évacuation de la subjectivité du jugement par des techniques appropriées* » (Charenet, cité par Huver et Springer, 2011 : 7) Cela nous fait croire que, seulement en adoptant des outils plus objectifs, l'évaluation peut alors devenir plus juste et scientifique.

En revanche, l'évaluateur est naturellement impliqué dans tout processus d'évaluation. L'objectivité des outils est importante, mais elle est loin d'être suffisante pour produire une bonne évaluation. Un travail en amont et en aval d'analyse de l'évaluation reste également important par rapport à la programmation

d'outils adéquats. « *En effet, si on considère que toute activité d'évaluation nécessite et/ou présuppose l'intervention du sujet évaluateur, en ce qu'il fait des choix, pose des orientations, articule des finalités et des outils, etc., celui-ci ne peut plus être considéré comme neutre* ». (Huver et Springer, 2011 : 31)

Pour finir, presque tous les enseignants travaillent par équipe dans des institutions, rares sont les enseignants qui travaillent seuls. Quand l'enseignant a recours à la notation critériée, il « (...) *doit également tenir compte des normes de correction en usage dans son établissement et dans sa discipline.* » (Merle, 2007 : 71) Un enseignant compétent sait combiner ses acquis théoriques avec le contexte réel de son lieu de travail, afin de mieux exercer son rôle d'évaluateur.

Un enseignement responsable doit impliquer son acteur principal : les apprenants. Ils ont également leur place dans l'évaluation.

1.2.3. Place de l'apprenant

Dans cette partie, nous voulons mettre en lumière la place de l'apprenant dans une évaluation. Traditionnellement, c'est l'enseignant qui définit le contenu de l'évaluation. Il fait le cours en définissant les objectifs à atteindre et les compétences à travailler. L'enseignant définit les exercices et les critères d'évaluation. Il met en place l'examen et donne une note. L'apprenant en général subit l'examen. Cette logique est typique si nous considérons qu'une évaluation n'est qu'une « (...) *mesure sommative chiffrée.* » (Huver et Springer, 2011 : 31) Or, si nous considérons une évaluation « (...) *comme consubstantielle des processus d'enseignement et d'apprentissage, alors, elle n'est pas l'apanage de quelques experts spécifiquement (...) formés. Elle constitue au contraire une compétence de tout enseignant et de tout apprenant.* » (Ibid. : 31)

Pour réaliser une évaluation juste et équitable, il est nécessaire dès lors que les enseignants « (...) *osent ouvrir la porte du lieu sacré qu'est la tâche d'enseignement, pour laisser entrer les acteurs principaux que sont les élèves.* » (Bélaïr, 1999 : 30) Les évaluations ne sont plus purement sommatives et sélectives, mais elles deviennent alors formatives.

Selon Ardoïno et Berger, à la différence d'un contrôle, une évaluation est un « (...) *dispositif constitué de méthodes, de techniques et d'outils, chargé de donner du sens. Il y a une absence de norme extérieure établie à l'avance.* » (Ardoïno et Berger, cités par Meyer, 2007 : 33) Elle ne devient formative que quand cette norme résulte d'un consensus entre les enseignants et les élèves.

Dans cette logique, les fiches auto-correctives relèvent d'une évaluation monoréférentielle dans la mesure où les normes extérieures sont déjà construites avant la passation de ces évaluations. Elles « (...) *ne participent donc pas d'une évaluation multiréférentielle et porteuse de signification (...)* De la même façon, toute liste de critères d'évaluation donnée par un enseignant et explicitée ne constitue pas une évaluation formative. » (Ibid. : 33)

En revanche, nous ne proposons pas de supprimer les fiches auto-correctives et les énumérations de critères d'évaluation utilisées par les enseignants. Elles « (...) *contribuent heureusement à la transparence de contrôle et doivent être maintenues et généralisées.* » (Meyer, 2007 : 33) Ces critères donnent des indices clairs pour la correction et l'interprétation des résultats des apprenants, mais ils ne sont pas suffisants pour aider les étudiants à apprendre.

Les d'élèves peuvent construire avec les enseignants les critères d'évaluation, par exemple les éléments d'observation ou d'appréciation d'une situation donnée, « (...) *car chacun possède déjà une représentation de ce qu'il doit faire et de la manière dont il doit le faire.* » (Bélaïr, 1999 : 37) Cette négociation et co-construction des outils d'évaluation donnent aux étudiants le sentiment d'être impliqués. Il « (...) *entraîne une plus grande conscience des paramètres de l'action, tout en leur permettant d'utiliser les stratégies qui leur conviennent pour apprendre.* » (Ibid. : 37-38)

Outre les normes d'évaluations, les compétences à développer ou les objectifs poursuivis dans une activité d'évaluation nécessitent d'être explicités et énumérés aux étudiants dans un contexte d'évaluation formative. Cette transparence constitue un point important pour que l'évaluation soit formative.

« *Toutefois, dans une perspective axée davantage sur le processus de la construction d'un savoir par l'élève, la communication des objectifs et des attentes doit aller au-delà de la simple énumération. En effet, il devient important de tenter de connaître les représentations et les images que se font les élèves de la tâche à accomplir (de Vecchi et Carmona Magnaldi, cités par Bélaïr, 1999 : 35) et de les travailler avec eux, tout en leur permettant d'anticiper les actions à entreprendre.* » (Prouchet, cité par Bélaïr, 1999 : 35)

En plus de la négociation des outils d'évaluation, il est nécessaire pour les enseignants de connaître les représentations que se font les étudiants par rapport aux évaluations. Selon Marquer et Pilard, afin de connaître ces éléments, il est nécessaire de définir un protocole pour une expression libre et spontanée des élèves. Les informations recherchées peuvent être de l'ordre suivant :

« *Les émotions qu'ils associent aux évaluations ; les opinions qu'ils en ont, l'utilité qu'ils leur prêtent (ainsi qu'aux séances de correction), les usages qu'ils en font, l'implication qu'ils manifestent pour elles, les déceptions ou les satisfactions qu'ils connaissent en la matière, les effets sur la classe (entraide, moquerie, indifférence), ce qu'ils apprécient en matière d'évaluation, ce qu'ils souhaiteraient (...)* ». (Marquer et Pilard, 2017 : 38)

Enfin, il est important de rappeler que l'implication de l'élève dans une évaluation n'est pas une chose simple. Elle demande aux enseignants de donner une partie de leur pouvoir aux apprenants, ce qui pourrait sembler inhabituel dans certaines cultures éducatives. Faire évoluer la pratique demande du temps. Selon Bélaïr, l'apprenant se sentira impliqué dans le processus d'évaluation « (...) *uniquement s'il a confiance en l'enseignant, s'il a conscience de l'apport qu'il y trouvera et enfin, à la condition que son jugement soit pris en compte de la manière la plus équitable possible.* » (Bélaïr, 1999 : 67)

« Et si évaluer passait moins par la mesure et plus par l'observation et le dialogue ? Toutes les techniques performantes n'ont de sens que si elles intègrent une dimension de prise de conscience et de communication entre les différents partenaires. » (De Vecchi, 2011 : 87) Dans la partie suivante, nous discutons de l'interprétation des résultats des évaluations. Quelles que soient les formes d'évaluations, il est indispensable de construire des normes adaptées afin de mieux apprécier les performances des apprenants.

1.3. L'interprétation des résultats des examens

1.3.1. La notion d'erreurs

L'évaluation est considérée « (...) à la fois comme un instrument de pouvoir (voire de pouvoir arbitraire) et comme un moteur de la régulation des apprentissages. » (Huver et Springer, 2011 : 65) Il est important pour les enseignants de mesurer le juste dosage entre ces deux perceptions et d'utiliser l'évaluation au même titre qu'un outil efficace de motivation d'apprentissage des apprenants.

Dans la pratique évaluative quotidienne, un grand nombre d'enseignants marque les réponses fausses des apprenants avec un stylo rouge, à côté desquelles ils mettent les points déduits. « L'approche symptomatique persiste sur le terrain scolaire parce que ce qui se joue en arrière-plan de la situation d'apprentissage, c'est la polarisation sur les savoirs de référence, indépendamment de la question de leur appropriation par l'apprenant. » (Jorro, 2000 : 24) Nous avons plus tendance à dire à nos apprenants ce qui ne va pas au lieu de les encourager par leurs acquis. Selon Meyer, cette pratique de souligner les erreurs n'est pas constructive pour l'apprentissage des étudiants :

« ...souligner des succès ne suffit pas pour en entraîner d'autres dans une situation plus complexe ; souligner des échecs entraîne rarement – voire jamais – la transformation de ces échecs en réussites. Car vérifier ce qui est réussi, ou non réussi, n'est pas apprendre. Car connaître les critères d'évaluation d'un produit n'est pas apprendre. » (Meyer, 2007 : 201)

La notion de l'erreur retrouve son étymologie latine d' « errer ça et là » (Astolfi, 2014 : 20) Le philosophe Abraham Moles associe l'erreur à une déviation : errer, c'est cheminer sans direction cohérente, en dehors d'un chemin de référence qui serait la « vérité » (Moles, cité par Marquillo Larruy, 2003 : 13). Il distingue deux aspects de l'erreur : tantôt matérielle, tantôt créatrice.

Astolfi établit ainsi une typologie des erreurs, elles peuvent relever : « (...) de la compréhension des consignes ; d'habitudes scolaires ; d'un mauvais décodage des attentes ; d'opérations intellectuelles inadaptées ; de la surcharge cognitive ; d'une référence à une autre discipline ; de la complexité du contenu ; d'une démarche inattendue. » (Astolfi, cité par Riba et Mègre, 2014 : 37)

Cette longue liste des erreurs ne nous autorise pas de les prendre à la légère. Chaque erreur relève de son contexte, du traitement métacognitif de l'apprenant dans un temps donné, et toutes nécessitent

notre attention. En didactique, deux statuts sont accordés à l'erreur. Le premier concerne le modèle transmissif. Dans cette situation, une erreur équivaut à une faute.

Quand il s'agit d'une faute, cela implique une vision négative. « *L'enseignant assume alors toute la responsabilité ou bien c'est l'apprenant qui est responsable de son échec (...)* » (Veltcheffe et Hilton, 2003 :19) Une faute consiste en un « (...) *manquement contre la loi ou plutôt contre le devoir ou la règle ; elle appelle toujours un châtement, généralement assez léger.* » (Georges Younes, « Dictionnaire marabout des synonymes », cité par De Vecchi, 2011 : 35) Quand un élève se trompe, si nous abordons une vision négative vis-à-vis de ce qu'il a fait, son erreur devient alors une faute. « *Il ne s'agit pas seulement d'un problème de langage mais d'une manière de la recevoir, d'un état d'esprit perçu très différemment par les élèves.* » (De Vecchi, 2011 : 35)

En revanche, le terme erreur, « (...) *qui vient du latin errare, « aller au hasard », inclut une idée de liberté. La psychologie d'abord, puis la neurologie, ont bien montré que les êtres humains, plus que les autres mammifères, sont prédisposés au plaisir d'explorer l'inconnu.* » (Favre, 2015 : 96) Une erreur est une forme de tentative dans l'exploitation du monde inconnu. Contrairement au statut de l'erreur qui est lié aux sanctions dans le premier modèle transmissif, dans le deuxième modèle constructiviste de l'apprentissage ou également appelé « comportementaliste » (Astolfi, 2014 :14), une erreur constitue un obstacle intéressant dont l'enseignant doit faciliter le franchissement. Dans ce modèle, « (...) *où l'élève est acteur et construit ses connaissances, l'erreur est considérée comme la base même du processus d'évolution des connaissances.* » (Favre, 2015 : 105) Cette deuxième vision de l'erreur est positive, « (...) *qui permet de situer un enseignement dans un tout, dans un processus d'apprentissage.* » (Veltcheffe et Hilton, 2003 :19)

Le discours « *scientifico-didactique* » (Jorro, 2000 : 23), qui substitue l'erreur à l'idée de faute, offre une prise de distance par rapport aux productions des élèves.

« *Les travaux de Bachelard (1971) ont contribué largement à ce changement de conception (...) le philosophe désamorçait l'idée même de faute lorsqu'il affirme que l'erreur est consubstantielle à l'acte de connaître : « c'est dans l'acte même de connaître, intimement, qu'apparaissent, par une sorte de nécessité fonctionnelle des lenteurs et des troubles.* » (Ibid. : 23)

En plus d'adopter une vision plus constructive de l'erreur, un autre point nous semble également important à analyser, celui de la correction des copies.

1.3.2. La correction des copies

Dans cette section, nous introduisons des « critères parasites de la fidélité » (Bonniol, cité par Tagliante, 2005 : 12) et du secret de fabrication de la note lors de la correction des copies. « *Dans le système français, on ne pratique pas une véritable évaluation ou plutôt celle-ci se réduit à un relevé*

d'erreurs (...) En tout cas, l'évaluation soustractive est une vexation inutile, une humiliation, une arrogance. » (Porcher, 2004 : 81)

En France la notation est sur 20, mais il est rare qu'un apprenant ait la totalité des points. La note de 16 est égale à la mention « très bien » et est souvent difficile à atteindre. La note de 10 est un signe de réussite dans la matière. En Chine, la note maximale pour une discipline est de 100. Il est normal pour un apprenant d'atteindre la note maximale pendant un examen. Les notes se situent généralement entre 80 et 100 (entre 16 et 20 selon la norme française). Il est anormal quand trop de notes sont en-dessous de 80 (moins de 16 selon la norme française) : cela signifie que l'enseignant n'a pas bien fait son travail et qu'il est responsable des échecs scolaires des apprenants. Quoi qu'il en soit, la méthode de soustraction est souvent utilisée. Afin de rendre les notes plus constructives pour l'apprentissage des étudiants, il est essentiel de sortir de cette logique d'une évaluation de soustraction :

« Concrètement donc, une évaluation solide exigerait qu'on opère un double mouvement à propos d'une épreuve : une soustraction, certes, puisqu'il faut bien que l'élève perçoivent et comprennent ce en quoi il a échoué, mais aussi une addition, dans laquelle l'apprenant serait en mesure de repérer ce qu'il a réussi, ce qui est acquis pour lui et donc ce sur quoi il lui est loisible de s'appuyer. » (Ibid. : 81)

Pour des enseignants en France, il est parfois demandé à ce que les bonnes notes ne dépassent pas certains pourcentages et à ce que les mauvaises notes atteignent certains pourcentages. Antibi l'appelle une « (...) constante macabre : la proportion constante de mauvaises notes dans les évaluations sommatives, qui amalgame de fait formation et sélection, et génère artificiellement de l'échec scolaire ». (Antibi, cité par Huver et Springer, 2011 : 27)

Bonniol dans son ouvrage *La fidélité en question, objet d'étude docimologique*, cite plusieurs critères parasites de la fidélité lors de la correction de copies. Les notes qu'ont obtenues les étudiants ne sont pas toujours basées sur l'objectivité de l'évaluateur. En tant qu'enseignants, nous devons savoir reconnaître ces critères parasites pour en prendre conscience et essayer de les réduire, voire de les éliminer. (Tagliante, 2005 : 12)

Pour commencer, il y a des effets liés aux images que se font les enseignants des apprenants. L'effet de favoritisme signifie que l'étudiant favori de l'enseignant reçoit toujours une bonne note, puisqu'il renvoie « (...) à l'enseignant une image gratifiante de lui-même » (Ibid. : 12). Un autre exemple est l'effet de contamination. « Une copie moyenne a été présentée à l'évaluateur comme venant d'un élève faible et à d'autres comme venant d'un bon élève. Dans le premier cas, elle a été sous-évaluée, et surévaluée dans le second cas. » (Ibid. : 12) Cela signifie que les enseignants possèdent des préjugés déjà construits avant la passation d'un examen. Ils croient en leurs impressions sur les étudiants durant l'enseignement et classent déjà leurs apprenants par catégories. Ce classement figé prévaut sur la vraie performance des apprenants pendant l'examen.

L'effet de stéréotype définit l'influence de la première évaluation sur les suivantes. Pour certains enseignants, les notes attribuées en début de formation constituent une référence. Cette vision est difficile à changer pendant la formation. Les enseignants ont du mal à noter différemment par la suite. « *Combien d'élèves disent qu'ils ont été jugés une fois pour toutes et que leurs notes ne varient pas quels que soient les efforts qu'ils fournissent ?* » (*Ibid.* : 12) Par ailleurs, un indice d'ordre affectif, par exemple une bonne présentation de la copie, influence aussi la note : c'est le cas de l'effet de halo. (Hadjji, 1989 : 97) A l'oral, un élève confiant, sympathique et convivial est probablement mieux noté qu'un autre qui n'a pas confiance en lui.

Ensuite, il existe des effets sur l'ordre des copies. Par exemple l'effet de contraste : si une copie moyenne suit une copie excellente, l'enseignant a tendance à la corriger plus sévèrement. Nous y voyons également l'effet d'ordre : de par son nom, nous comprenons que la note est liée à la place de la copie dans le paquet. L'évaluateur est en général « (...) *malheureusement plus sévère à la fin d'une série de copies qu'au début.* » (Tagliante, 2005 : 12)

Et puis, viennent des éléments liés aux activités psychologiques des enseignants face aux copies des apprenants. Par exemple l'état de fatigue influence directement le jugement de l'évaluateur. L'enseignant fatigué n'a évidemment pas le même investissement dans le travail qu'un enseignant dynamique. En plus de cet effet de fatigue, l'effet de choc signifie qu'un indice inhabituel dans la production de l'élève peut constituer un facteur décisif de la note. Par exemple il peut arriver que « (...) *la même erreur toutes les trois phrases et la note chute en dessous de la moyenne (choc négatif) ; une seule idée géniale dans un devoir qui l'est moins et la note grimpe au-dessus de la moyenne (choc positif)* ». (*Ibid.* : 13) L'effet « goutte d'eau » va plus dans le sens négatif. Il concerne le fait que, face à une production moyenne, l'enseignant tolère de nombreuses erreurs d'orthographe et d'écriture. Puis, à la énième erreur, le seuil de tolérance de l'enseignant est dépassé.

Enfin, nous remarquons des éléments liés à la construction identitaire de l'enseignant lui-même. « *L'évaluateur, en évaluant, s'expose à être évalué en retour, et cela peut le conduire à évaluer sévèrement pour paraître exigeant, surévaluer pour s'attirer la sympathie ou se réfugier dans la moyenne pour ne pas prendre de risques.* » (Barbé et Courtillon, 2005 : 100) L'enseignant vit dans cette communauté professionnelle, il doit gérer les relations avec ses collègues, sa hiérarchie et ses étudiants. Le fait de faire certains choix dans la notation afin de garder une identité plus conforme à la communauté est tout à fait compréhensible, mais cela reste une source de non objectivité dans la notation. En raison de cette crainte d'une « évaluation externe », (Tagliante, 2005 : 13) il arrive aux enseignants de ne mettre que peu de notes très basses, par peur de passer pour de mauvais enseignants. De plus, chaque enseignant a ses propres croyances vis-à-vis d'une fourchette raisonnable : elle peut être comprise entre huit et douze avec un « écart-type » (*Ibid.* : 13) de quatre points. Certains autres peuvent choisir de ne jamais utiliser les notes entre dix-sept et vingt.

Afin de rendre la note plus objective et de garder l'équité à l'évaluation, il est nécessaire pour les enseignants de tenir compte de tous les effets pouvant biaiser le résultat de l'examen. Plusieurs méthodes sont à la disposition des enseignants : par exemple la multicorrection ou la correction anonyme. (Hadji, 1989 : 96) Cela réduit considérablement les effets liés aux images des étudiants et à la construction identitaire des enseignants. « *Le travail collaboratif et en réseau est propice à la construction de l'identité professionnelle individuelle et collective des enseignants et assure une meilleure qualité de l'enseignement.* » (Lemenu et Heinen, 2015 : 76)

Après la correction des copies, vient le moment de la mise en commun des examens. Cette étape n'est pas obligatoire et dépend du type et de la fonction de l'évaluation. Si cette phase de mise en commun existe et est utilisée à bon escient, elle peut mieux servir à l'apprentissage des étudiants.

« *Idéalement, tous les professeurs devraient pouvoir évaluer tous les apprenants avec les mêmes critères. Lorsqu'on conçoit un sujet d'évaluation, on conçoit en même temps sa grille d'évaluation.* » (Veltcheff et Hilton, 2003 : 16) Pour commencer, les enseignants doivent construire les critères d'évaluation en même temps que les sujets d'examen.

« *Pour être pleinement en adéquation avec les orientations méthodologiques actuelles – centration sur l'apprenant, responsabilisation de l'apprentissage, évaluation formative et formatrice, etc. – la grille d'évaluation doit être délivrée à l'apprenant qui, ainsi, peut prendre pleinement conscience de ses faiblesses mais aussi de ses atouts, et devenir acteur responsable et autonome de son apprentissage.* » (Cuq et Gruca, 2017 : 209)

Pour ce faire, avant la mise en place de l'examen, il est important que les élèves aient connaissance des critères d'évaluation pour réduire la part de subjectivité de l'évaluateur. Selon l'analyse de la section 1.2.3 de la présente partie, il est mieux d'impliquer les étudiants dans la construction des outils d'évaluation afin de susciter chez eux une conscientisation de leur activité d'apprentissage.

Ensuite, la mise en commun peut se faire sous plusieurs formes. Selon Marquer et Pilard, quand l'enseignant fait la mise en commun avec le groupe-classe, il doit distinguer deux situations : la première consiste en une rectification de la réalisation de la tâche proposée par les élèves. Dans ce cas, il s'agit effectivement d'une correction. Dans le deuxième cas, si l'enseignant vise à analyser l'état des connaissances et des compétences des élèves, « (...) *parler de diagnostic, d'avis, de conseil, de relecture, correspondrait davantage à la réalité des choses.* » (Marquer et Pilard, 2017 : 65-66)

Cette mise en commun peut aussi se faire par les étudiants individuellement, mutuellement ou par petits groupes, ce qui est une option intéressante « (...) *dans la mesure où elle favorise la négociation entre élèves et la verbalisation des hypothèses.* » (Ibid. : 64-65) En revanche, il est nécessaire d'aborder un travail en amont avec les étudiants sur leurs représentations des évaluations, afin d'avoir un effet plus notable.

« Les élèves peuvent nourrir des représentations (d'ailleurs peut-être entretenues par l'attitude des adultes à ce sujet) qui ne les aident pas à entrer dans des démarches d'évaluation de leur travail ou de celui des autres, ou qui nuisent à l'efficacité de cette évaluation. Ces représentations sont d'abord celles de l'évaluation en elle-même : si celle-ci est perçue comme principalement sommative, orientée vers la mesure d'une performance ou vers la vérification de la conformité d'une réalisation à un modèle donné, il est probable que les élèves adoptent alors des attitudes de survalorisation ou de dévalorisation, d'admiration, de moquerie ou d'indifférence. Ce ne sont pas celles qui aident à évaluer. Pour les conjurer, il est fondamental d'inscrire la démarche, d'une part, dans un projet plus vaste d'attention à l'autre au sein de la classe ou de l'établissement et, d'autre part, dans la perspective diagnostique de l'évaluation. » (Ibid. : 87)

Une évaluation assure souvent le rôle de « classer » en réponse à la demande des institutions et de la société. Bien que nous souhaitons que toutes les évaluations favorisent la construction de sens dans l'apprentissage des étudiants, dans une part non négligeable de cultures éducatives sa fonction première resterait sommative. « La domination de la fonction certificative et institutionnelle au détriment de la fonction formative de l'évaluation constitue ainsi une tendance lourde et, à certains égards, inquiétante. » (Huver et Springer, 2011 : 202) Dans la partie suivante, nous présentons en détail une forme d'évaluation qui vise à la régulation de l'apprentissage : l'évaluation formative.

1.4. Evaluation Formative

1.4.1. L'origine et le développement

La notion d'évaluation formative est un concept introduit par Scriven, dès 1967 au sujet des curricula. (Talbot, 2009 : 88) Suite à la première proposition faite par Scriven, d'autres chercheurs ont contribué à la recherche sur cette notion,

« (...) comme par exemple Bloom, Hasting, Maddaus (1971) aux États-Unis (...) Scallon (1988) au Canada, en Europe, les travaux de Linda Allal (1981, 1993, 1998, 1999), Daniel Bain (1988, 1993), Jean Cardinet (1984, 1986, 1988, 1989, 1992), Jean-Marie De Ketele (1986, 1993) (...). En France les travaux de l'évaluation-régulation (Bonniol, 1988 ; Jorro, 1994, 1996), les recherches conduites autour de l'évaluation comme interprétation (Ardoino et Berger 1986, 1989), etc. » (Jorro, 2000 : 86)

En 1967, dans une démarche d'amélioration des programmes d'enseignement, Scriven propose de réfléchir autrement à l'erreur et de distinguer l'évaluation sommative et formative. « (...) l'erreur n'est pas condamnable : elle fait partie du processus d'apprentissage. L'évaluation doit être formative au sens où elle doit intervenir pendant le processus d'apprentissage pour l'améliorer. » (Médioni, 2016 : 21)

Plus tard, Bloom, Hastings et Maddaus ont repris ce concept en 1971 pour l'évaluation des apprentissages et pour l'intégrer à leur modèle de la « pédagogie de maîtrise » (Ibid. : 20).

« Il s'agit de découper les objectifs d'apprentissage en petites unités et de contrôler en cours d'apprentissage les comportements attendus, de façon régulière et fréquente, afin de réajuster les objectifs visés, dans une démarche linéaire et cumulative : enseignement suivi de tests puis d'activités de remédiation si

nécessaire, Jusqu'à ce que l'apprenant soit en mesure de réussir l'évaluation sommative. Pour ces chercheurs, l'évaluation ne se réduit pas à la mesure des performances des apprenants lors de l'examen, mais doit intégrer des phases de retour-feedback et de correction de la part de l'enseignant. » (Ibid. : 20)

Dans sa conception initiale, Bloom a proposé plusieurs traits importants constituant une évaluation formative : l'insertion de l'évaluation après une phase d'enseignement – l'utilisation des tests afin de contrôler les acquis ; un feedback après chaque séance d'examen. (Lepareur, 2016 : 30)

Pourtant, la « pédagogie de maîtrise » est fortement critiquée par la suite par de nombreux chercheurs. Les critiques portaient sur le fait que cette manière de concevoir l'évaluation n'est pas fondée sur une véritable théorie du fonctionnement de l'élève. Ensuite, cette évaluation reste l'affaire des enseignants étant donné que les étudiants ne sont pas véritablement des agents. (Médioni, 2016 : 21)

« Le risque de la pédagogie par objectifs ou de maîtrise – « péché béhavioriste », pour Daniel Hameline – c'est de réduire et de morceler l'activité de l'élève en comportements observables et mesurables, d'aboutir, en somme, à une « pédagogie du saucissonnage » selon De Ketele. » (Ibid. : 21)

Plus tard, Scallon a défini en 1988 l'évaluation ainsi. Il s'agit d'un

« (...) processus d'évaluation continue ayant pour objet d'assurer la progression de chaque individu dans une démarche d'apprentissage avec l'intention de modifier la situation d'apprentissage ou le rythme de progression, pour apporter s'il y a lieu des améliorations ou des correctifs appropriés » (Scallon, cité par Talbot, 2009 : 6).

Scallon souligne trois éléments fondamentaux de l'évaluation formative : elle a un caractère continu, c'est-à-dire qu'elle fait partie du processus d'enseignement et d'apprentissage ; son objectif est d'assurer la progression de chaque individu ; enfin, *« (...) il convient d'apporter des améliorations ou des correctifs après cette évaluation. » (Talbot, 2009 : 6)*

Grâce aux travaux de Linda Allal, la conception de l'évaluation en tant qu'aide à l'apprentissage va connaître de nouveaux développements, *« (...) davantage fondés sur des bases constructivistes, à la suite des théories de Piaget, Vygotski et Bruner : c'est le sujet qui est au centre de l'apprentissage. » (Médioni, 2016 : 21)*

« Pour L. Allal (1991, 1999) et L. Allal et al. (1985, 1993, 1998), son but est d'assurer une régulation des processus de formation, c'est-à-dire de fournir des informations détaillées sur les processus et/ou les résultats d'apprentissage de l'élève afin de permettre une adaptation des activités d'enseignement et d'apprentissage. » (Talbot, 2009 : 88)

La publication de Black et Wiliam en 1998 a donné une définition de l'évaluation formative, qui est selon Lepareur, très probablement la plus connue et utilisée dans la littérature sur le sujet, les auteurs ont, de plus, considérablement fait évoluer les caractéristiques de l'évaluation. Ils considèrent qu'une évaluation est formative

« (...) lorsque les informations recueillies par l'enseignant sont effectivement utilisées pour répondre aux besoins de l'élève et pour réguler l'enseignement (...) cette forme d'évaluation peut se dérouler à tout moment d'une séance d'enseignement et (...) elle doit porter sur des savoirs et savoir-faire qui ont été enseignés ou qui sont en cours d'enseignement. » (Lepareur, 2016 : 31)

Allal et Mottier Lopez (2005) ont proposé dans leur synthèse de publications sur l'évaluation formative, en langue française, une conception élargie de celle-ci. Selon les auteurs, l'évaluation formative devrait s'intégrer dans toutes les situations d'apprentissage. De plus, elle peut inclure divers moyens pour le recueil d'informations. Les étudiants sont impliqués et les feedbacks des évaluations doivent permettre une régulation de l'enseignement par une réadaptation des objectifs d'enseignement. (*Ibid.* : 30)

« La conception élargie suppose de rendre l'élève acteur du processus d'évaluation. L'aspect informel de l'évaluation formative se traduit à travers les observations directes de l'enseignant et les interactions collectives au sein desquelles les élèves sont amenés à exposer différentes façons de comprendre ou de réaliser une tâche. De fait, les élèves et l'enseignant deviennent, à égalité, les destinataires de l'évaluation. » (*Ibid.* : 31)

A partir de toutes ces définitions, nous sommes capables de déduire les caractéristiques d'une évaluation formative que nous détaillons par la suite.

1.4.2. Les caractéristiques

Tout d'abord, nous remarquons la présence récurrente de feedbacks dans plusieurs définitions de l'évaluation. La première caractéristique de l'évaluation formative est de ce fait l'existence d'un feedback après l'acte évaluatif. « L'évaluation formative (...) permet à l'enseignant de procéder à un feed-back (une rétroaction), qui selon Black et William caractérise l'évaluation formative. » (Black et William, cités par Riba et Mègre, 2014 : 36)

Ce feedback constitue un moyen de prise d'informations, afin de mieux connaître les étudiants. Il est par ailleurs appelé « régulation » (Jorro, citée par Talbot, 2009 : 89) ou « remédiation (autre qu'une ré-explication) » (De Vecchi, 2011 : 45). Aussi est-il un moyen pour les enseignants de revoir leur programme et les objectifs d'enseignement, et d'y faire des adaptations pour les étudiants si nécessaire. « Ainsi, pour J. Cardinet (1988, 1989, 1990, 1992), l'évaluation formative a pour but de guider l'élève dans son travail scolaire, dans son travail personnel. » (Talbot, 2009 : 88)

« D'une façon générale, l'évaluation formative permet au formateur de réajuster son enseignement, d'envisager l'atteinte de nouveaux objectifs, d'accélérer ou de ralentir son rythme d'enseignement, de s'adapter aux besoins et aux intérêts des apprenants, de réorganiser son plan de cours, d'identifier des apprenants ayant des difficultés ou des facilités par rapport au reste du groupe. » (Riba et Mègre, 2014 : 33)

Dans cette logique, il nous semble important de parler de la différence entre un contrôle continu et une évaluation formative. Des enseignants ainsi que des institutions, considèrent que la mise en place d'évaluations régulières constitue un dispositif formatif en soi. « Ils confondent peut-être évaluation

continue et évaluation formative, la première étant une condition minimale mais non suffisante de la seconde. » (Ibid. :39)

Dans les contrôles continus, le but est de contrôler les connaissances des étudiants acquises pendant un temps d'apprentissage donné. Il s'agit « (...) le plus souvent d'une succession de plusieurs évaluations sommatives. » (Gagneux, 2002 : 27-30) Ils servent à vérifier si l'étudiant a atteint les objectifs de l'enseignement : les normes prédéfinies. « Même si l'écart à la norme n'est plus synonyme de « mauvais », la pratique du contrôle « continu » semble donc contre-productive et démotivante pour l'élève, puisque toutes ses erreurs sont additionnées pour baisser ses notes et le faire échouer. » (Favre, 2015 : 103)

En effet, dans un contexte formatif, toute évaluation doit donner lieu à une remédiation à la suite de laquelle l'apprenant a, de nouveau, le droit d'être évalué. « Sans cela, l'évaluation est continue mais pas formative. Ainsi, proposer régulièrement des évaluations à la suite des séquences de cours peut constituer simplement une accumulation d'évaluations sommatives. » (Riba et Mègre, 2014 :39)

Ensuite, la prise d'informations dans une évaluation formative peut être à la fois formelle et informelle. Les notes, les commentaires, les observations peuvent tous servir à l'enseignant pour mesurer le degré de connaissances des étudiants. Par exemple, selon Butler, « (...) un feed-back sous forme de commentaires sur les points forts et les points faibles, sur les améliorations possibles d'un travail entraîne un intérêt et une performance ultérieurs plus élevés qu'un feed-back sous forme de notes ». (Galand, cité par Vohlgemuth, 2014 : 278) Il n'est pas nécessaire que l'évaluation formative prenne la forme d'un test ou d'un examen, un enseignant expérimenté et averti peut très bien recueillir des informations quant aux capacités des élèves en les écoutant ou en corrigeant leurs devoirs. (Horner, 2010 : 25)

Une évaluation formative n'est pas en conflit avec une évaluation sommative ou autre. William insiste sur l'idée qu'un même instrument d'évaluation peut avoir à la fois des fonctions sommatives et formatives. (Lepareur, 2016 : 33) Ce n'est pas la forme de l'évaluation qui donne la caractéristique à une évaluation formative mais la façon de traiter les résultats.

« En ce sens, il reviendrait aux praticiens d'interroger les objectifs poursuivis lors de la mise en œuvre d'une évaluation en général, chacun des outils et des stratégies pouvant être alternativement employés à des finalités différentes. Ces constats rejoignent les conclusions du rapport de l'OCDE/CERI de 2008 : « (...) rien dans l'évaluation sommative ne s'oppose intrinsèquement à l'emploi de méthodes formatives. Le fait est que les résultats sommatifs peuvent servir des fins formatives » (p.3) ». (Ibid. : 33)

Inversement, les données recueillies dans une évaluation formative peuvent aussi servir pour une utilisation sommative. Ces deux formes d'évaluations ne sont pas distinctes dichotomiquement. « Pour reprendre Cardinet et Laveault, l'évaluation est formative par nature, et certificative seulement par déformation » (Laveault, cité par Lepareur, 2016 : 33).

« *In fine, ce qui compte n'est pas seulement le type d'outil utilisé mais la manière de l'utiliser. Le même support pourra représenter une simple évaluation sommative ou être intégré dans un processus d'évaluation formative s'il est suivi d'une correction s'appuyant sur une recherche et débouchant sur une remédiation réelle.* »
(De Vecchi, 2011 : 87)

L'évaluation formative fait partie du processus d'apprentissage et peut se passer tout au long de ce processus (*Ibid.* : 45). Aucune contrainte de temps n'est nécessaire. Elle peut se définir par une prise d'informations au début ou au cours de l'apprentissage (Riba et Mègre, 2014 : 33) ; les évaluations sommatives qui prennent place à la fin du semestre peuvent aussi prendre un rôle formatif.

Ensuite, l'évaluation formative est basée « (...) sur un statut positif de l'erreur (...) donc évacue toute idée de jugement de la personne. » (De Vecchi, 2011 : 45)

« *L'évaluation formative tend à relativiser les dysfonctionnements en évoquant l'axe de l'erreur, moins chargée négativement, l'erreur informe avant de pénaliser puisqu'elle révèle la logique de conception-action de l'apprenant. Si elle fait apparaître un décalage par rapport à une connaissance experte, elle devient le moteur de l'apprentissage par le travail qu'elle suscite. Elle offre la perspective d'une explicitation possible, du dégagement des critères. L'erreur pourrait être positive et analysable.* » (Jorro, 2000 : 93)

Avant de conclure cette section, il nous paraît nécessaire de présenter la notion d'évaluation formatrice. Ce sont les travaux de Georgette Nunziati, reprenant ceux de Galperine, qui ont ouvert la voie au concept d'évaluation formatrice. (Médioni, 2016 : 24) L'évaluation formatrice se focalise sur l'élève et suppose un pilotage par l'apprenant lui-même de son action. « *Il s'agit de le rendre conscient de la démarche à adopter pour effectuer la tâche proposée, de l'engager dans une démarche autonome d'appropriation du savoir.* » (*Ibid.* : 24) L'élève est associé à la définition des objectifs et des tâches, à leur réalisation et à leur évaluation (co-évaluation et auto évaluation). « *Il s'agit de former l'élève à la régulation de ses propres processus de pensée et d'apprentissage, partant du principe que l'être humain, dès la prime enfance, est capable de se représenter au moins partiellement ses propres mécanismes mentaux.* » (De Vecchi, 2011 : 51)

Sur la base de ces caractéristiques, nous présentons dans la section suivante les approches pédagogiques d'une évaluation formative.

1.4.3. Les approches pédagogiques

Nous avons analysé les spécificités d'une évaluation formative. La présence d'un feedback est obligatoire dans une visée formative. Il peut se présenter sous différentes formes, par exemple des commentaires et des observations. Selon Lepareur, Hattie et Timperley définissent le feedback comme l'« *information fournie par un agent (e.g., enseignant, pair, livre, parent, soi, expérience) concernant les aspects d'une performance ou d'une compréhension* » (Hattie et Timperley, cités par Lepareur, 2016 : 37). Par cette définition, nous comprenons que l'origine du feedback peut être intrinsèque (par exemple qui vient de l'individu lui-même) et extrinsèque (par exemple qui vient de l'enseignant ou du manuel), et que

l'information fournie peut être de nature diverse (par exemple par les corrections et les encouragements). (Lepareur, 2016 : 37)

Un feedback formatif est selon Shute, une « (...) *information communiquée à l'apprenant qui vise à modifier sa pensée ou son comportement pour améliorer l'apprentissage* » (Shute, cité par Lepareur, 2016 : 37). Il existe quatre grandes caractéristiques d'un feedback formatif : il doit être non évaluatif, soutenant, délivré au moment opportun et spécifique.

Quelle que soit la forme du retour, le plus important pour que l'évaluation soit formative, c'est qu'elle « (...) *puisse engendrer un processus dynamique de transformation des comportements cognitifs qui ne peut se réaliser sans un retour réflexif sur l'activité, une autoévaluation, une co-évaluation.* » (Médioni, 2016 : 23)

Une évaluation formative doit permettre à l'étudiant de faire une autorégulation réelle de son apprentissage. Les interactions consistant à la correction des productions des étudiants, au contrôle de leurs performances par rapport aux normes prédéfinies, ne sont pas des gestes formatifs. Le feedback ne doit pas « (...) *se centrer sur ce qui est juste ou faux mais doit davantage mettre l'accent sur ce qui permet à l'élève d'approfondir sa compréhension* » (Lepareur, 2016 : 39) Il doit comporter des questions, des suggestions qui permettent à l'élève de connecter la nouvelle connaissance avec ce qu'il connaît déjà.

« Le « dialogue » ainsi institué, où l'enseignant pose des questions dont il connaît la réponse, à des élèves forcés d'y répondre alors qu'ils savent que l'enseignant connaît la réponse qu'ils sont censés donner... ne peut pas contribuer à la régulation des apprentissages, ni a fortiori à la construction de l'autorégulation. Il n'est qu'une autre manière de promouvoir le discours magistral (...) » (Anne Barrère, citée par Médioni, 2016 : 145)

Philippe Perrenoud définit la régulation des processus d'apprentissage comme « *l'ensemble des opérations métacognitives du sujet et de ses interactions avec l'environnement qui infléchissent ses processus d'apprentissage dans le sens d'un objectif défini de maîtrise* » (Médioni, 2016 : 27). L'aptitude à l'autorégulation est inhérente à l'être humain : « *la capacité à mettre en œuvre des capacités autorégulées est l'une des caractéristiques fondamentales du fonctionnement humain* » (Cosnefroy, cité par Médioni, 2016 : 27).

Selon Jorro, les régulations favorisées par une évaluation formative peuvent exister à différents moments de l'action évaluative : avant, pendant et après. (Jorro, 2000 : 91-92) Avant de finir la tâche, si l'apprenant se réfère aux critères par anticipation pour mesurer son accomplissement, il s'agit d'une régulation proactive. Pendant la réalisation de la tâche, une évaluation « (...) *permet à l'élève de réguler, chemin faisant, son action et de procéder à une régulation interactive* ». (Ibid. : 91-92) Enfin, s'y trouve la régulation rétroactive, par exemple les séances correctives de mise en commun.

Par ailleurs, l'enseignant guide et oriente le travail des élèves, mais il ne peut jamais garantir que l'action éducative produise les effets de régulation prévus sur les processus d'apprentissage des élèves.

L'ambiance de classe et sa perception par les apprenants constituent aussi des éléments décisifs de la mise en place des pratiques formatives. Malgré la bonne volonté de l'enseignant qui souhaite adopter des méthodes évaluatives innovantes dans le but d'une régulation d'apprentissage, la pratique formative ne produira pas d'effets si l'ambiance de la classe ne lui est pas favorable.

Selon Lepareur, deux études menées par Nurra et al. et MacMillan sont parlantes. (Lepareur, 2016 : 40) Pour McMillan, « (...) ce sont les cycles d'évaluation, de feedback et d'adaptation de l'enseignement qui construisent un climat d'apprentissage. » (Ibid. : 40-41) Dans ce sens, les enseignants échangent et collaborent avec leurs étudiants. Ils adaptent les contenus d'enseignement en fonction du résultat des évaluations. Ils donnent des feedbacks aux étudiants et prennent en compte leurs retours. Cette ambiance formative favorise les questionnements informels, la collaboration et la confiance, ainsi que l'acceptation des différences entre élèves. « C'est ce type de contexte de classe qui encourage les élèves à rechercher des feedbacks pour améliorer leurs apprentissages » (Ibid. : 41) et qui favorise la mise en place d'autres évaluations formatives par la suite.

L'étude menée par Nurra et al. en 2013 montre que percevoir la progression comme possible, a un impact sur l'apprentissage.

« Plus précisément, les résultats indiquent que lorsque la perception des capacités est plutôt malléable, le contexte de progression (vs. d'évaluation) amène à un rapport à l'apprentissage comme étant plus favorable. L'étude conclut que les effets poursuivis par la mise en œuvre d'une évaluation formative semblent fortement conditionnés par la perception d'un contexte perçu comme favorable par l'élève. » (Ibid. : 40-41)

Outre le fait de créer une ambiance de classe favorable à la mise en place d'une évaluation formative, il est nécessaire également de veiller à ce que l'élève puisse réellement accepter le feedback donné. « Ce n'est qu'au moment où l'élève trouvera un sens dans ce processus que les remédiations, les propositions et les moyens suggérés par l'enseignant auront des effets bénéfiques. » (Bélaïr, 1999 : 60-61)

Selon Horner, un apprenant peut faire face à toutes les informations de retour, seulement quand la forme de l'information lui permet de « (...) la remarquer, de l'enregistrer, de l'organiser, de l'interpréter et de se l'approprier. » (Horner, 2010 : 25) et quand l'élève est en mesure d'en tenir compte, cette information peut alors produire du sens.

« Ce type d'évaluation demande, de la part de l'enseignant, un travail en amont visant à donner aux élèves les moyens de comprendre ses corrections et ses conseils... un soin particulier dans ses explications, et des indications sur où trouver les exercices, activités, etc. aptes à le faire progresser. Un travail en aval est aussi nécessaire afin de vérifier que l'élève a compris et a effectivement trouvé les moyens de travailler. » (Ibid. : 25)

Suite aux lectures, il semble que les recherches ont dessiné seulement les grandes lignes sur les approches pédagogiques. Il n'y a pas de méthode unique sur l'évaluation formative mais plusieurs possibilités pour la mettre en place. Il revient à chaque enseignant de concrétiser son programme

d'évaluation formative selon les différents principes proposés. Pourtant, il ne faut pas tomber dans de nombreuses autres dérives qui ne sont pas de vraies évaluations formatives.

Selon l'étude dans la section 1.4.2, les contrôles continus sans remédiation ne constituent pas des évaluations formatives. Dans ce sens, tout exercice « (...) corrigé et noté supposé renseigner l'apprenant sur ses réussites et ses faiblesses » qui clôt une séance, ou tout exercice qui « (...) est assorti d'une note donnée à titre indicatif mais qui « ne comptera pas dans la moyenne » » ne sont pas non plus de l'évaluation formative. (Médioni, 2016 : 23)

De même, ce n'est pas le nombre d'évaluations qui compte mais le moyen de traitement. Certaines institutions préconisant d'utiliser les évaluations formatives, mettent en place une liste comprenant plusieurs contrôles ou devoirs, qui sont en réalité des évaluations sommatives fractionnées : « (...) chaque item à cocher dans une liste est assorti d'une pondération ce qui permet d'aboutir à une note finale » (Ibid. : 23).

Pour finir, lors de la mise en place d'une évaluation formative dans un contexte réel, elle « (...) ne peut se mettre en place efficacement que grâce au soutien concret de l'institution. » (Riba et Mègre, 2014 : 41) Souvent, il n'est pas simple pour un enseignant de la mettre en place sans que son institution et ses collègues travaillent avec lui dans le même sens. Dans une culture éducative où domine la fonction sommative et de sanction de l'évaluation, les pratiques traditionnelles ne sont pas faciles à changer :

« (...) ce qui manque, ce sont souvent les moyens organisationnels pour donner à l'évaluation formative la consistance qu'elle mérite : des heures dans la grille horaire à consacrer aux plus faibles, des grilles horaires différenciées et souples, des moments de concertation entre enseignants, des locaux adéquats, etc. » (Roegiers, 2010 : 49)

En conclusion, nous avons compris maintenant que l'évaluation formative doit être impliquée dans tout enseignement-apprentissage. Pourtant, nous devons l'adapter aux conditions réelles et spécifiques de chaque contexte. N'oublions pas qu'un des critères importants pour concevoir une évaluation est sa faisabilité. De nombreux facteurs semblent en effet influencer considérablement son efficacité.

« Nous savons par exemple que leur efficacité semble dépendre de multiples critères quant aux rôles exercés par les enseignants et les élèves dans ce processus (e.g., Hattie & Timperley, 2007 ; Kluger & deNisi, 1996 ; Shute, 2008 ; Torrance & Pryor, 1998). Le contexte dans lequel s'inscrit l'évaluation formative semble également jouer un rôle déterminant sur la façon dont les élèves comprennent et acceptent ces évaluations comme une aide pour leurs apprentissages (e.g., Ames, 1992 ; McMillan, 2010, Nurra et al., 2013). Enfin, le choix des tâches opéré par l'enseignant, la façon dont il structure les situations et conçoit les ressources disponibles aux élèves, vont conditionner l'efficacité de l'évaluation mise en place et les modalités de régulation de l'apprenant (Allal, 2007 ; Mottier Lopez, 2012). » (Lepareur, 2016 : 112)

Suite à cette présentation de la notion d'évaluation et de ses caractéristiques les plus importantes, dans la partie suivante, nous analysons la relation entre les évaluations et l'enseignement-apprentissage des langues étrangères.

2. L'évaluation et l'enseignement des langues

Dans la partie précédente, nous avons analysé les éléments importants liés à l'évaluation dans l'éducation. Dans cette partie, nous mettons en relation l'évaluation avec l'enseignement des langues. Les différentes théories psychologiques sur les modes d'apprentissage des langues influencent le développement des méthodologies d'enseignement. Dans chaque courant méthodologique, les évaluations des langues ne se focalisent pas sur les mêmes éléments, étant donné que dans le domaine linguistique, la perception d'une langue évolue. Nous commençons par décrire les principales méthodes d'enseignement des langues, en introduisant leurs théories de base venant des autres domaines, de la psychologie et de la linguistique.

2.1. Les méthodologies d'enseignement des langues

Dans cette partie, nous présentons cinq méthodologies d'enseignement des langues : la Méthode Grammaire-traduction, la Méthode Directe, la Méthode Audio-orale, l'Approche Cognitive et l'Approche Communicative.

2.1.1. La Méthode Grammaire-traduction

La Méthode Grammaire-traduction est une méthode traditionnelle qui recourt à la langue maternelle de l'apprenant dans l'enseignement des langues étrangères. « *Parmi toutes les méthodologies d'enseignement des langues, c'est celle qui est la plus ancienne. Elle date du moyen âge et était utilisée pour enseigner les langues classiques comme le latin et le grec ancien.* » (Wei, 2013 : 99, nous traduisons) Pendant le cours, l'enseignant explique les règles de grammaire et fait la traduction d'œuvres littéraires. Une grande importance est accordée à la maîtrise des règles de grammaire. Selon Cuq et Gruca, « *Il n'est pas facile de dresser un bilan succinct de la méthodologie traditionnelle d'enseignement des langues vivantes parce qu'elle s'étale sur plus de trois siècles, et qu'elle prend des formes variées au cours de son évolution.* » (Cuq et Gruca, 2017 : 265) C'est la méthode dominante qui a été utilisée en Europe jusqu'au 19^{ème} siècle. (Tian, 2010 : 58)

D'après Xue et Liu, jusqu'au milieu du 19^{ème} siècle la psychologie n'avait pas encore été construite en tant qu'une science indépendante. Deux courants ont influencé l'utilisation de la Méthode Grammaire-traduction : le premier est le « mécanisme (en anglais : mechanism) », qui pense que toutes les langues sont issues, à l'origine, d'une langue commune, elles partagent la même grammaire et le même vocabulaire. Les différences entre les langues se situent dans la façon d'écrire et de parler. Le deuxième courant est le « facultisme (en anglais : facultism) », qui énonce que certaines disciplines (par exemple les langues) peuvent développer une ou plusieurs facultés chez l'être humain. (Xue et Liu, 2004 : 61)

Selon cette méthode, le but ultime de l'enseignement des langues étrangères est de comprendre les œuvres de la littérature classique. Dans l'apprentissage, il est important d'analyser les règles de grammaire et de les utiliser ensuite pour faire de la traduction vers la langue maternelle de l'apprenant.

« L'enseignement formel de la grammaire couvre l'ensemble des débuts de l'acquisition et se réalise dans une approche mentaliste qui calque des catégories de la langue sur celles de la pensée. La progression est donc souvent arbitraire puisqu'elle repose sur les parties du discours : l'article, le nom, l'adjectif, le verbe. La grammaire est explicite et son enseignement utilise généralement un métalangage lourd. » (Cuq et Gruca, 2017 : 265)

Le recours à la traduction fréquent : la langue d'origine occupe le rôle de médiation pour expliquer et comparer les règles de grammaire de la langue cible. *« Elle repose également sur l'illusion qu'on pouvait passer d'une langue à une autre et cette conviction est surtout présente dans le carnet de vocabulaire qui proposait un apprentissage par cœur du vocabulaire par thème. » (Ibid. : 265)*

La méthode inductive est alors utilisée : l'enseignant présente les règles de grammaire, puis demande aux apprenants de les mémoriser et de les utiliser pour expliquer le texte.

Une grande importance est accordée aux activités de compréhension et de production écrites. L'apprentissage de l'oral se limite à l'apprentissage de la prononciation. Il est demandé aux apprenants de répondre aux questions par écrit, les réponses se trouvent souvent dans les textes originaux. Les apprenants doivent réciter ces textes afin de développer les compétences écrites.

Les avantages de cette méthode résident dans le fait qu'à travers une comparaison de la langue étrangère avec la langue maternelle et à l'aide de la traduction, l'apprenant peut arriver à comprendre les structures syntaxiques complexes et les vocabulaires abstraits. L'enseignement systématique de la grammaire aide les apprenants à mieux les intérioriser.

Les inconvénients de cette méthode concernent le recours constant à la traduction. Les apprenants ont l'habitude de, tout d'abord, former leurs idées dans la langue maternelle, ensuite de les traduire avant de s'exprimer. Le poids important sur l'écrit fait négliger la formation des compétences orales des apprenants. Le contenu de l'enseignement est déconnecté de la vie réelle, la progression dans la difficulté des règles de grammaire ne correspond pas toujours au niveau réel des apprenants. L'ambiance de la classe reste monotone : il est difficile de motiver les étudiants et de les inciter à apprendre avec autonomie.

Etant la méthode qui existe depuis le plus longtemps dans l'histoire de l'enseignement des langues étrangères, la Méthode Grammaire-traduction constitue aussi la première de toutes les méthodologies. Elle a été une condition préalable pour que l'enseignement des langues puisse exister, par la suite, à titre d'une discipline scientifique indépendante.

Par rapport à l'existence de cette méthode en France, Puren la nomme la « méthodologie traditionnelle » : elle est « (...) héritée de l'enseignement des langues anciennes (latin et grec), basée sur la méthode dite de « grammaire/traduction », et en usage général dans l'Enseignement secondaire français jusqu'à l'imposition officielle de la méthodologie directe en 1902. » (Puren, 1988 : 18) Selon lui, l'appellation « Méthode Grammaire-traduction » est empruntée au monde anglo-saxon. (*Ibid.* : 17)

A la fin du 19^{ème} siècle, une autre méthode est apparue qui visait à régler tous les inconvénients de la Méthode Grammaire-traduction : la Méthode Directe.

2.1.2. La Méthode Directe

D'après Cuq et Gruca, l'introduction de cette méthode s'explique par la montée des nouveaux besoins sociaux et pédagogiques dans le domaine de l'enseignement des langues :

« Comme pour toute méthodologie, la méthodologie directe s'élabore d'une part en fonction de nouveaux besoins sociaux mis à jour par la révolution industrielle et, d'autre part, en réaction à la méthodologie traditionnelle qui accordait une place écrasante à la traduction et qui préconisait l'acquisition d'un bagage culturel important. Or, en ce début de siècle, face à l'extension du commerce et de l'industrie, se répand fortement l'idée que le but principal de l'enseignement des langues consiste à apprendre à les parler, puis à les écrire, et que leur connaissance pratique doit prévaloir sur l'acquisition d'une culture littéraire. » (Cuq et Gruca, 2017 : 266)

Selon la Méthode Directe, l'apprentissage d'une langue étrangère doit suivre le même modèle que pour la langue maternelle. Nous devons apprendre, comprendre et utiliser directement la langue cible sans passer par la traduction. Elle est à l'opposé de la Méthode Grammaire-traduction dans la mesure où l'utilisation de la langue maternelle est strictement interdite dans le processus d'enseignement, dès la première leçon. L'utilisation de mimiques, de gestes et de supports servent à expliquer le vocabulaire et les phrases. Il est préconisé de n'utiliser que la langue cible dans la communication et dans l'enseignement. Cette méthode considère que la langue maternelle est un facteur perturbateur de l'apprentissage d'une nouvelle langue. Afin de créer une ambiance favorable à l'apprentissage de la langue et de ne pas priver les étudiants des occasions de communiquer, il est obligatoire de minimiser ce facteur perturbateur.

Comparé à la Méthode Grammaire-traduction, l'accent, dans la Méthode Directe, est mis sur l'acquisition de l'oral et la prononciation : « (...) d'abord le phonème, puis la syllabe, le mot, le groupe de mots, etc., pour arriver au rythme et à l'intonation » (*Ibid.* : 267). L'apprentissage de l'écrit est passé au second plan. Il ne s'agit plus de détailler tous les points de grammaire du texte, mais d'aborder une approche globale : dégager l'idée générale prévaut toujours sur la perception du détail.

L'apprentissage des règles de grammaire est mis de côté. Dans l'apprentissage de la langue maternelle, nous ne faisons naturellement pas attention à la mémorisation ou à l'analyse de la grammaire. Les règles de grammaire sont acquises dans le contact naturel avec d'autres locuteurs natifs.

Quant à l'apprentissage du vocabulaire, avant d'apprendre à reconnaître et à écrire un mot, nous devons tout d'abord apprendre à le prononcer. Le vocabulaire ne se présente pas sous forme de listes, mais dans des phrases ou paragraphes qui ont du sens. Cela facilite la compréhension du vocabulaire puisque les apprenants n'ont pas à mémoriser par cœur des mots isolés. L'ordre d'acquisition des compétences se doit d'être : écouter, puis parler, ensuite lire et enfin écrire. Ces quatre compétences ne peuvent pas être abordées en même temps pour ne pas perturber l'apprentissage des apprenants.

Cuq et Graca citent trois autres caractéristiques essentielles de la méthodologie directe : « (...) l'apprentissage du vocabulaire courant (...); la grammaire est présentée sous forme inductive et implicite (...); la progression prend en compte les capacités et les besoins des étudiants, etc. » (Cuq et Graca, 2017 : 266-267)

Puren dessine un tableau récapitulatif des différentes composantes de cette méthodologie qui a été utilisée en France entre 1902 et 1914 (Puren, 1988 : 81).

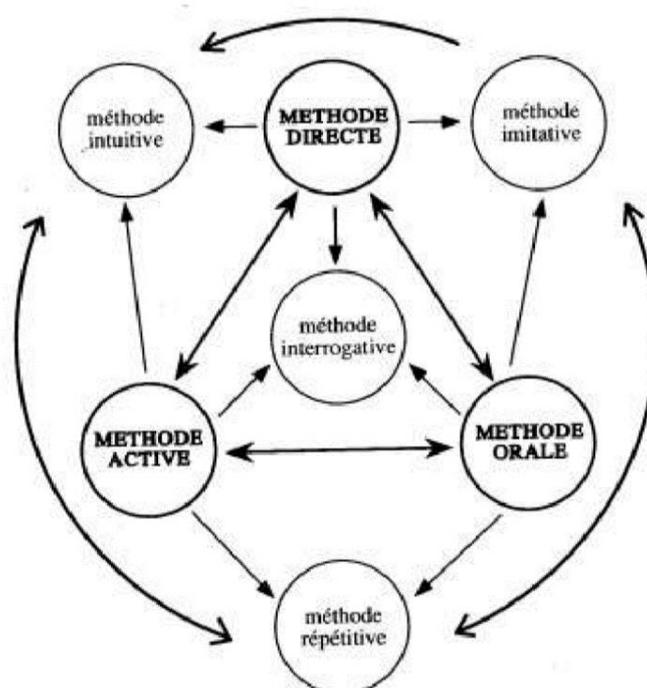


Illustration 3 : L'organisation interne de la méthodologie directe

Selon lui, trois méthodes principales (les méthodes directe, active et orale) constituent le noyau dur de la Méthode Directe ; d'autres méthodes sont complémentaires. La Méthode Directe est celle « (...) qui enseigne les langues sans l'intermédiaire d'une autre langue antérieurement acquise. Elle n'a recours à la traduction ni pour transmettre la langue à l'élève, ni pour exercer l'élève à manier la langue à son tour. » (Schweitzer, cité par Puren, 1988 : 82) La méthode orale désigne les interactions entre les apprenants et les professeurs, « (...) les productions orales des élèves constituant principalement dans la MD une réaction aux sollicitations verbales du professeur. » (Puren, 1988 : 86) Selon la méthode active, la langue est non seulement l'objet d'apprentissage, mais aussi un moyen d'action. « Il s'agit de transformer les

connaissances mortes en une pratique vivante, de substituer à un savoir un pouvoir. » (Firmery, cité par Puren, 1988 : 88)

Les avantages de cette méthode sont nombreux. Afin d'enseigner le vocabulaire de la vie courante, l'enseignant utilise des dessins et des objets de la vie quotidienne qui sont familiers aux apprenants. Cette méthode favorise la pratique de la langue dans la classe ; les apprenants participent activement et ont une grande motivation pour l'apprentissage. Selon Cuq et Gruca, cette méthodologie est particulièrement active. L'apprentissage « (...) repose pour l'essentiel et, en dehors de l'aide apportée par le manuel, sur un jeu de questions-réponses et donc sur les interactions et les échanges constants entre le professeur et les élèves » (Cuq et Gruca, 2017 : 268).

En revanche, cette méthode a aussi des inconvénients. Elle interdit l'utilisation de la langue maternelle. Pour les enseignants, cela limite les manières d'explications des notions complexes et abstraites de la langue cible. Peu d'importance étant accordée à l'explication de la grammaire, les apprenants n'acquièrent pas une base grammaticale solide et peuvent produire des énoncés erronés.

Le changement de la Méthode Grammaire-traduction à la Méthode Direct nous permet d'avoir une compréhension plus profonde et plus complète de l'enseignement des langues étrangères. « *Bien que la Méthode Directe présente inévitablement certains inconvénients, elle met clairement en avant l'idée d'une façon directe de penser dans les langues étrangères, qui est révélateur par rapport à la Méthode Grammaire-traduction.* » (Hou, 2012 : 93, nous traduisons)

La Méthode Audio-orale est née aux Etats-Unis après la seconde guerre mondiale. Elle est influencée par le structuralisme dans le domaine linguistique (Wang, 2004 : 97) et le behaviorisme dans le domaine psychologique (Xue et Liu, 2004 : 61).

2.1.3. La Méthode Audio-orale

Afin de répondre aux besoins de la guerre, l'armée et les écoles américaines ont mis en place divers cours de langues étrangères. Ces cours avaient pour but de former un grand nombre de talents capables de maîtriser les langues étrangères dans un court laps de temps. Dans ce contexte, une méthode visant à former des apprenants compétents en compréhension et production orale est alors apparue.

Le behaviorisme en psychologie est né aux Etats-Unis au début du 20^{ème} siècle. Sur la base des travaux de Pavlov et de Waston qui proposaient le concept de conditionnement classique avec le « stimulus-réponse », Skinner a développé le concept de conditionnement opérant avec « stimulus-réponse-renforcement ». (*Ibid.* : 62) Selon lui, « (...) une langue est un comportement qui peut être acquis au moyen d'un « conditionnement opérant » semblable au conditionnement employé dans le dressage des animaux », résume Muller. (Muller, cité par Puren, 1988 : 203).

« Les théories mécanistes font de l'activité langagière « le résultat d'une chaîne de réactions matérielles de cause à effet » (Mackey, 1972), un produit, sans doute complexe, de notre présence au monde. Cette activité comportementale, qu'on a pu schématiser dans la formule « stimulus-réponse-renforcement » (Skinner) et qui évoque le fameux réflexe conditionné du chien de Pavlov, évacuerait dans sa forme extrême l'hypothèse d'une fonction symbolique du langage humain et ferait envisager l'apprentissage comme une situation optimale pour la production de réponses automatisées. » (Martinez, 1996 : 15)

Selon le behaviorisme, l'acquisition d'une langue vise à développer chez l'apprenant une habitude. A travers la répétition, l'apprenant s'entraîne de façon mécanique afin d'intérioriser les structures de la langue et de les produire de façon autonome. Le rôle de l'apprenant dans l'apprentissage est de donner une réaction aux différents stimuli. Le langage, selon la théorie behavioriste, n'est qu'un type de comportement humain.

« Dans une situation-stimulus se produit une réponse-réaction : si celle-ci est « renforcée » (par une récompense par exemple), l'association entre le stimulus et la réponse est alors elle-même renforcée ; cela signifie que la réponse sera très probablement déclenchée à toute réapparition du stimulus. » (Ducrot, cité par Puren, 1988 : 203)

La base théorique venant du domaine linguistique est le structuralisme. Le structuralisme a d'abord été proposé par Saussure au début du 20^{ème} siècle. Selon lui, la langue est un « (...) produit social de la faculté du langage et un ensemble de conventions nécessaires, adoptées par le corps social pour permettre l'exercice de cette faculté chez les individus ». (Martinez, 1996 : 15)

Aux Etats-Unis, le linguiste Bloomfield est considéré comme fondateur du distributionnalisme, qui est un mariage entre la linguistique et le behaviorisme (Wang, 2004 : 98). Il considère les faits de langue du point de vue du comportement.

« La linguistique américaine est marquée à l'époque par l'analyse distributionnelle, dont Léonard Bloomfield présente déjà la méthode en 1926 dans *A Set of Postulats for the Science of Language*. La MAO (Méthode Audio-orale) s'appuiera surtout sur les travaux des disciples de Bloomfield, en particulier S. Zellig et Z. S. Harris, lequel expose en 1951 ses principes dans *Methods in Structural Linguistics*. » (Puren, 1988 : 198)

Selon ce courant, les supports sont présentés sous forme de dialogues, il est demandé aux apprenants d'imiter et de mémoriser les expressions et de faire des répétitions. Ils sont aussi invités à substituer des composantes de phrases, en respectant la même structure. Une grande importance est accordée à la bonne maîtrise de la prononciation et de l'intonation. Les compétences orales prévalent sur les compétences écrites.

Wei a cité plusieurs autres caractéristiques de cette méthode : « (...) la correction est immédiate et les erreurs sont corrigées tout de suite afin de former une bonne habitude linguistique. Il ne faut pas utiliser la langue maternelle, ou au moins limiter au maximum son utilisation dans l'apprentissage. » (Wei, 2013 : 99, nous traduisons)

Des structures modernes – par exemple des laboratoires de langues – ont été créées pour mettre en place cette méthode. Selon Delattre, c'est le laboratoire de langues qui va devenir l'auxiliaire privilégié de la répétition intensive :

« Au laboratoire (...) l'élève doit s'exercer à produire des réactions orales de plus en plus naturelles, c'est à-dire de moins en moins lentes et de moins en moins incorrectes, quand il entend les stimuli. Idéalement, l'exercice structural est court – de deux à trois minutes – et se refait sept ou huit fois en une demi-heure. Après le premier essai de réactions au stimulus, l'élève rejoue toute la bande pour comparer ses réactions à celles du maître. Ensuite il refait plusieurs fois l'exercice pour réduire graduellement la durée des hésitations. Il est prêt pour la classe suivante quand il peut donner toutes les réponses sans arrêter la bande. » (Delattre, cité par Puren, 1988 : 204)

Il nous paraît intéressant de citer, ici, une autre méthode d'enseignement. En parallèle avec la Méthode Audio-orale, la méthode Structuro-globale-audio-visuelle (SGAV ou méthode de St-Cloud-Zagreb) prend sa source en Europe dans les années 1950. Elle repose sur l'utilisation de bandes sonores et de films fixes pour organiser des exercices d'écoute et d'expression orale. Le premier cours qui fut élaboré suivant cette méthode est intitulé « Voix et images de France ». Comparée à la Méthode Audio-orale, la méthode SGAV met en avant, dans le processus d'enseignement, une combinaison de toutes les informations telles que les diapositives, les images et les sons pour stimuler les sens audiovisuels, *« (...) permettant aux apprenants d'imiter, d'entraîner à plusieurs reprises et enfin de former une habitude automatique. » (Tian, 2010 : 58, nous traduisons)*

La Méthode Audio-orale a plusieurs inconvénients. Elle est trop centrée sur l'entraînement mécanique et néglige les règles de grammaire. *« La langue est vue comme une structure globale ; les analyses et l'explication de langue sont mises de côté. » (Zheng, 2008 : 97, nous traduisons)* Dans cette vision de la langue, cette méthode accorde aussi une trop grande importance à la forme de la langue en négligeant le fond : c'est-à-dire sa fonction communicative.

De plus, sous l'influence directe du structuralisme, il revient à l'enseignant de déterminer le contenu et la méthode d'apprentissage. *« Dans l'enseignement, les étudiants sont fondamentalement dans une position passive, sans autonomie d'apprentissage. Avec cette méthode d'enseignement centrée sur l'enseignant, il est difficile de susciter l'enthousiasme et l'intérêt des élèves pour l'apprentissage. » (Zhi et Wu, 2007 : 21, nous traduisons)*

Malgré ses inconvénients, dans l'histoire de l'enseignement des langues, la Méthode Audio-orale est une méthode avec une base théorique très solide. Avec l'implication des théories structuralistes et psychologiques, cette méthode a été significative dans le sens où elle a promu le développement de l'enseignement des langues étrangères au niveau théorique et pratique.

Dans les années 60, une autre approche a été proposée, qui est à l'opposé de la Méthode Audio-orale : l'Approche Cognitive.

2.1.4. L'Approche Cognitive

L'Approche Cognitive a été proposée par un psychologue américain J.B. Carroll. (Zheng, 2008 : 97 ; Xue et Liu, 2004 : 63) Dans les années 60, avec le développement scientifique, la concurrence entre les pays est devenue de plus en plus intense dans les domaines économique, politique et militaire. La demande de talents de hauts niveaux dans les échanges entre pays est de plus en plus forte. La Méthode Audio-orale qui ne se concentre que sur l'entraînement des compétences orales ne suffisait plus. Par ailleurs, grâce aux avancées dans les domaines psychologique, éducatif et linguistique, une nouvelle méthode est apparue : l'Approche Cognitive.

Le fondement théorique dans le domaine linguistique est la grammaire générative et transformationnelle de Chomsky. Chomsky a critiqué les théories de base de la Méthode Audio-orale. Selon lui, un être humain possède une faculté en langue qui est innée. Les enfants sont supposés avoir une connaissance innée de la grammaire commune à tous les langages humains : cette connaissance est appelée « grammaire générative ». (Tian, 2010 : 59)

Possédant cette grammaire, il est possible pour un apprenant de langues étrangères de produire d'autres structures de langue que celles apprises en cours. L'apprentissage d'une nouvelle langue est un processus de production et de compréhension d'autres phénomènes de langues, en utilisant le nombre limité de connaissances apprises.

« Les théories mentalistes ou néo-rationalistes insistent, elles, sur le caractère « naturel » de l'acquisition de la langue première. L'existence de capacités innées qui seraient spécifiques à l'espèce humaine et à l'apprentissage linguistique (pour Noam Chomsky, un « dispositif d'acquisition du langage ») autoriserait, par induction et à partir de la parole en circulation dans le milieu extérieur, l'émergence d'une compétence, la construction d'un système de règles intériorisé et à validité « universelle ». » (Martinez, 1996 : 16)

Le fondement de cette méthode est également influencé par les avancées dans le domaine psychologique :

« D'abord la théorie « constructiviste » de Jean Piaget : s'il y a dispositif, c'est un dispositif cognitif général et le développement du langage doit être traité comme celui de la fonction de représentation propre à l'espèce humaine dans son ensemble. En deuxième lieu, la perspective sociocognitive adoptée par les travaux du psychologue biélorusse Vygotsky : sans nier que « les formes supérieures de comportement culturel ont des fondements naturels » (Ibid. : 16)

Plus tard, Bruner a proposé la notion de l'apprentissage par découverte : « Cette théorie encourage les apprenants à s'appuyer sur leurs expériences passées et leurs connaissances, à utiliser leur intuition, imagination et créativité, et à chercher de nouvelles informations, pour découvrir des faits et nouvelles vérités. » (Xue et Liu, 2004 : 62, nous traduisons) L'apprentissage consiste à chercher activement les réponses et les solutions.

Il souligne que l'apprenant est au centre de l'enseignement ; les enseignants ne sont pas des autorités absolues. Il estime également que l'apprentissage et l'interprétation des langues devraient être effectués systématiquement et que les erreurs sont compréhensibles. L'apprentissage des langues étrangères est basé sur la maîtrise des règles grammaticales, et la langue maternelle n'est pas exclue. « *Cependant, il estime qu'il est difficile pour la plupart des étudiants d'obtenir la prononciation de locuteurs natifs, de sorte qu'il ne met pas l'accent sur l'enseignement de la prononciation.* » (Zhi et Wu, 2007 : 22, nous traduisons)

L'Approche Cognitive se concentre sur le développement d'une utilisation pratique et globale des compétences linguistiques. Dès le début de l'apprentissage, les quatre compétences doivent être prises en compte. Cette méthode valorise le rôle de l'intelligence des élèves dans l'enseignement des langues étrangères. Le professeur doit guider les apprenants à découvrir les règles dans la pratique et il doit également créer des opportunités propices à l'utilisation des règles de grammaire.

D'après cette méthode, les erreurs sont inévitables dans le processus d'apprentissage. « *Elle encourage aussi l'utilisation des matériaux audiovisuels afin de donner un contexte pour le contenu d'enseignement.* » (Zheng, 2008 : 97, nous traduisons)

Les avantages de cette approche sont les suivants :

« *L'apprenant est placé au centre de l'enseignement ; l'enseignement vise à développer les quatre compétences en même temps ; pour enseigner des points de grammaire, la langue maternelle peut être utilisée pour une comparaison avec la langue cible, afin de faciliter l'acquisition par les apprenants ; un apprentissage de la langue n'est plus une simple imitation et un effort de mémorisation, mais une création. Il faut développer chez l'apprenant la capacité d'auto-apprentissage et traiter les erreurs différemment selon leurs types.* » (Zhen, 2008 : 140, nous traduisons)

La méthode cognitive a été la première méthode d'enseignement des langues à utiliser les théories de la psychologie cognitive ; en revanche, cette méthode n'est pas assez développée en tant que méthodologie d'enseignement indépendante. (Zheng, 2008 : 97)

Dans les années 70 et 80, est apparue une autre méthode d'enseignement des langues : l'Approche Communicative.

2.1.5. L'Approche Communicative

L'un des mouvements les plus fructueux de la fin du 20^{ème} siècle s'est incarné dans ce que nous avons appelé l'approche notionnelle-fonctionnelle, ou plus communément l'approche fonctionnelle. Commençant par les travaux du conseil de l'Europe et suivi par la suite de nombreuses interprétations des programmes « notionnels » (Wilkins, cité par Brown et Lee, 2015 : 29), l'approche notionnelle-fonctionnelle a commencé à être utilisée au Royaume-Uni dans les années 1970. (Brown et Lee, 2015 : 29)

Une des caractéristiques de cette approche est qu'elle fait attention aux différentes fonctions de la langue dans son contexte d'usage réel, ce qui est en contraste avec le structuralisme qui ne prend en compte que les composantes grammaticales de la langue.

Selon Van Ek et Alexander, les « notions » sont à la fois générales et spécifiques. (*Ibid.* : 30) Les notions générales, qui comprennent l'existence, l'espace et le temps, sont abstraites et dans celles-ci, nous utilisons la langue pour exprimer les émotions et les pensées. Par exemple dans la notion d'espace et de temps, nous y trouvons des concepts de localisation, de dimension, et de fréquence. Les notions spécifiques sont plus proches de ce que nous appelons une situation. L'identification personnelle, par exemple, est une notion spécifique dans laquelle il y a le nom, l'adresse et d'autres informations personnelles. D'autres notions spécifiques sont l'éducation, le service et le voyage.

L'approche notionnelle-fonctionnelle est selon Brown et Lee, « *un curriculum à proprement parler (...)* Elle présente la langue dans un inventaire d'unités fonctionnelles et elle est clairement un précurseur de l'Approche Communicative » (*Ibid.* : 30, nous traduisons).

Avant l'Approche Communicative, l'apprentissage des langues étrangères ne prenait pas en compte des paramètres de la situation de communication : par exemple, les caractéristiques des interlocuteurs, le lieu et le moment de communication et le but de l'échange. La méthode communicative est basée sur le principe de la compétence de communication, notion qui a été proposée par Hymes en 1972.

« Grâce aux apports d'autres linguistes depuis trente ans, la position, sinon le modèle, de Hymes, est maintenant couramment admise : la compétence communicative doit comprendre, à la fois, des connaissances linguistiques – que nous avons pris l'habitude d'appeler « savoirs » et les moyens de mettre en œuvre ces connaissances en situation de communication : « les savoir-faire. » (Horner, 2010 : 52-53)

Dans les années 80, sur la notion de base définie par Hymes, Canale et Swain ont proposé une définition de la compétence communicative en quatre composantes : « *grammaticale, discursive, sociolinguistique et stratégique* ». (Brown et Lee, 2015 : 30, nous traduisons)

Selon Springer, la littérature des années 1980 et 1990 est largement focalisée sur la définition de la notion de compétence de communication. « *On tente de définir, à la suite de Hymes et de Canale et Swain, les composantes indispensables pour que l'on puisse parler de communication. On se souvient des composantes discursive, sociolinguistique, socioculturelle, stratégique, interactionnelle, pragmatique.* » (Springer, 2013a : 8) En d'autres termes, cette période a permis d'intégrer le contexte communicatif dans l'enseignement des langues.

Dans les années 90, à la suite des travaux de Hymes, de Halliday, de Canale et Swain, Bachman a proposé un nouveau modèle de compétence communicative. (Wu, 2010 : 117) Le modèle de Bachman comprend la compétence linguistique, la compétence stratégique et le mécanisme psychophysique. (*Ibid.* : 117) La compétence linguistique englobe la compétence organisationnelle et la compétence

pragmatique. La première regroupe les connaissances grammaticales (le vocabulaire, la morphologie, la syntaxe et la phonologie) ainsi que la compétence textuelle, laquelle comprend la cohésion et la cohérence, alors que la compétence pragmatique regroupe la compétence illocutoire et la compétence sociologique. (Bachman et Palmer, 2010 : 45) La compétence stratégique comprend des stratégies de métacognition, qui incluent la fixation des objectifs, l'estimation et la planification. (*Ibid.* : 50-51)

Dans une Approche Communicative, le but de l'enseignement n'est pas seulement de faire acquérir une base grammaticale aux apprenants. Une langue sert à communiquer dans un contexte social. Les capacités d'écoute, de parole, de lecture et d'écriture à elles seules ne suffisent pas pour exprimer et transmettre ses idées. La signification spécifique des mots est soumise à de nombreux facteurs sociaux, dépendants de chaque contexte. La même expression peut avoir plusieurs fonctions et plusieurs expressions différentes peuvent avoir une même fonction. L'apprenant doit savoir comment adapter ses paroles face à des locuteurs différents, avec des expressions appropriées. Par conséquent, l'objet de l'enseignement devrait être la fonction communicative du langage.

Le processus d'enseignement doit être communicatif, cela signifie que l'entraînement mécanique est exclu, et que les étudiants doivent pratiquer dans des situations de communication réelles ou authentiques, ce qui sous-entend apprendre une langue par son utilisation. « *C'est pourquoi l'organisation du processus d'enseignement devrait être basé sur les étudiants, et la tâche de l'enseignant est de fournir aux étudiants des occasions sociales pour les aider à exprimer des idées et à échanger des idées de manière créative et libre.* » (Wang, 2004 : 98, nous traduisons)

Il est recommandé d'organiser le contenu de l'enseignement selon les différentes fonctions de communication spécifiques. Cela est propice à cultiver les compétences communicatives des étudiants. « *La méthode communicative met l'accent sur la fluidité de la langue ; elle n'est pas trop stricte vis-à-vis des erreurs linguistiques de l'apprenant. Il est possible d'utiliser la langue maternelle et la traduction dans le cours.* » (Zhen, 2008 : 140, nous traduisons)

D'après Michel Vergelhan-Bourgade, la compétence de communication nourrit la didactique du FLE de deux façons :

« (...) en fournissant d'abord la matière d'une intense réflexion théorique et méthodologique, dans un bouillonnement intellectuel comparable au temps de l'expression des méthodes audiovisuelles ; en permettant ensuite un renouvellement des démarches et des outils d'enseignement, puisque apparaissent à partir de 1981 de nouvelles méthodes qui toutes font référence à la compétence de communication (*Cartes sur table, Archipel, Sans Frontières...*) et cherchent à permettre à l'étudiant d'apprendre à communiquer en langues étrangères en le plaçant, au moyen de jeux de rôles notamment, dans des situations proches de la communication réelle. » (Zou, 2010 : 48)

En plus de toutes les méthodes présentées précédemment, il y en a d'autres qui sont également importantes dans l'histoire de l'enseignement des langues : par exemple « l'approche coopérative, (en

anglais : Cooperative Learning approach) » qui a vu le jour aux Etats-Unis dans les années 70, (Zheng, 2008 : 98) « l'approche par les tâches » proposée par les didacticiens anglo-saxons dès le début des années 90 (Ellis, cité par Spinger, 2011 : 7).

« L'approche par les tâches nous vient du monde anglo-saxon où elle est connue sous le nom de Task Based Learning (désormais TBL). Cet enseignement/apprentissage par les tâches jouit, depuis la fin des années 1980, d'une grande popularité, en particulier grâce aux travaux d'Ellis (2003), de Nunan (2004) et de Willis (2005). Le cœur du TBL est que l'apprenant soit confronté activement à la résolution de problèmes dans la langue-cible (Lors d'achat à effectuer, d'une visite médicale ou de démêlés avec l'administration, etc.) Il recouvre un grand éventail d'opportunités d'apprentissage ; d'activités très structurées. » (Robert et Rosen, 2010 : 18)

La publication en 2001 du *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues* (CECR) a proposé une autre perspective à propos de la méthodologie d'enseignement : « la perspective actionnelle » (Conseil de l'Europe, 2001 : 15), que nous commentons dans la section 3.1.2 de la présente partie.

Il existe aussi des méthodologies plus récentes, par exemple « l'approche Neurolinguistique » au Canada (Germain et al., 2015). Une partie de ses fondements théoriques repose sur la distinction des deux types de mémoires :

« La mémoire déclarative (ou explicite) qui permet de se rappeler consciemment les faits et les choses. C'est elle qui permet, entre autres, de mémoriser des listes de mots ou des règles de grammaire (...) [et] (...) la mémoire procédurale (ou implicite), inconsciente, qui permet l'acquisition d'habiletés et se compose de savoir-faire ... » (Robert, 2008 : 126)

Selon cette méthodologie, au lieu d'enseigner des règles de grammaire, qui sont une grammaire externe relevant de la mémoire déclarative, la grammaire interne et non consciente de l'apprenant doit être favorisée. Cela relève de la mémoire procédurale et se manifeste principalement lors d'une activité orale de communication. Elle nécessite « (...) l'utilisation et la réutilisation d'un nombre limité de structures langagières dans des situations authentiques de communication, avec un niveau de fréquence élevé. » (Germain et al., 2015 : 60)

D'autres méthodologies d'enseignement des langues apparaissent. « L'Approche Quatre en Un (Four in One English Teaching Approach) » du professeur Bao en Chine présente quatre objectifs d'apprentissage de langue. Elle vise à former les connaissances, la compétence, l'aptitude et la faculté (en anglais : Knowledge, Skills, Abilities, Faculty) ; il existe par ailleurs « la pédagogie de langue étrangère de Sizhong (Sizhong Foreign Language Pedagogy) » qui est largement utilisée en Chine depuis de nombreuses années (Zheng, 2008 : 99) Il est nécessaire de rappeler que chaque méthode est née d'un contexte historique unique, et chacun a ses avantages et ses inconvénients.

« Ces dernières années, la nécessité d'une recherche psychologique dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères a été reconnue par un plus grand nombre de personnes, de sorte que la relation entre la psychologie et l'enseignement des langues s'est encore développée. » (Xue et Liu,

2004 : 64, nous traduisons) Cela signifie que nous devons apprendre des avancées dans les domaines de la psychologie et de la psycholinguistique, afin de les appliquer aux théories de l'enseignement des langues. De même, les domaines de l'éducation, de la linguistique et de la sociologie fournissent également tous des apports au domaine de l'enseignement des langues.

« Le principe de l'enseignement des langues étrangères est une pratique multidisciplinaire basée sur la théorie linguistique (...) Toute méthode d'enseignement des langues étrangères consiste à essayer différentes méthodes pour optimiser la structure de l'enseignement afin d'atteindre l'objectif de l'enseignement des langues étrangères. » (Zhi et Wu, 2007 : 22, nous traduisons)

Chaque courant méthodologique a sa propre perception des langues et de ce qui est une maîtrise de la langue. L'évaluation en langues a eu des fonctions et spécificités différentes pendant ce long développement du domaine de l'enseignement des langues étrangères.

2.2. L'évaluation en langues

Dans l'histoire de l'enseignement des langues étrangères, l'évaluation n'a pas toujours pris une place aussi importante qu'aujourd'hui. Dans la section qui suit, un bref aperçu historique nous montre le rôle et la place de l'évaluation dans l'évolution des méthodologies en langues étrangères. Au total quatre périodes concerne l'évaluation en langues : la période préscientifique (en anglais : Pre-scientific period), la période psychométrie-structuraliste (en anglais : Psychometric – structuralist period), la période psycholinguistique-sociolinguistique (en anglais : Psycholinguistic – Sociolinguistic period) et la période de l'évaluation communicative (en anglais : Communicative testing period). (Bachman, cité par Wu, 2010 : 116, nous traduisons)

2.2.1. Un retour historique

a) La période préscientifique

« A l'heure actuelle, les tests de langue datant d'avant les années 40 sont collectivement appelés la période préscientifique. » (Wu, 2010 : 116, nous traduisons)

Au cours de cette période, les professeurs de langues n'avaient pas une compréhension scientifique de ce qu'est une langue. Pourtant cette question reste fondamentale dans le domaine de l'enseignement. Une langue était considérée en tant qu'un système de connaissances, comprenant la grammaire, la morphologie et la prononciation.

Dans l'enseignement des langues étrangères, la Méthode Traditionnelle / Grammaire-traduction était utilisée, qui se concentrait sur l'enseignement des connaissances linguistiques. Par conséquent, la méthode de test accordait également une attention à la maîtrise des connaissances linguistiques, telles que les règles grammaticales, les transformations morphologiques et l'utilisation des mots. Les apprenants

devaient mémoriser des points de grammaire par cœur et les supports des cours étaient des œuvres littéraires.

« *Il n’y avait pas de critères scientifiquement conçus pour le contrôle des connaissances et les résultats du test étaient principalement basés sur le jugement subjectif de l’enseignant.* » (*Ibid.* : 116, nous traduisons) Les tests comprenaient souvent la rédaction de dissertations, la traduction et l’analyse grammaticale. L’écoute et la parole étaient considérées comme supplémentaires et ne faisaient pas partie des tests, compte tenu de leur absence dans l’enseignement.

b) La période psychométrie-structuraliste

« *Après les années 1940, le linguiste structuraliste Bloomfield (1955) a d’abord proposé que la langue est une structure formelle.* » (*Ibid.* : 116, nous traduisons) Selon lui, une langue est un système composé de la phonétique, du vocabulaire et de la grammaire. Ces différentes composantes, qui sont en nombre limité, peuvent produire un nombre illimité d’énoncés. Apprendre une langue consiste à former une compétence pour maîtriser ce nombre limité de composantes afin de créer et de comprendre soi-même un nombre illimité de phrases.

Par ailleurs, selon le psychologue comportementaliste américain Skinner, le fait de pouvoir parler une langue est une série de réactions aux stimuli. Pouvoir parler une langue signifie être capable de réagir à chaque fois qu’un stimulus apparaît, c’est-à-dire quand survient une information venant de l’interlocuteur. L’apprentissage de la langue vise à développer chez l’apprenant une habitude pour réagir suite à un stimulus langagier.

L’enseignement des langues étrangères pendant cette période était principalement la Méthode Audio-orale, mettant l’accent sur les compétences d’écoute et de parole, en particulier les compétences d’écoute. La perception d’une langue, comme une habitude, a des significations dans l’évaluation. D’une part, la vitesse de réaction est un facteur important à prendre en compte : quand l’apprenant peut réagir rapidement dans un contexte de communication, cela montre sa bonne maîtrise de la langue. D’autre part, apprendre une nouvelle langue, autre que sa langue maternelle, signifie acquérir de nouvelles habitudes. De ce fait, le contrôle des connaissances en langues étrangères peut être effectué par la comparaison des langues.

Dans les années 1960, Lado dans son livre *Evaluation en langues (en anglais : Language Testing)* a divisé la compétence en langue en composantes phonétique, syntaxique, de vocabulaire et culturelle. (*Ibid.* : 116) De plus, un apprenant peut développer de manière non équilibrée ses compétences, il est possible de tester respectivement leur compétence dans chacune des quatre activités langagières : parler, écouter, lire et écrire.

Étant donné qu’une langue peut être décomposée en petits éléments constitutifs, des tests appelés « points isolés (en anglais : discrete-point tests) » ont été conçus. « *En termes de méthodes de test de*

langage, ces tests s'appuient sur les méthodes de la psychométrie dans le domaine de la psycholinguistique, et forment ce que nous appelons le test de langage psychométrique-structurel. » (Ibid. : 116, nous traduisons) Cela signifie qu'un exercice ne porte que sur un point de grammaire. Il est possible pour l'apprenant de répondre à un large éventail de questions dans un temps limité. Les principaux types de questions sont le QCM, le vocabulaire, la grammaire, compléter les phrases et corriger les erreurs.

« La période structuraliste a été la première à articuler de manière aussi forte théorie de la langue, théorie de l'apprentissage et théorie de l'évaluation (...) il s'agit d'évaluer séparément les unités linguistiques, ce qui, en même temps, garantit l'objectivité de l'évaluation (au sens de la reproductibilité des résultats). » (Huver et Springer, 2011 : 73-74)

Au cours de cette période, des questions à choix multiples ont été générées dans les tests de langue qui garantissaient une bonne fiabilité de l'évaluation. *« En plus, afin de contrôler les résultats, des méthodes statistiques ont été utilisées pour rendre les résultats du test plus scientifiques et plus efficaces. »* (Wu, 2010 : 116, nous traduisons) Mais à ce stade, peu d'attention était accordée à la validité du test.

c) La période psycholinguistique-sociolinguistique

Avec l'approfondissement de la compréhension de la langue par les scientifiques, la vision structuraliste de la langue a été remise en question. Chomsky a commencé à développer sa théorie de la grammaire générative et transformationnelle dans les années 1950 en cherchant à dépasser le structuralisme. Selon lui, la notion de « faculté de langage innée » remettait en question le structuralisme. Il a également fait la distinction entre compétence et performance. Pour lui, *« (...) la compétence est la connaissance implicite, innée, que tout individu possède de sa langue. A la compétence, il oppose logiquement la performance. »* (Robert, 2008 : 38)

La compétence est la connaissance qu'a un locuteur de sa langue, et la performance est l'emploi de cette langue dans un contexte donné. Or, dans le structuralisme, seules les composantes de la langue même étaient prises en compte, de cette manière, il a été remis en question.

Aussi dans le domaine linguistique, Halliday a proposé de distinguer les trois différentes fonctions de la langue : idéationnelle, textuelle et interpersonnelle. (Wang et Tian, 2010 : 208, nous traduisons) La première fonction, idéationnelle, signifie qu'une langue est l'expression de contenus pour la communication d'informations. La deuxième fonction de la langue est textuelle : la langue devient des énoncés, des textes et est liée à son contexte d'utilisation. Enfin, la fonction interpersonnelle de la langue établit et entretient des relations sociales entre les interlocuteurs. *« Les différentes fonctions constituent le contenu majeur de la grammaire fonctionnelle de Halliday. La grammaire fonctionnelle accorde plus d'attention à la signification potentielle de la langue et peut être appliquée à l'analyse de textes, afin d'expliquer comment le langage est utilisé. »* (Ibid. : 208, nous traduisons)

« En DDL, les critiques contre l'orientation psychométrique/structurale de l'évaluation ont commencé à poindre dans les années 1970 au travers des travaux d'Oller sur la notion de compétence unitaire, selon laquelle l'activité linguistique comprend des dimensions pragmatiques, mais est surtout une activité globale qui doit donc être évaluée globalement, en y incluant, parmi d'autres, les dimensions pragmatiques. » (Huver et Springer, 2011 : 79)

Selon Oller, le contexte d'utilisation de la langue est un facteur important pour définir les éléments de langue isolés, par exemple les sons et le vocabulaire. La compétence pragmatique est également très importante dans l'enseignement et aussi dans l'évaluation. Les exercices tels que la dictée, les textes à trous permettent d'intégrer cette compétence dans l'évaluation des langues. Depuis le milieu des années 1970, la communauté des tests de langue a commencé à attacher de l'importance à l'approche dite « l'approche globale intégrative (en anglais : global integrative approach) » (Wu, 2010 : 116).

L'approche globale intégrative est à l'opposé de l'approche des points isolés. Selon cette dernière, nous décomposons les compétences linguistiques et testons un point de la langue à la fois, tandis que la première vise à évaluer à la fois au moins deux composantes de la langue. L'approche globale intégrative préconise que le test soit effectué dans un certain contexte, au lieu de distinguer délibérément le contrôle des composantes linguistiques individuelles dans l'examen.

Au cours de cette période, des exercices plus complets ont été utilisés. En plus des textes à trous, de la dictée, d'autres exercices consistent à trouver et corriger les erreurs d'un texte, l'épreuve orale et la composition.

Prenons l'exemple de la dictée, avec le test des points isolés, elle était rejetée ; tandis qu'avec la remontée de l'approche globale intégrative, elle a de nouveau été utilisée en tant que méthode d'évaluation en langues.

« Dans les années 40, la dictée était toujours utilisée comme un moyen d'évaluation ou d'enseignement. A partir des années 50, avec la montée des « test des points détachés (discrete-point test) », la dictée a été entièrement rejetée. En 1979, Oller a proposé l'hypothèse de la compétence intégrative et la dictée a été de nouveau mise en relief comme méthode d'évaluation. » (Yu, 2014 : 88, nous traduisons)

Cependant, bien que le contrôle des connaissances en langues soit effectué dans un contexte (un texte par exemple), il ne s'agit pas d'un contexte correspondant à une situation de vie réelle. Le contexte des exercices est seulement un moyen sur lequel s'appuyer pour contrôler la maîtrise de la grammaire.

d) La période de l'évaluation communicative

En 1972, Hymes a proposé le concept de compétence communicative, estimant que l'utilisation du langage devrait non seulement permettre de produire des phrases correctes conformément aux règles grammaticales, mais aussi être adaptée dans différents contextes. L'utilisation de la langue implique désormais des facteurs sociaux et culturels.

« Dans les années 1980, Canale & Swain (1980) ont complété et développé le concept de compétence communicative proposé par Hymes (1972). Au début des années 1990, Bachman (1990) a développé les résultats de recherche de Halliday (1973), Hymes (1972) a proposé un nouveau modèle de compétence communicative : elle comprend la compétence linguistique, la compétence stratégique et le mécanisme psychophysologique. » (Wu, 2010 : 117, nous traduisons)

Dans une évaluation de langue dans un contexte communicatif, l'accent est mis sur la compétence communicative et la capacité à utiliser la langue. L'évaluation a également de plus en plus de tendance à proposer des tâches ou des situations similaires à celles de la vie réelle. « Les apprenants doivent effectuer ces tâches avec la langue qu'ils apprennent et, lorsqu'ils répondent aux questions, les compétences linguistiques et pragmatiques sont toutes les deux contrôlées. » (Bu et Huang, 2004 : 75, nous traduisons)

Dans l'évaluation, la méthode de test la plus efficace à l'heure actuelle est le test direct, c'est-à-dire que des situations réelles sont utilisées pour examiner la compétence du candidat. Cette méthode d'évaluation favorise également le contrôle global des capacités à travers les quatre activités langagières : écouter, parler, lire et écrire.

Les domaines de l'enseignement des langues et de l'évaluation sont passés de l'attachement à la connaissance de la langue, aux compétences linguistiques, puis à l'utilisation pratique de ces compétences dans le contexte réel. La vulgarisation d'une méthode d'enseignement s'accompagne souvent d'un mode de test correspondant. « Cependant, aucune théorie du langage ne peut épuiser l'étude de la nature du langage. Chaque courant a des avantages et des lacunes inévitables, ils sont aussi des produits de l'époque, du moins dans une étape historique particulière, ils ont joué leur rôle. » (Zhi et Wu, 2007 : 25, nous traduisons)

Les méthodes d'enseignement des langues à différentes périodes historiques sont directement guidées et influencées par les théories linguistiques. Il s'ensuit que les méthodes d'enseignement influencent également le contenu et la forme des tests de langue pendant les différentes périodes. L'évaluation et l'enseignement des langues sont interdépendants et s'influencent mutuellement.

Hughes en 1989 décrit la relation entre les deux comme un « partenariat ». (Hughes, cité par Wu, 2010 : 117) Selon lui, « L'effet de l'évaluation sur l'enseignement-apprentissage est appelé backwash (...) qui peut être bénéfique ou nocif ». (Hughes, 2002 : 1, nous traduisons) En tant que moyen efficace de promouvoir l'enseignement, le test de langue devrait servir à l'enseignement.

Suite à ce retour historique sur les différentes périodes de l'évaluation en langues, nous discutons de l'évaluation de la compétence en langue dans la section suivante.

2.2.2. Evaluation de la compétence en langue

« D'une manière globale, l'unique compétence visée par l'enseignement d'une langue étrangère, est la capacité à communiquer. » (Porcher, 2004 : 31) D'après notre analyse dans les sections précédentes,

les méthodes d'enseignement des langues sont influencées par les recherches dans les domaines linguistique et psychologique. La façon dont nous voyons une langue et ce que nous attendons d'elle, c'est-à-dire quelles fonctions nous lui attribuons, influencent la manière d'enseigner. Si nous continuons dans cette logique, dans chaque courant méthodologique, l'évaluation de la langue répond aux objectifs de l'enseignement. Elle vérifie si les acquis de l'apprenant sont conformes aux normes d'une bonne maîtrise de la langue, qui peuvent varier d'une méthodologie à l'autre. Aujourd'hui, nous sommes arrivées à la conclusion qu'une langue est non seulement une structure composée de différents éléments linguistiques, mais qu'elle est également un moyen de communication, ce qui est, au fond, son premier rôle. Selon Py,

« (...) apprendre une nouvelle langue, c'est construire et aménager progressivement un schéma des expériences que l'apprenant vit à l'occasion des divers contacts qu'il établit avec elle. L'apprenant s'efforce de rationaliser sa perception de cette nouvelle langue et se donne (ou emprunte) quelques règles dont il va progressivement éprouver l'efficacité face à ses interlocuteurs natifs pour réaliser certaines tâches de communication et pour se rapprocher éventuellement des normes qu'ils incarnent. » (Py, cité par Moore et Castellotti, 2001 : 185)

Nous avons vu aussi que, pendant de longues périodes, surtout dans l'enseignement traditionnel, il revenait à l'enseignant de décider du contenu d'enseignement, les étudiants avaient un rôle passif. Le contrôle des connaissances était seulement un moyen de vérification. Pendant longtemps, le rôle de l'évaluation n'a pas entraîné de discussions ; l'évaluation était une fin en soi dans l'activité d'enseignement.

« Les langues vivantes, pendant très longtemps, ne se sont pas préoccupées d'évaluation. D'abord parce qu'aucun enseignement ne s'en souciait : le professeur décidait, les examens tranchaient et personne ne les remettait réellement en cause (...) Ensuite, parce que l'oral était absent de l'apprentissage des langues et qu'évaluer seulement sur de l'écrit est beaucoup plus commode (...) C'est d'ailleurs pour cette raison qu'on pouvait être un excellent élève dans une langue donnée (...) et se montrer en même temps radicalement incapable de comprendre et de dire un mot dès qu'on allait dans le pays considéré. » (Porcher, 2004 : 71)

Selon la théorie du structuralisme, une langue est un système avec des composantes détachables. La langue est évaluée avec des exercices structuraux.

« Cet héritage structuraliste perdure d'ailleurs encore actuellement, puisque la typologie des exercices utilisées dans ce cadre (exercice à trous, de transformation, de closure, de mise en correspondance, vrai/faux, à choix multiple, appariement, phrases mêlées à remettre en ordre, etc.) est largement utilisée aujourd'hui ; l'arrivée des TICE en a d'ailleurs renforcé l'usage, puisque l'application logicielle la plus utilisée actuellement pour concevoir des exercices en ligne est Hot Potatoes. » (Huver et Springer, 2011 : 73-74)

Le monde anglo-saxon, a été le premier à se préoccuper des modalités rationnelles d'évaluation d'un apprentissage et d'une compétence, dans ses quatre composantes principales (oral, écrit, réception et production). (Porcher, 2004 : 71)

« Ainsi, jusque dans les années 1980, les publications sur l'évaluation en langue émanent essentiellement de la recherche anglo-saxonne et sont, de ce fait, très influencées par le structuralisme et la psychométrie...de

manière générale, la question de l'évaluation en langues intéresse peu les chercheurs à cette époque, et notamment les chercheurs francophones » (Huver et Springer, 2011 : 74-75)

En France, c'est l'enseignement du français langue étrangère qui a, le premier, « (...) pris conscience des nécessités évaluatives et du besoin rationnel se faisant jour chez les élèves, de mesurer leurs résultats. » (Porcher, 2004 : 78)

Aujourd'hui, l'évaluation des langues n'est plus dominée par l'évaluation des structures linguistiques placées hors contexte. Selon Horner, suite aux apports des approches communicatives et actionnelles, « (...) on cherche maintenant à évaluer la capacité des individus à être autonomes dans leur pratique de la langue : c'est-à-dire de pouvoir mettre en œuvre des savoirs dans des situations de communication réelles. » (Horner, 2010 : 42)

« La difficulté pour l'enseignant est que ces compétences ne sont pas directement accessibles, observables et les performances produites ne les reflètent qu'imparfaitement. Elles correspondent à la mobilisation coordonnée d'un certain nombre de connaissances dans une activité donnée. » (Talbot, 2009 : 57)

Il nous paraît important à ce stade de faire un point sur la notion de compétence en langue. Pour commencer, une compétence, dans son sens large, vient du monde professionnel. Pour Roegiers, « *La compétence est la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations problèmes.* » (Roegiers, cité par Springer, 2013a : 5)

Selon Le Boterf, « (...) la compétence permet d'agir dans une famille de situations données, mais aussi de repérer et de construire/déconstruire/reconstruire ces familles de situations. Par conséquent, le savoir-agir est au cœur même de la compétence ». (Le Boterf, 2006 et Scallon, 2004, cités par Huver et Springer, 2011 : 56) Nous pouvons « (...) concevoir la compétence comme une capacité de mobiliser toutes sortes de ressources cognitives, parmi lesquelles des informations et des savoir. » (Le Boterf, 1994, 1997, 2000, cité par Perrenoud, 2010 : 167)

D'autres chercheurs ont également défini la compétence. Pour De Vecchi, « *c'est donc un ensemble coordonné de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être mis en œuvre dans une situation donnée (...)* » (De Vecchi, 2010 : 58) Selon Perrenoud, elle est « (...) une capacité d'agir efficacement dans un type défini de situations, capacité qui s'appuie sur des connaissances, mais ne s'y réduit pas. » (Perrenoud, 2004 : 7)

D'après toutes ces définitions, nous repérons plusieurs points communs pour une compétence : la possession d'un ensemble de ressources, la mobilisation de ces ressources dans une ou des situations et une aptitude à agir efficacement.

Si nous transposons ces éléments constructifs pour définir une compétence en langue dans une visée communicative, l'ensemble des ressources peut signifier les connaissances linguistiques propres à la langue.

Les situations d'utilisation de la langue doivent être assez riches et proches de la vie réelle. L'aptitude à agir efficacement correspond à tous les éléments pragmatiques, qui nous aident à savoir quels registres de langue utiliser et comment parler correctement dans un contexte culturel spécifique.

« L'origine de la notion de compétence communicative remonte aux années 70 et à Dell Hymes qui l'opposait au concept de compétence du linguiste américain Noam Chomsky. Pour ce dernier, la compétence était un ensemble de connaissances abstraites et grammaticales que l'on devait séparer de toute performance langagière. Pour Hymes, par contre, séparer la grammaire de son utilisation par le locuteur en situation de communication revenait à (...dissocier les...) capacités que tout locuteur doit posséder afin que la communication puisse avoir lieu, et en particulier celles liées aux connaissances sociolinguistiques et pragmatiques. » (Horner, 2010 : 52)

Nous avons détaillé, dans la section 2.1.5, les différents modèles d'une compétence communicative, définis par Hymes, Canale et Swain, Bachman, etc. Quelle que soit leur classification, nous avons retenu qu'une langue est un moyen de communication, et la bonne maîtrise des règles de grammaire ne suffit pas pour réaliser l'objectif communicatif. Il est indispensable d'avoir la compétence qui est de savoir comment utiliser la langue correctement, à travers les stratégies et à l'aide des connaissances socio-culturelles.

Le CECR, dans la visée actionnelle qui *« (...) considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés »* (Conseil de l'Europe, 2001 : 15), distingue deux grands types de compétences : les compétences générales et les compétences communicatives langagières propres à la langue, que nous détaillons dans la section 3.1. Selon Springer, une nouvelle zone de confusion terminologique se crée :

« (...) tout devenant compétence. Or, le CECR organise sa présentation autour des « activités langagières » (production, compréhension, interaction et médiation) alors que parallèlement l'échelle maintient les savoir-faire/capacités traditionnels, que l'on nomme maintenant « compétence ». Cette extrême confusion terminologique dilue la notion de compétence comme c'est le cas pour la notion de tâche. Compétence devient alors un autre terme générique que l'on peut mettre à toutes les sauces méthodologiques. » (Springer, 2013b : 4)

Nous ne traitons pas de la définition de « compétence communicative ». Ce que nous retenons de ces chercheurs est qu'afin de pouvoir communiquer, il est nécessaire de posséder un bagage solide – des connaissances grammaticales – dans toutes les activités langagières : parler, écouter, lire et écrire selon le classement anglo-saxon, ou compréhension, production, interaction et médiation dans le Cadre du CECR. En plus de ces connaissances linguistiques, il ne faut pas négliger le côté pragmatique, terme qui, dans son sens large, englobe tous les éléments nécessaires pour une utilisation correcte et propice de la langue dans un contexte précis. A ce stade, nous rejoignons les propos de Beacco :

« (...) on passe de la compétence (ability) à utiliser des connaissances langagières à l'acquisition d'un comportement verbal reconnu comme approprié dans une communauté de communication donnée. Cette

compétence relative à une langue inconnue comporte toujours la capacité à utiliser les formes de la langue cible en conformité avec ses contraintes internes (...) mais elle doit permettre de réaliser des formes de communication appropriées aux contextes dont les locuteurs natifs connaissent les paramètres constitutifs comme : les rôles sociaux impliqués, les attitudes attendues, les présupposés partagés (...) » (Beacco, 2007 : 57)

Selon Bourguignon, la compétence est la mobilisation de connaissances et de capacités. L'étape préalable à l'évaluation de la compétence est le contrôle de la maîtrise des ressources. « *Le contrôle de connaissances et de capacités revient donc à mettre en regard la production de l'élève en tant que résultat et le résultat « idéal » attendu par rapport aux savoirs et savoir-faire ayant fait l'objet d'un apprentissage.* » (Bourguignon, 2010 : 54) Pour Philippe Perrenoud, également pour bien d'autres auteurs, il ne faudrait pas opposer connaissances et compétences :

« Il y a toujours des connaissances « sous » une compétence, mais elles ne suffisent pas. Une compétence est quelque chose que l'on sait faire. Mais ce n'est pas un simple savoir-faire, un « savoir-y-faire », une habileté. C'est une capacité stratégique, indispensable dans les situations complexes. La compétence ne se réduit jamais à des connaissances procédurales codifiées et apprises comme des règles, même si elle s'en sert lorsque c'est pertinent. Juger de la pertinence de la règle fait partie de la compétence. » (Perrenoud, cité par Médioni, 2016 : 31)

Ensuite, revenons sur les éléments incontournables de la composante d'une compétence. Le deuxième est constitué des situations qui permettent aux apprenants de mobiliser leurs ressources. Il est alors nécessaire de proposer des situations complexes quant au nombre de ressources à mobiliser, et proches de la vie réelle. « *L'évaluation des compétences dont il doit disposer en milieu naturel demande une évaluation en situation authentique (Wiggins, 1993) : il s'agit d'évaluer des compétences langagières liées à un niveau de performance attendu.* » (Cuq, 2003 : 92) De plus, il est aussi important de garder à l'esprit que l'« *Évaluation se fera toujours à l'aide de grilles d'évaluation qui ne seront pas élaborées autour d'un seul niveau de compétence, ce qui transformerait l'évaluation en contrôle.* » (Bourguignon, 2010 : 65)

Selon Martinez, l'évaluation de la compétence de communication est encore plus difficile que celle des connaissances linguistiques. « *On est face à des productions globales qui mêlent savoir-faire fonctionnel et éléments pragmatiques constitutifs de la communication. L'évaluation analytique est compliquée quand il y a réaction devant un document authentique, jeu de rôles en classe, travaux de groupes.* » (Martinez, 1996 : 101-102) « *Le problème de l'évaluation reste entier, car la complexité des activités pousse constamment les formateurs vers un retour à la linguistiques, cette tentation éternelle pour cadrer les apprenants d'une manière ou d'une autre et simplifier les tâches professionnelles de l'enseignant.* » (Brouté, 2014 : 159)

Certains enseignants avec leur bonne volonté d'aborder des méthodes innovantes d'enseignement en classe – innovantes dans le sens où elles sont peut-être peu pratiquées dans leur institut ou par leurs collègues – peuvent se retourner à nouveau vers des critères principalement linguistiques dans leur

évaluation. Ces pratiques peuvent être de l'ordre de l'organisation de la classe, des manières de faire les différentes activités en classe, ou des méthodes créatives d'évaluation.

« Ainsi la fonction essentielle de l'évaluation de la compétence est d'en faire un levier de l'apprentissage. Lorsque l'élève se rend compte, à partir de la grille d'évaluation et des indicateurs de performance, de ce qu'il lui reste à parcourir pour arriver à un niveau supérieur, il comprend pourquoi il a besoin d'apprendre. L'évaluation est facteur de motivation. » (Bourguignon, 2010 : 63)

Le CECR, *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer*, publié par le Conseil de l'Europe en 2001, est devenu depuis sa parution une référence incontournable dans le domaine de l'enseignement européen des langues. Il nous apporte des pistes de réflexions dans le domaine de l'enseignement des langues et aussi de l'évaluation en langues.

3. Le CECR

3.1. Présentation du CECR

Le *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : Apprendre, Enseigner, Evaluation*, appelé CECR ou également CECRL, est un document de référence élaboré par le Conseil de l'Europe en 2001. Le *Volume Complémentaire avec de nouveaux descripteurs* du CECR est sorti en 2018. Ces deux documents existent en plusieurs langues et sont disponibles en ligne. Dans cette partie, nous présentons le CECR en commençant par son contexte de parution.

3.1.1. Son contexte de parution

La parution du CECR correspond aux travaux du Conseil de l'Europe des années 1970 et 1980, dans le domaine de l'enseignement des langues. Il concourt à l'objectif général du Conseil de l'Europe, qui est de « *parvenir à une plus grande unité parmi ses membres* » (Conseil de l'Europe, 2001 : 9) et d'atteindre ce but « *par l'adoption d'une démarche commune dans le domaine culturel.* » (*Ibid.* : 9) Dans le domaine des langues vivantes, il est important de suivre les principes suivants :

« (...) *les États membres, en adoptant ou en développant une politique nationale dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues vivantes, pourraient parvenir à une plus grande concertation au niveau européen grâce à des dispositions ayant pour objet une coopération suivie entre eux et une coordination constante de leurs politiques.* » (*Ibid.* : 10)

La création du CECR et du Portfolio Européen des Langues a été recommandée lors du Symposium inter-gouvernemental tenu en Suisse en 1991. (Conseil de l'Europe, 2018 : 75) Une des conclusions du Symposium était d'élaborer un Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage des langues à tous les niveaux, dans le but de :

« (...) *promouvoir et faciliter la coopération entre les établissements d'enseignement de différents pays ; d'asseoir sur une bonne base la reconnaissance réciproque des qualifications en langues et d'aider les apprenants, les enseignants, les concepteurs de cours, les organismes de certifications et les administrateurs de l'enseignement à situer et à coordonner leurs efforts.* » (Conseil de l'Europe, 2001 : 11-12)

Après plusieurs années de travail par des chercheurs de pays différents, des versions en anglais (Cambridge University Press) et en français (Hatier-Didier) du CECR ont été publiées en 2001. (Conseil de l'Europe, 2018 : 25) Dans les années suivantes, il a été traduit dans 40 langues. La version chinoise du CECR a été publiée en 2008, à la fin de laquelle se trouve un tableau de comparaison terminologique français-anglais-chinois de 37 pages. (Liu et Fu, 2008 : 271-308) Ce document est présenté dans la section 3.1.4, « la contextualisation en Chine ».

Le CECR a deux fonctions : la première est d'encourager les praticiens dans le domaine de l'enseignement des langues à se poser des questions et à réfléchir sur leurs pratiques. A partir du chapitre

4, à la fin de chaque section, un tableau comprenant une série de propos ou de questions invitant les praticiens à réfléchir sur le contenu et sur la manière d'utiliser le CECR existe, précédée par la phrase « *Les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas (...)* » (Conseil de l'Europe, 2001 : 75). La deuxième fonction est de « (...) *faciliter les échanges d'informations entre les praticiens et les apprenants afin que les premiers puissent dire aux seconds ce qu'ils attendent d'eux en termes d'apprentissage et comment ils essaieront de les y aider.* » (Ibid. : 4)

Le CECR n'est pas prescriptif. Il y est plusieurs fois rappelé son caractère flexible, ouvert et non-figé. « *La fonction du Cadre européen commun de référence n'est pas de prescrire les objectifs que ses utilisateurs devraient poursuivre ni les méthodes qu'ils devraient utiliser.* » (Ibid. : 4) Il ne fait la proposition d'aucune méthodologie d'enseignement. Il est dit, d'ailleurs, dans le CECR, que

« Le Conseil de l'Europe a pour principe méthodologique fondamental de considérer que les méthodes à mettre en œuvre pour l'apprentissage, l'enseignement et la recherche sont celles que l'on considère comme les plus efficaces pour atteindre les objectifs convenus en fonction des apprenants concernés dans leur environnement social. » (Ibid. : 110)

Selon Cuq et Gruca, le CECR « (...) *ne tend pas nécessairement à l'élaboration d'un système unique et standardisé, mais cherche à rester ouvert et flexible pour pouvoir être appliqué à des situations particulières qui nécessitent des adaptations...* » (Cuq et Gruca, 2017 : 197) Les auteurs du Cadre donnent des conseils pour l'élaboration des programmes tels que l'identification des besoins, la détermination des objectifs et des contenus, la prise en compte des traits individuels des apprenants, mais il ne propose aucun programme, cette responsabilité relevant du ministère de l'éducation de chaque pays. (Yu, 2016 : 65)

Dans la section suivante, nous commentons le contenu du CECR par chapitre.

3.1.2. Son contenu

Le CECR est constitué de neuf chapitres. Le chapitre 1 présente le contexte de sa création et ses fonctions. Dans le deuxième chapitre, il propose une approche nouvelle : « *une perspective actionnelle* », qui « (...) *considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés* » (Conseil de l'Europe, 2001 : 15) Aussi dans ce chapitre, il détaille les composantes d'une compétence générale individuelle, qui comprend les savoirs, savoir-faire, savoir-être et les savoir-apprendre (Ibid. : 16) ; il présente aussi celles d'une compétence à communiquer langagièrement, qui englobent les composantes linguistique, sociolinguistique et pragmatique. (Ibid. : 17)

Toujours dans le chapitre 2, les activités langagières sont divisées en quatre parties : la réception, la production, l'interaction et la médiation. (Ibid. : 18) « *Par les activités langagières communicatives et les stratégies, le CECR remplace le modèle traditionnel des quatre compétences (écouter, parler, lire, écrire)*

qui s'est avéré de plus en plus inadéquat pour saisir la réalité de la communication. » (Conseil de l'Europe, 2018 : 30) Les quatre compétences traditionnelles sont classées dans les parties « réception » (qui comprend la compréhension orale et écrite) et « production » (qui comprend la production orale et écrite).

Dans le chapitre 3 du CECR, les échelles de six niveaux, allant de A1 à C2, sont proposées pour décrire les niveaux de langue. Selon Springer, « (...) l'échelle fait en quelque sorte la synthèse des travaux précédents, les didacticiens britanniques ayant déjà défini les niveaux *Waystage*, *Threshold* et *Vantage*. » (Springer, 2013b : 4) Les travaux du CECR sont dans la continuité de ses niveaux déjà définis.

« Le premier de ces niveaux a été défini en 1975 pour l'apprentissage de l'anglais par le professeur John Trim. Il s'agissait du *Threshold Level* (en français : *Un niveau seuil*). » (Tagliante, 2005 : 41) Lorsqu'un apprenant maîtrise les compétences décrites pour ce niveau, il parvient à un « seuil » de communication. « Selon la définition de John Trim, il est alors capable de se débrouiller en voyage dans le pays de la langue cible, dans toutes les situations de la vie quotidienne et – surtout – de lier des relations avec autrui, en échangeant des informations et des idées. ». (Ibid. : 42)

Le « *Threshold Level* (Un Niveau Seuil) », l'ouvrage publié en 1975 a donné naissance au Niveau Seuil français de 1976. (Robert et Rosen, 2010 : 198) Dans Le niveau Seuil qui est le noyau dur de la théorie communicative (Cuq et Gruca, 2017 : 192), nous y trouvons un chapitre qui « ... centre l'apprentissage sur l'apprenant et ses besoins en dressant une typologie croisée entre les cinq grandes catégories d'apprenants retenues et les cinq domaines relationnels majeurs dans lesquels pourront s'exercer les opérations langagières. » (Ibid. : 192-194) Ce contenu met en avant le fait qu'une langue ne sert pas seulement à écrire ou à raconter, mais elle est surtout utile à faire des demandes, à donner des ordres et par finalité, à effectuer les opérations qui sont les « actes de paroles ».

L'apport essentiel du Niveau Seuil a été de définir une approche « notionnelle/fonctionnelle », qui est à « (...) l'origine de l'approche actionnelle prônée aujourd'hui par le Cadre européen commun. » (Tagliante, 2005 : 42)

Ensuite, « (...) le « seuil » défini s'est avéré être d'un niveau assez élevé et méritait qu'on se penche sur les apprentissages antérieurs nécessaires à son acquisition. » (Ibid. : 42) Les niveaux inférieur (*Waystage Level*) et supérieur (*Vantage Level*) ont été créés pour répondre à la demande des organismes de formations et des enseignants.

Sur la base de ces niveaux, le CECR a proposé une « arborescence du type « hypertextes » à partir d'une division initiale en trois niveaux généraux A, B et C » (Conseil de l'Europe, 2001 : 25), d'où la création de six niveaux qui correspondent aux différents niveaux proposés par le Conseil de l'Europe ou par des chercheurs : « Le niveau introductif ou découverte (*Breakthrough*) », « Le Niveau intermédiaire ou de survie (*Waystage*) », « Le Niveau seuil (*Threshold*) », « Le Niveau avancé (*Vantage*) ou utilisateur indépendant », « Le Niveau autonome ou de compétence opérationnelle effective » et « La Maîtrise (*Trim* : « maîtrise globale » ; Wilkins : « compétence opérationnelle globale ») ». (*Ibid.* : 24-25)

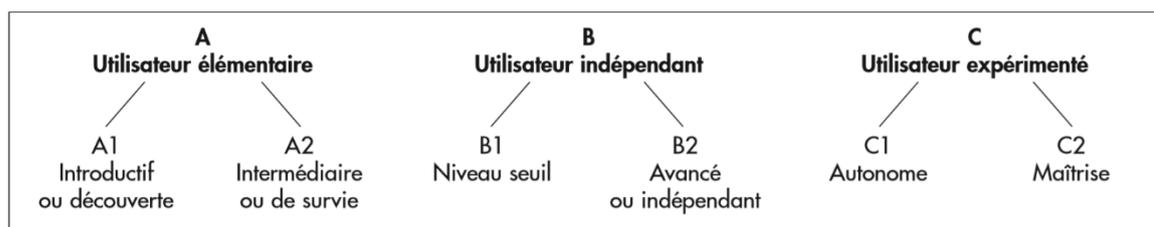


Illustration 4 : Niveaux du CECR

Dans le Volume Complémentaire du CECR, une figure en couleurs nous semble plus intéressante dans laquelle les six niveaux sont présentés dans un cercle. Le niveau supérieur englobe le niveau inférieur. Cela signifie que les niveaux ne peuvent pas être séparés les uns des autres et qu'à chaque fois que l'apprenant atteint un niveau supérieur, il ne perd pas les acquis précédents, mais son champ d'étude a simplement été élargi.

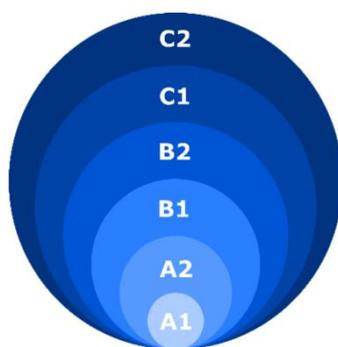


Illustration 5 : Niveaux du CECR⁷⁷ (version 2018)

Selon le CECR et son Volume Complémentaire, les six niveaux ne sont pas figés. Ils peuvent par exemple être regroupés en trois grandes catégories : utilisateur élémentaire (A1 et A2), utilisateur indépendant (B1 et B2) et utilisateur expérimenté (C1 et C2). Ensuite, les six niveaux de référence peuvent

⁷⁷ Figure tirée du Volume Complémentaire du CECR, page 35.

être subdivisés selon les besoins réels de chaque contexte. Il est possible d'ajouter des sous-niveaux – par exemple les B1.1 et B1.2 – dans l'élaboration des programmes institutionnels.

Dans le Volume Complémentaire, des descripteurs ont été ajoutés pour le niveau pré-A1. « *Le niveau Pré-A1, constitue un jalon à mi-chemin vers le niveau A1, niveau de compétence où l'apprenant n'a pas encore acquis une capacité de s'exprimer de manière autonome, mais s'appuie sur un répertoire de mots et d'expressions toutes faites.* » (Conseil de l'Europe, 2018 : 48) Il valide les acquis des apprenants qui débutent leur apprentissage d'une langue étrangère.

Ensuite, les descripteurs des compétences sont détaillés par niveaux de langues. Des échelles de descripteurs sont présentées sur la dimension verticale, les différents niveaux de langues (de A1 à C2), et sur la dimension horizontale les différentes activités langagières (chapitre 4) ; ou sur la dimension horizontale les différentes composantes en compétence générale et compétence communicative (chapitre 5). « *Ces échelles par niveaux de compétence constituent bien évidemment des outils de première utilité pour l'élaboration d'activités et de référentiels d'évaluation transparents et harmonisés.* » (Huver, 2009 : 4) Ils constituent une banque de données à utiliser en fonction des diverses finalités : concevoir les programmes et des évaluations.

Le Volume Complémentaire du CECR, sorti en 2018, retrace tout d'abord les objectifs et les principes essentiels du CECR. Ensuite des enrichissements sont proposés sur des descripteurs pour les domaines qui existent déjà dans la version de 2001 ; des descripteurs pour la médiation, la compétence plurilingue/pluriculturelle et la langue des signes ont été ajoutés, qui étaient absents dans la version 2001.

Le chapitre 6 présente les différentes méthodes d'enseignement et d'apprentissage des langues. Le chapitre 7 détaille l'application de la tâche dans les activités d'enseignement. Le chapitre 8 s'intéresse aux implications de la diversification linguistique dans la conception du curriculum ; Les notions de plurilinguisme et de pluriculturalisme sont abordées.

Le chapitre 9 est consacré à l'évaluation. Selon Rosen et Reinhard, quatre points essentiels sont mis en exergue qui sont les suivants :

« (...) l'importance des domaines d'utilisation de la langue et du rôle des tâches communicatives devant être accomplies, ainsi que les spécifications de contenus présentes dans les référentiels (...) l'usage des deux types de descripteurs-descripteurs d'activités communicatives et descripteurs d'aspects de compétences spécifique – pour le type d'évaluation à élaborer (...) l'usage des descripteurs pour le choix des critères d'évaluation (...) l'importance des échelles dans la construction des tests et des examens. (Rosen et Reinhard, 2010 : 108)

Nous détaillons plusieurs éléments importants liés à l'évaluation dans une section à part : la section 3.2.1.

Les annexes du CECR présentent le processus d'élaboration des échelles de compétence. Il nous est apparu important de présenter l'annexe C qui introduit un outil d'évaluation de langue : DIALANG. Il s'agit d'une application du CECR à but diagnostique. Le système se compose d'une auto-évaluation, de tests de langue et de feed-back. Ce test en ligne est gratuit et disponible pour quatorze langues européennes : allemand, anglais, danois, espagnol, finlandais, français, grec, irlandais, islandais, italien, néerlandais, norvégien, portugais et suédois. (Conseil de l'Europe, 2001 : 161)

Le but du CECR est de « (...) faciliter la transparence et la cohérence entre les programmes, l'enseignement et l'évaluation à l'intérieur d'une institution ainsi que la transparence et la cohérence entre institutions, secteurs éducatifs, régions et pays. » (Conseil de l'Europe, 2018 : 25) Son influence est tellement grande qu'il est devenu incontournable dans le domaine de l'enseignement des langues.

3.1.3. Ses influences

Au niveau de ses influences, plusieurs points nous semblent importants à retenir.

Pour commencer, les échelles de niveaux sont universelles et non pas spécifiées par langue. Le CECR ne propose pas de contenu d'enseignement pour chaque langue, de ce fait, il revient à chaque pays d'établir son propre programme selon les descripteurs du Cadre.

Dans l'enseignement du FLE, Beacco et son équipe ont rédigé les différents référentiels de contenus après la sortie du CECR. Les référentiels allant des niveaux A1.1 à C1-C2 ont été publiés par les éditions Didier.⁷⁸ « Ces référentiels de contenus sont construits selon le modèle britannique à partir de l'optique

⁷⁸ Les référentiels sont :

Beacco, Jean-Claude et al., 2006. *Niveau A1.1 pour le français, référentiel et certification (DILF) pour les premiers acquis en français*. Paris : Didier.

Beacco, Jean-Claude et Porquier, Rémy, 2007. *Niveau A1 pour le français (utilisateur / apprenant élémentaire)*. Paris : Didier.

Beacco, Jean-Claude et al., 2008. *Niveau A2 pour le français (utilisateur / apprenant élémentaire), niveau intermédiaire*. Paris : Didier.

Houles, Emmanuelle et al., 2011. *Niveau B1 pour le français (utilisateur / apprenant indépendant), niveau seuil*. Paris : Didier.

Bouquet, Simon, Beacco, Jean-Claude et Porquier, Rémy, 2004. *Niveau B2 pour le français (utilisateur / apprenant indépendant)*. Paris : Didier.

fonctionnelle et notionnelle des années 80 et définissent la « matière » à enseigner et à évaluer. » (Springer, 2013b : 4)

Ensuite, nous savons que le CECR est un outil de référence qui permet « (...) *d'élaborer des programmes de langues, des examens, des manuels pédagogiques et des programmes de formation des enseignants.* » (Cuq et Gruca, 2017 : 197) Les manuels de FLE publiés après la sortie du CECR ont tous adopté ses niveaux. Par exemple, des publications des éditions Didier sont classées en fonction des niveaux du CECR. Le tableau suivant porte le nom « correspondance CECRL » dans lequel se trouvent deux colonnes : sur la colonne gauche en verticale une liste des manuels FLE, et sur la colonne horizontale les niveaux du CECR. Les différents tomes des manuels correspondent aux niveaux CECRL. Prenons les tomes de la collection « Edito », qui se trouvent en bas de liste. Nous voyons cinq tomes dans la collection : de l'Edito A1 jusqu'à niveau C1. Chaque tome correspond à un niveau du Cadre.

Riba, Patrick, 2016. *Niveaux C1 / C2 pour le français (utilisateur expérimenté), niveau autonome / maîtrise.* Paris : Didier.

	Niveaux du Cadre européen commun de référence	utilisateur élémentaire		utilisateur indépendant		utilisateur autonome
		A1	A2	B1	B2	C1
enfants et pré-ados	Passe-Passe 1 Passe-Passe 2 Passe-Passe 3 ^H p. 8					
	Ludo et ses amis 1 Ludo et ses amis 2 Ludo et ses amis 3 p. 10					
	Tip Top! 1 Tip Top! 2 Tip Top! 3 p. 11					
adolescents	Décibel 1 Décibel 2 Décibel 3 Décibel 4 p. 12					
grands ados	Génération A1 Génération A2 Génération B1 Génération B2 p. 14					
français professionnel	Édito Pro B1 ^H p. 18					
grands adolescents et adultes	Bonjour et bienvenue! ^H p. 22					
	L'Atelier A1 ^H L'Atelier A2 ^H L'Atelier B1 ^H p. 24					
	Édito A1 Édito A2 Édito B1 2 ^e édition Édito B2 3 ^e édition Édito C1 p. 28					

Illustration 6 : Extrait du catalogue 2020 – Didier⁷⁹

En plus des manuels de FLE, « (...) aujourd'hui, les niveaux de langue attribués dans le cadre d'examens scolaires ou plus largement dans le cadre de certifications, sont tous reliés aux niveaux du Cadre européen commun de référence pour les langues. » (Bourguignon, 2011 : 1) C'est le cas de presque tous les examens dans le domaine du FLE : DELF (Diplôme d'études en langue française) / DALF (Diplôme approfondi de langue française), TEF (Test d'Évaluation de Français), TCF (Test de Connaissances du Français), DCL (Diplôme de compétences en langue) et DFA (Diplôme de français des affaires). Nous

⁷⁹ Information disponible à l'adresse <<https://fr.calameo.com/read/005419417ba154ff6daac>> [consulté le 22/06/2020]

présentons plusieurs d'entre eux dans les sections 3.2.2 et 3.2.3 de ce chapitre. La correspondance entre ces examens et les niveaux du CECR a promu la publication des manuels de préparations des examens et aussi des cours de préparations des examens. Les classes sont numérotées avec les niveaux du CECR : classe A1, classe B1, et ainsi de suite.

Pour finir, les programmes d'enseignement des langues dans le système d'éducation ont également été influencés par les échelles de niveaux du CECR. « *Depuis la publication du Cadre, la quasi-totalité des programmes européens d'E/A en langues vivantes repose sur les propositions du CECR.* » (Robert et Rosen, 2010 : 224)

C'est le cas par exemple de l'enseignement en langues dans le secondaire en France. En France, le ministère de l'Éducation nationale a officiellement adopté le Cadre pour l'élaboration des programmes de langues. Selon des textes officiels⁸⁰, la première langue étrangère de l'apprenant – sa LV1 – doit atteindre au moins le niveau A1 du CECR, avec des compétences du niveau A2 dans plusieurs activités langagières, avant la fin du Cycle 3 (CM1, CM2 et 6^{ème}). A la fin du Cycle 4 (5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème}), sa LV1 est censée atteindre le niveau A2 du CECR avec quelques compétences dans plusieurs activités langagières du niveau B1. C'est toujours dans le Cycle 4 que les élèves commencent à apprendre la LV2. Selon les programmes, les élèves peuvent obtenir le niveau A2 dans au moins deux activités langagières.

⁸⁰ Les instructions officielles / textes de référence concernant les approches systémiques des notions culturelles des programmes de langues vivantes :

Cycle 3, disponible à l'adresse <http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94708> [consulté le 01/09/2018]

Cycle 4, disponible à l'adresse <http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94717> [consulté le 01/09/2018]

S4C, disponible à l'adresse <http://www.ecolechangerdecap.net/IMG/pdf/CSP_Socle_commun_de_connaissances_competences_culture_328388.pdf> [consulté le 01/09/2018]

Seconde, disponible à l'adresse <http://media.education.gouv.fr/file/special_4/72/7/langues_vivantes_1477.pdf> [consulté le 01/09/2018]

Cycle terminal, disponible à l'adresse <<http://www.education.gouv.fr/cid53320/mene1019796a.html>> [consulté le 01/09/2018]

En seconde, les apprenants découvrent une nouvelle langue – langue vivante 3 – dite LV3. Ils auront le niveau A1 à la fin de la seconde et le niveau A2 à la fin de la terminale. Ils continuent également l'apprentissage de la LV2. A la fin de la seconde, sur la base de compétences atteintes en A2 dans au moins 2 activités langagières, ils doivent obtenir le niveau A2 dans toutes les activités langagières. A la fin de la terminale, ils auront le niveau B1 en LV2 selon les programmes.

Quant à leur LV1, ils ont déjà eu le niveau A2 avec le niveau B1 dans plusieurs activités langagières. Dans la continuité de leur apprentissage, ils doivent atteindre le niveau B1 dans toutes les activités langagières à la fin de la seconde, et le niveau B2 à la fin de la terminale.

Le CECR constitue un document de référence pour l'élaboration du programme d'enseignement européen des langues, son influence dépasse déjà le monde européen et elle est aujourd'hui mondiale. La Chine est aussi influencée par le CECR et la publication de la version chinoise est l'une de ces 40 versions.

3.1.4. La contextualisation en Chine

Suite à la publication du CECR, son influence est devenue de plus en plus grande dans le domaine de l'enseignement en langues étrangères du monde entier. Du fait de nombreux échanges entre la Chine et les pays d'Europe dans ce domaine, ce document a grandement suscité l'attention des spécialistes chinois. Pour la présente partie, nous nous référons à des ressources habituelles. Nous avons aussi une ressource directe – l'entretien avec Fu Rong⁸¹, que nous avons déjà présenté dans la partie contextuelle.⁸²

Nous rappelons ici que Fu Rong est le chef du département de français à l'Université des langues étrangères de Pékin (BFSU : Beijing Foreign Studies University). Il est aussi vice-président du Conseil pédagogique national de l'Enseignement/Apprentissage des langues étrangères dans le supérieur.

En Chine, avant la parution de la version chinoise du Cadre, peu de recherches portent sur le CECR faites par des professeurs de chinois et de français (Liu, 2008 et Fu 2008, cités par Yang, 2018a : 224). Ces recherches concernent une présentation du Cadre aux lecteurs chinois. A partir de 2012, de plus en plus de recherches portant sur le Cadre ont vu le jour. (Cen, 2011 et Wang, 2012, cités par cité par Yang, 2018a : 224 ; Yang, 2013). Ces recherches sont des réflexions sur les méthodologies d'enseignement à la lumière des éléments appris du Cadre.

⁸¹ Voir annexe numéro10 : Transcription des entretiens, entretien numéro 18.

⁸² Voir le chapitre 2 « Le FLE en Chine » de la partie 1 « Cadre contextuel de la recherche ».

Au sujet de l'origine de la publication de la version chinoise du CECR, c'est le Bureau national de l'enseignement du mandarin qui a tout d'abord eu l'intention d'importer le CECR en Chine, selon Fu (Entretien 18, lignes 21-31). Le Bureau national de l'enseignement du mandarin a pour mission de promouvoir la langue et la culture chinoise dans le monde entier. Dans la promotion du chinois, les spécialistes travaillant dans le Bureau ont voulu créer un document qui définit les niveaux et les standards de la langue chinoise. Les spécialistes de ce Bureau ont découvert cet outil de référence incontournable lors de contacts avec leurs homologues européens. Afin de comprendre quels standards les européens ont établis pour une langue, la traduction du CECR est devenue une nécessité. Le Bureau a contacté deux équipes de traduction. LIU Jun, directeur d'un Institut Confucius aux Etats-Unis, est responsable de l'équipe anglophone. Et Fu Rong a été sollicité pour créer l'équipe francophone.

Une dizaine de personnes constituait la totalité de l'équipe francophone. Selon Fu, il a fait appel à ses collègues du département de français du BFSU pour faire le travail de la traduction. Presque la moitié des professeurs du département de français au BFSU a été sollicitée, en plus des doctorants. Suite à une répartition du travail, chaque membre a traduit une partie du Cadre. A la fin, F a regroupé toutes les parties traduites et a fait la relecture. (Entretien 18, lignes 42-43)

Finalement, son équipe a avancé plus rapidement que l'équipe anglophone et la version de l'équipe francophone a été retenue pour la publication. En revanche, la maison d'édition a conservé les noms des deux responsables d'équipe sur la publication. C'est la raison pour laquelle « Liu Jun » et « Fu Rong » sont tous les deux auteurs du livre. La version chinoise du CECR est sortie en 2008.

FU a présenté deux difficultés rencontrées pendant la traduction :

« Alors deux choses : la première est que beaucoup de thèmes spécifiques n'existent pas en chinois, il a fallu les créer nous-mêmes. La deuxième, comme nous étions plusieurs à traduire ce document et que chacun a sa façon de présenter, de parler, il a été difficile d'harmoniser les tons et les différents styles d'expression. »
(Entretien 18, lignes 57-60)

Plusieurs notions n'existaient pas en chinois, par exemple le savoir-faire, l'évaluation formative et la perspective actionnelle. Leur équipe a dû créer pour la première fois les notions chinoises correspondantes. Il a fallu certainement du temps pour que des professeurs chinois les comprennent, les acceptent et les intériorisent, pour ensuite les traduire avec exactitude.

Chaque contexte d'enseignement de langues est unique, la contextualisation d'un Cadre européen au contexte chinois ne serait pas facile. Selon des chercheurs chinois (Fu, 2009 ; Pu, 2008), il existe deux contraintes au sujet de la contextualisation du CECR en Chine, surtout avec l'approche actionnelle.

Pour commencer, une grande différence subsiste entre les contextes européen et chinois. Dans le cas du CECR, il s'agissait de s'adapter au processus d'intégration politique et économique européen, de favoriser l'apprentissage des langues européennes. Tout cela vise à faciliter la libre circulation des

personnes dans toute l'Europe et à rendre les échanges internationaux plus efficaces. La méthode d'enseignement « (...) orientée vers l'action s'adresse principalement aux apprenants européens des langues... » (Fu, 2009 : 38) Ils sont non seulement des apprenants en langues étrangères, mais aussi des futurs utilisateurs de cette langue qui voyagent, s'installent et s'intègrent dans le pays de la langue cible, en tant que citoyens européens.

Comparé à ce contexte européen, le contexte chinois de l'enseignement des langues étrangères, surtout au niveau universitaire, est totalement différent. D'un côté, les professeurs et les étudiants sont chinois, ils partagent la même base culturelle. Le but de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère n'est pas de « s'intégrer » dans un pays cible, mais plutôt de devenir un communicateur dans les échanges culturels et économiques entre pays. Avec l'influence croissante de la Chine dans les affaires internationales, les apprenants chinois en langues étrangères assument la mission d'introduire la Chine au monde extérieur. Pour ces raisons, l'approche actionnelle ne trouve pas la base sociétale ni culturelle en Chine. D'après Fu, actuellement et même pour un certain temps à venir, l'approche communicative serait plus utile que l'approche actionnelle proposée par le Cadre. (*Ibid.* : 38) L'approche actionnelle est « (...) pour les gens venant de pays et cultures différents, visant à construire une culture commune en utilisant la langue cible » (Pu, 2008 : 132) ; par conséquent, « (...) elle ne peut rester que théorique en Chine. » (Fu, 2009 : 39)

De l'autre côté, l'approche actionnelle place l'apprenant au centre de l'apprentissage et nécessite la coopération dynamique des apprenants durant tout le processus de l'enseignement. Les apprenants européens, aussi futurs citoyens européens, ont en général cette motivation d'intégration. Cette motivation est une des conditions nécessaires pour l'application de l'approche actionnelle. En revanche, les étudiants chinois de français n'ont pas la même motivation. Leur langue et culture d'origine sont loin de celles de France. En plus, « (...) ils ne connaissent pas ce que la société leur demande, ni le but de l'apprentissage des quatre ans de licence ; comment peuvent-ils s'intéresser à l'approche actionnelle et coopérer dynamiquement dans un tel enseignement ? » (*Ibid.* : 39)

Malgré les contraintes de sa contextualisation en Chine, le CECR a suscité une grande attention dans le domaine de l'enseignement des langues. Selon Fu, c'est le domaine de l'enseignement du chinois qui, le premier, a été influencé par l'apparition de la version chinoise du Cadre, « (...) ensuite est venu le domaine de l'enseignement des langues étrangères, comme l'anglais, finalement l'enseignement des langues étrangères autres que l'anglais. » (Entretien 18, lignes 78-79)

Le Bureau National d'enseignement du chinois avait l'intention de créer les échelles de niveau de la langue chinoise. Le manuel « *Echelles de maîtrise de la langue chinoise pour les locuteurs d'autres langues (chinese language proficiency scales for speakers of other languages)* » a été publié en 2007 en s'inspirant du CECR. Récemment, dans le domaine de l'anglais, un référentiel de la langue anglaise « *Normes chinoises d'Anglais (China Standards of English)* » a vu le jour en juin 2018. Il a été élaboré par le Ministère de l'Éducation Chinoise. Dans les titres chinois de ces deux documents « 国际汉语能力标准 » et « 中国英语能力等

级量表 », nous signalons la notion de « 能力 (compétence) ». Même si elle n'a pas été mise en évidence dans les traductions anglaises. Nous la considérons comme un indice d'emprunt des éléments du CECR.

Dans le domaine du français, le nouveau « Programme d'enseignement universitaire », le « Standard » et le « Guide Pédagogique »⁸³ sont en cours de préparation. En tant que rédacteur principal de ces documents, Fu a utilisé de nombreux éléments du CECR : « (...) par exemple la notion de compétence plurilinguistique, de communication interculturelle, d'évaluation des compétences en langues, etc. » (Entretien 18, lignes 122-124) Selon lui, ces documents sont dans l'attente de validation par les autorités supérieures.

« Le CECR reprend et enrichit la plupart des principes mis à jour par l'approche communicative et, comme le souligne son sous-titre, « apprendre, enseigner, évaluer », considère l'évaluation comme une composante majeure au même titre que l'enseignement et l'apprentissage. » (Cuq et Gruca, 2017 : 201) Le chapitre neuf est consacré spécifiquement à l'évaluation. « Il pose le CECR comme une ressource pour l'évaluation, dans une triple perspective de spécification du contenu des tests et des examens, de formulation des descripteurs de performance et de description des niveaux de compétence. » (Huver, 2009 : 3) Nous détaillons les outils d'évaluation liés au CECR dans la partie suivante.

3.2. Le CECR et les outils d'évaluation

Nous avons fait une présentation du CECR dans la partie précédente. Nous avons mis en évidence le contexte, le contenu et les influences du CECR, ainsi que la contextualisation en Chine. Dans cette partie, nous exposons les différents outils d'évaluation, en lien avec le CECR.

Nous devons respecter plusieurs critères afin d'évaluer un niveau de compétence en langue en lien avec le CECR. La situation d'évaluation consiste à réaliser une tâche complexe ; dans la grille d'évaluation, il est nécessaire de définir des critères et des indicateurs de performance. (Bourguignon, 2011). Afin d'obtenir plus d'objectivité, chaque critère devrait s'accompagner d'indicateurs observables pour tous. « Rappelons également que les échelles de niveaux du CECRL ne sont pas des grilles d'évaluation. Ce sont des descripteurs qui décrivent les caractéristiques d'une capacité langagière niveau par niveau et donc des objectifs à atteindre. » (Ibid. : 7) Enfin, il est nécessaire d'évaluer à la fois les aspects linguistique et pragmatique.

Nous commençons cette partie en détaillant une série de propos du CECR au sujet de l'évaluation.

⁸³ Ces documents ont été présentés en détail dans la section 2.2.1 de la partie 1 « Cadre contextuel de la recherche ».

3.2.1. Les propos du CECR

Dans le CECR, plusieurs propos dans le domaine de l'évaluation en langues semblent importants à détailler. Suite à une analyse de la notion de l'évaluation et de ses contours importants, d'une manière générale, dans le chapitre 1 de cette présente partie, nous avons mieux compris les critères et les fonctions de l'évaluation.

Premièrement, nous faisons une distinction entre la notion d'erreur et de faute. « *Les erreurs sont causées par une déviation ou une représentation déformée de la compétence cible. Il s'agit alors d'une adéquation de la compétence et de la performance de l'apprenant qui a développé des règles différentes des normes de la L2.* » (Conseil de l'Europe, 2001 : 118) De cette notion, nous voyons que l'erreur est liée à l'apprentissage de la langue. Un apprenant de langues étrangères commet des erreurs puisqu'il est en pleine d'acquisition des règles de grammaire. Une déviation peut alors naturellement se produire lors de l'acquisition. « *Les fautes, pour leur part, ont lieu quand l'utilisateur/apprenant est incapable de mettre ses compétences en œuvre, comme ce pourrait être le cas pour un locuteur natif.* » (Ibid. : 118) Par rapport à la définition de l'erreur, nous ne trouvons pas ici le lien avec l'apprentissage de la langue. Une faute pourrait être un geste d'inattention et un manque de compétences dans le sens large.

Plusieurs attitudes possibles sont possibles à adopter face aux erreurs de l'apprenant. Il se peut que nous adoptions une vision négative qui considère que les fautes et les erreurs sont la preuve de l'échec de l'apprentissage. Selon une vision positive, les erreurs sont inévitables et sont « (...) *le produit transitoire du développement d'une interlangue par l'apprenant.* » (Ibid. : 118) Les fautes sont également inévitables dans tout usage d'une langue. Elles sont même produites chez des locuteurs natifs.

Nous devons réfléchir au statut donné à l'erreur et savoir si les apprenants sont essentiellement notés sur les erreurs ou sur d'autres critères de réussite. Enfin, il est nécessaire de distinguer plusieurs types d'erreurs (les erreurs de prononciation, de syntaxe, d'usage ou de contenu socioculturel) et de leur accorder des proportions appropriées dans la correction.

Deuxièmement, dans le chapitre 9, plusieurs catégorisations des évaluations sont présentes. Certaines d'entre elles nous sont apparues importantes à analyser, afin de les confronter avec les pratiques des enseignants chinois lors de notre recherche sur terrain. Il y a, par exemple, la distinction entre une évaluation continue et une évaluation ponctuelle. Comparée à l'évaluation ponctuelle qui se produit une fois à une date donnée, « *l'évaluation continue est l'évaluation par l'enseignant et, éventuellement, par l'apprenant de performances, de travaux et de projets réalisés pendant le cours. La note finale reflète ainsi l'ensemble du cours, de l'année ou du semestre.* » (Ibid. : 140) Dans le CECR, un contrôle continu a le même sens qu'une évaluation continue et ces évaluations peuvent être de formes diverses.

« *Le contrôle continu suppose que l'évaluation soit intégrée dans le cours et contribue, de manière cumulative, au résultat final. À côté de la notation des devoirs et de tests de connaissances occasionnels ou*

réguliers pour renforcer l'apprentissage, l'évaluation continue peut prendre la forme de questionnaires ou de grilles remplies par les enseignants et/ou les apprenants. » (Ibid. : 140)

Un autre classement a aussi retenu notre attention, il s'agit de la distinction entre « *un jugement fondé sur l'impression* » et « *un jugement guidé* » (Ibid. : 143). Selon le CECR, un jugement fondé sur l'impression est un jugement « (...) *entièrement subjectif fondé sur l'observation de la performance de l'apprenant en classe, sans aucune référence à des critères particuliers relatifs à une évaluation spécifique.* » (Ibid. : 143) Dans de nombreux systèmes scolaires, plusieurs formes d'évaluations subjectives sont constituées par une notation basée sur la réflexion ou la mémoire. Il est important que ce genre de jugements soient guidés car :

« (...) la recherche dans un certain nombre de disciplines a démontré à de nombreuses reprises que le degré de variation avec des jugements non guidés justifié par les différences de capacité des apprenants n'est guère plus grand que celui justifié par les différences de constance et de sévérité des examinateurs et laisse ainsi les résultats au hasard. » (Ibid. : 143)

La paire des évaluations objectives et subjectives est également importante à commenter. Nous avons analysé dans la section 1.2.1 du chapitre 1 qu'une bonne évaluation se doit d'être objective et équitable pour tous les apprenants. Plus de questions fermées donnent plus d'objectivité à l'examen. Or, selon le CECR, l'utilisation de questions objectives ne suffit pas pour avoir l'objectivité parfaite. Il est plutôt préférable de dire que ces tests font l'objet d'une correction objectivée.

« En fait, l'objectivité des tests décrits comme « objectifs » est un tant soit peu surfaite puisque quelqu'un a décidé de limiter l'évaluation aux techniques qui assurent le plus de contrôle sur le test (décision subjective avec laquelle tous ne sont pas nécessairement d'accord), puis quelqu'un d'autre a défini les spécifications du test, un rédacteur a rédigé l'item qui vise à opérationnaliser tel point de la spécification et quelqu'un enfin l'a sélectionné parmi tous les autres items possibles pour ce test. Puisque toutes ces décisions impliquent un élément de subjectivité, il est sans doute préférable de dire que ces tests font l'objet d'une correction objectivée. » (Ibid. : 142)

Troisièmement, nous voyons qu'une grande importance est accordée à l'auto-évaluation. Une des utilités du CECR est de mettre en place un apprentissage auto-dirigé qui consiste à développer chez l'apprenant la prise de conscience de l'état présent de ses connaissances et de l'entraîner à l'auto-évaluation. (Ibid. : 110) « *Nous espérons que le Cadre de référence sera utile non seulement aux enseignants et aux partenaires éducatifs mais aussi aux apprenants en les aidant à devenir, eux aussi, plus conscients des choix qui leur sont offerts et plus clairs en ce qui concerne les choix qu'ils font.* » (Ibid. : 110)

La création même du Portfolio européen des langues, qui est un outil d'auto-évaluation des compétences en langues étrangères, montre la valorisation de cette fonction de l'évaluation. Il est

important de faire prendre conscience aux apprenants que « (...) lorsque l'enseignement proprement dit s'arrête, l'apprentissage qui suit doit se faire en autonomie. » (Ibid. : 110)

Par ailleurs, même si l'auto-évaluation est classée comme une forme d'évaluation à part, elle n'entre pas en conflit avec les autres types d'évaluations, quelle que soit leur fonction. « La recherche tend à prouver que, dans la mesure où l'enjeu n'est pas trop important (par exemple être reçu ou pas), l'auto-évaluation peut s'avérer un complément utile à l'évaluation par l'enseignant et par les examens. » (Ibid. : 144)

Quatrièmement, il nous semble que la fonction formative de l'évaluation est également mise en valeur.

Pour commencer, les descripteurs de compétences dans le CECR utilisent des expressions positives. Par exemple dans le tableau d'auto-évaluation, nous retrouvons des expressions suivantes : « Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même (...) », ou encore « Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail. » (Ibid. : 26) Ces formulations positives des compétences valident les acquis des apprenants et leur donnent une confirmation de leurs efforts. « On favorise ainsi une perspective de compétence illustrée par des descripteurs commençant par « Je peux (faire) » plutôt que par une perspective de déficience mettant l'accent sur ce que l'apprenant n'a pas encore acquis. » (Conseil de l'Europe, 2018 : 26)

Outre ce tableau d' « auto-évaluation » qui comporte des échelles centrées sur les apprenants, d'autres « échelles centrées sur l'examineur » (Conseil de l'Europe, 2001 : 35) sont formulées aussi d'une manière positive, malgré le fait que ces échelles « (...) se concentrent sur la qualité de la performance de l'apprenant et sont souvent formulées de manière négative aux niveaux élevés, notamment lorsque la formulation se fait en référence à la norme exigée pour obtenir la note d'admission à un examen. » (Ibid. : 35) Ce changement de formulation montre aussi le caractère formatif du CECR : une évaluation n'a pas pour but de montrer le décalage entre ce que l'apprenant sait faire et la norme à atteindre, mais de valoriser ce que l'apprenant est capable de faire au moment même de l'évaluation.

Il y a aussi des échelles centrées sur le concepteur qui se concentrent également sur ce que l'apprenant est capable de faire. (Ibid. : 35) « En fin de compte, les listes de contrôle ou échelles de descripteurs utilisées pour l'évaluation formative – ou l'auto-évaluation – sont les plus performantes quand les descripteurs précisent non seulement ce que les apprenants peuvent faire mais aussi comment ils doivent le faire. » (Ibid. : 35)

Mise à part la formulation positive des descripteurs de compétences, nous remarquons de même le caractère formatif par la proposition d'utilisation des descripteurs dans l'élaboration de l'évaluation. Nous avons appris, suite à l'analyse présentée dans la section 1.4.2 du chapitre 1 au sujet de la fonction de l'évaluation formative, qu'une évaluation formative peut aussi être utilisée à des fins sommatives, et vice

versa. Dans le CECR, nous avons aussi dégagé des propos qui rejoignent cette idée : « *Les Niveaux communs de référence sembleraient être tout à fait appropriés pour l'évaluation sommative. Pourtant, comme le démontre le Projet DIALANG le feed-back d'une évaluation même sommative peut être diagnostique et, en conséquence, formatif.* » (Ibid. : 141) Le CECR énonce clairement que l'utilisation des descripteurs ne se limite pas à des fins sommatives, au contraire, les descripteurs sont aussi des outils importants pour mettre en place des évaluations formatives et diagnostiques. Cet encouragement à utiliser le feed-back formatif rejoint tout à fait à notre analyse sur les caractéristiques d'une évaluation formative dans la section 1.4.2.

Pour finir, le DIALANG montre la visée formative de l'évaluation, dans la mesure où elle incite à « (...) *comparer l'impression (c'est-à-dire ce que l'on se dit capable de faire sur une liste de contrôle) avec la réalité (c'est-à-dire, par exemple, écouter un document du type de ceux de la liste de contrôle et voir si on le comprend réellement).* » (Ibid. : 141) Selon le CECR,

« L'évaluation formative est un processus continu qui permet de recueillir des informations sur les points forts et les points faibles. L'enseignant peut alors les utiliser pour l'organisation de son cours et les renvoyer aussi aux apprenants. On utilise souvent l'évaluation formative au sens large afin d'y inclure l'information non quantifiable fournie par des interrogations et des entretiens. » (Ibid. : 141)

De cette notion, nous voyons les caractéristiques importantes de l'évaluation formative : il s'agit d'un recueil d'informations qui sert à l'enseignant pour l'organisation des cours ou pour donner des feed-back aux apprenants. La forme de cette évaluation est flexible. Cette évaluation vise à l'amélioration de l'apprentissage et elle ne peut produire des effets que quand l'apprenant est en mesure de tenir compte des feed-back qui lui donne du sens et qu'il est capable d'y réfléchir et d'intégrer l'élément nouveau. Dans la pratique, les enseignants doivent former les apprenants à recevoir activement les feed-back et à s'en servir avec des ressources et des moyens appropriés. « *Une telle formation de l'apprenant, avec la prise de conscience qu'elle suppose, a été appelée évaluation formative.* » (Ibid. : 141)

Les différents outils d'évaluation, harmonisés avec les niveaux du CECR, tentent de fournir une interprétation globale des compétences des apprenants. Nous montrons ici quatre exemples.

3.2.2. Les diplômes nationaux d'Etat du ministère de l'Éducation : Les DELF et DALF

Quand nous parlons des certificats de niveau de français, il nous paraît important de présenter tout d'abord les diplômes nationaux : le DELF et le DALF. « *Présentés comme une des meilleures réalisations pour la promotion de la langue et de la culture françaises...* » (Cuq et Gruca, 2017 : 221), ces deux diplômes sont très familiers aux étudiants de français. La réussite du niveau B2 du DELF est une des conditions obligatoires pour l'admission.

Il est nécessaire de préciser que le DELF et le DALF sont des diplômes de langue, ils sont valables à vie. Ces diplômes ont été créés par « (...) *l'arrêté ministériel du 22 mai 1985, modifié par l'arrêté du 19*

juin 1992, puis du 27 juillet 2000 ». (*Ibid.* : 218). Plus tard en 2005, « ...ces diplômes d'Etats de langue française, qui relèvent du ministère de l'Education nationale et qui sont placés sous l'autorité d'une commission nationale qui fait partie du Centre International d'études Pédagogiques » ont été harmonisés sur la norme européenne du Conseil de l'Europe. (*Ibid.* : 220) Les niveaux sont ainsi étalonnés sur ceux du CECR par le choix des documents et des activités, qui se fondent sur les descripteurs des quatre activités langagières, ainsi que sur les grilles d'évaluation de chaque niveau. Le DELF comprend les quatre premiers niveaux du CECR : A1, A2, B1 et B2. Et le DALF comprend les deux niveaux plus élevés : C1 et C2.

Aujourd'hui, ces diplômes sont proposés dans plus de 175 pays⁸⁴. En Chine, des sessions sont proposées dans les Alliances Françaises.

Prenons l'exemple du niveau B1, appelé aussi niveau seuil, dans lequel l'examen se divise en quatre parties : la compréhension orale, la compréhension écrite, la production écrite et la production orale. L'épreuve écrite qui comprend les trois premières activités dure 1h 45 minutes, et l'épreuve orale dure 25-30 minutes. « Les épreuves du niveau-seuil testent à la fois la capacité à poursuivre une interaction et la capacité à faire face aux problèmes de la vie quotidienne. » (*Ibid.* : 220) Les exercices sont proposés dans la mesure du possible sous des formes variées : des QCM, des questions-réponses, des cases à cocher et des vrai ou faux. La plupart des épreuves proposent des micro-tâches : participer à un concours journal en tant qu'étudiant, résoudre un problème de voisinage et donner son point de vue par rapport à un problème social. Les recommandations pour l'évaluation vont dans le sens d'une « (...) approche modulaire qui prenne en considération le fait que non seulement l'apprenant a rarement un niveau homogène sur les quatre compétences, mais qu'en plus, celles-ci ne lui seront pas d'une égale nécessité ». (Riba, Lepage et Chevallier-Wixler, cités par Cuq et Gruca, 2017 : 220-221)

Avec le tableau suivant qui montrent explicitement les différences entre le DELF B1 et le TFS 4, nous arrivons à mieux comprendre les mentalités d'évaluation selon les idées directrices du CECR et du Programme d'enseignement du français chinois. Pour plus de détails, les exemples du sujet du DELF B1 et du TFS 4 se situent dans l'annexe.

DELF B1		TFS 4	
Compréhension de l'oral Types de questions : QCM, questions ouvertes.	Noté sur 25 = un quart de la note totale	Compréhension de l'oral Types de questions : - dictée - QCM	Noté sur 20 : - Dictée 10 points - QCM 10 points
Compréhension des écrits Types de questions :	Noté sur 25 = un quart de la note totale	Compréhension des écrits Types de questions : QCM	Noté sur 20

⁸⁴ Information disponible à l'adresse <<https://www.ciep.fr/delf-dalf>> [consulté le 02/04/2020]

QCM, questions ouvertes, tableaux, vrai ou faux avec justification.			
Production écrite Expression d'une attitude personnelle sur un thème général (essai, courrier, article.)	Noté sur 25 = un quart de la note totale	Production écrite Description d'un dessin animé	Noté sur 15
Production orale -entretien dirigé - exercice en interaction - expression d'un point de vue	25 minutes (y compris 10 minutes de préparation) Noté sur 25 = un quart de la note totale	Il n'y a pas de production orale	
		Compétence lexicale Types de questions : QCM	Noté sur 15 : -trouver le synonyme et l'anonyme : 5 points -compléter le texte : 10 points
		Compétence grammaticale Types de questions : -QCM -conjugaisons des verbes	Noté sur 30 -QCM : 20 points -conjugaisons des verbes : 10 points

Tableau 3 : Tableau de comparaison entre le DELF B1 et le TFS 4

Dans le cadre du DELF/DALF, il existe d'autres examens pour les candidats de différents âges : par exemple le DELF Prim destiné aux candidats de moins de 12 ans, ou encore le DELF Junior pour les candidats de moins de 17 ans.⁸⁵

Ce dispositif favorise la réflexion des enseignants et des apprenants pour tout ce qui touche l'évaluation : « (...) modalités des épreuves, conception des sujets, libellés des consignes, choix des supports, variété des activités, élaboration de grilles d'évaluation, etc. » (Cuq et Gruca, 2017 : 221) Cela constitue une raison importante dans le choix du DELF B1 pour notre projet de recherche, que nous présentons en détail dans la partie méthodologie. Le DELF B1 est pour nous l'exemple d'une modalité d'évaluation européenne.

⁸⁵ Information disponible à l'adresse <<http://delf-dalf.necan.cn/html1/folder/1507/1931-1.htm>> [consulté le 02/02/2020]

En Chine, la première session des DELF/DALF a été organisée à l'Université de langue et de culture de Pékin (BLCU : Beijing Language and Culture University) en juin 2013.⁸⁶ A l'heure actuelle, les candidats peuvent passer ces examens dans 10 villes chinoises.⁸⁷

Les DELF et DALF et aussi d'autres nouvelles pratiques évaluatives « (...) plus conformes à l'optique actionnelle ne sont pas forcément pertinentes dans toutes les cultures éducatives (...) et à certaines situations d'apprentissage... » (*Ibid.* : 221) En Chine, les évaluations en langue restent généralement traditionnelles, ce qui est dû au contexte d'enseignement et aux habitudes évaluatives des professeurs. Un poids important est accordé à la maîtrise de la grammaire. Il est important d'apprendre auprès des outils européens en prenant compte le contexte d'enseignement local.

Avant de finir cette partie, nous voulons tout de même présenter le DILF (Diplôme initial de langue française). Il se trouve dans la même catégorie que le DELF et le DALF ; son niveau correspondant au CECR est le A1.1. Ce diplôme valide le niveau élémentaire de français. Il est proposé généralement aux publics migrants et a « (...) donc une finalité symbolique de reconnaissance et de validation sociale des acquis. » (Huver et Springer, 2011 : 166)

En plus des DELF et DALF, deux autres examens sont encore plus familiers aux étudiants chinois de français en Chine : le TCF (Test de Connaissance du Français) et le TEF (Test d'Evaluation de Français).

3.2.3. Les tests

Le TCF et le TEF sont non seulement un outil d'évaluation du niveau de langue, mais leurs résultats sont aussi un document obligatoire pour l'obtention du Visa étudiant, avant d'aller étudier en France. Ils ne sont pas des diplômes de niveaux de langue française, mais des tests de niveaux qui ont une validité d'un an. Ces tests se positionnent sur l'échelle de niveaux du CECR depuis 2005. (Cuq et Gruca, 2017 : 233)

Le TEF est lancé en 1998 par la chambre de commerce et d'industrie de Paris, Ile-de-France. Trois épreuves sont obligatoires sous forme de 150 QCM permettant d'évaluer la compréhension écrite, la compréhension orale, et le lexique et les structures : ces trois parties représentent respectivement 300 points, 360 points et 240 points. Les trois épreuves obligatoires durent 130 minutes. En plus, deux

⁸⁶ Information disponible à l'adresse <<http://delf-dalf.ncea.cn/html1/folder/1507/1931-1.htm>> [consulté le 02/02/2020]

⁸⁷ Information disponible à l'adresse <<http://delf-dalf.ncea.edu.cn/html1/folder/16103/1132-1.htm>> [consulté le 04/02/2020]

épreuves facultatives indépendantes reconnaissent le niveau en expression écrite (sur 450 points, une heure) et en expression orale (sur 450 points, 35 minutes).⁸⁸

Pour ce qui est de critères de notation, chaque bonne réponse rapporte 3 points ; quand le candidat n'a pas donné de réponse, cela rapporte 0 point. Quand la réponse est fausse ou quand le candidat a donné plusieurs réponses, 1 point est enlevé. Après mai 2016, un nouveau critère a été mis en place, les points ne sont plus enlevés quand il s'agit d'une réponse fausse ou de plusieurs réponses.⁸⁹

« Depuis 2005, la version électronique du TEF, e-TEF, qui répond aux mêmes exigences que la version papier, permet d'obtenir des résultats de manière instantanée : l'attestation de résultats indique les scores obtenus à chaque épreuve. » (Ibid. : 234)

Le TCF est « (...) un test de niveau linguistique en FLE qui s'adresse à tous les publics non francophones qui souhaitent, pour des raisons personnelles, scolaires, ou professionnelles, faire valider de manière fiable et officielle leurs connaissances en français. » (Ibid. : 235)

Le TCF se présente sous la forme de 91 items de QCM. Trois épreuves sont obligatoires : la compréhension écrite (34 items), la maîtrise des structures grammaticales (23 items) et la compréhension orale (34 items)⁹⁰ ; alors que deux épreuves complémentaires facultatives permettent d'évaluer les expressions écrite et orale.

Comparé aux DELF/DALF, le TCF et le TEF sont moins coûteux. D'une part, les épreuves sont dématérialisées, tout peut se faire sur ordinateur, ce qui réduit les coûts liés au personnel. D'autre part, l'épreuve orale est absente, nous n'avons pas besoin de recourir à des évaluateurs formés. En plus, le TCF et le TEF tiennent compte de l'hétérogénéité des profils. En fonction des réponses données dans chaque partie, les épreuves classent les candidats par niveau. Par exemple, un candidat du TCF pourrait obtenir le niveau C1 pour la partie de compréhension orale, le niveau C2 pour la compréhension écrite et le niveau B2 pour la maîtrise des structures de la langue. En revanche, les candidats du DELF B2 sont uniformément évalués au niveau B2. Ils peuvent réussir ou non le B2, mais ignorent où se situent exactement les niveaux de leurs différentes compétences en langue, qui sont vraisemblablement dissymétriques.

⁸⁸ Information disponible à l'adresse <<http://www.chine.campusfrance.org/zh-hans/tcf-tef>> [consulté le 01/03/2020]

⁸⁹ Information disponible à l'adresse <<http://www.chine.campusfrance.org/zh-hans/tcf-tef>> [consulté le 01/03/2020]

⁹⁰ Information disponible à l'adresse <<http://www.chine.campusfrance.org/zh-hans/tcf-tef>> [consulté le 01/03/2020]

Les questions des épreuves ont une difficulté progressive, la note attribuée à une question est calculée en tenant compte de son quota de difficulté : cela donne une note pour chaque partie de l'épreuve. En plus des niveaux donnés à chaque partie, le TEF et le TCF donnent une note globale au candidat. Il est à noter que la note globale n'est pas une simple addition des notes de chaque partie. Les différentes parties n'ont pas la même importance, la note finale est calculée en prenant en compte ce facteur.

Le TCF donne au candidat l'attestation provisoire du résultat immédiatement après le passage de l'épreuve obligatoire ; l'attestation officielle prend en général un mois. En raison de cette facile accessibilité au résultat, des universités françaises acceptent le résultat du TCF B2 ou TEF B2 dans la phase de préadmission. Cela laisse le temps aux candidats de tenter les tests plusieurs fois avant la date limite de préadmission universitaire. En revanche, un candidat doit attendre 60 jours avant de s'inscrire pour une session suivante du TCF/TEF. Une fois pré-admis par une université en utilisant le certificat de TCF B2 ou TEF B2, les candidats ont du temps pour se présenter au DELF B2 afin d'avoir une admission finale.

Depuis 2009, selon les exigences du Campus France⁹¹, un candidat ne peut plus choisir entre le TEF et le TCF : il ne peut s'inscrire qu'aux « Tests en vue d'obtention du visa » qui comprennent les deux tests. Le test destiné au candidat est tiré au hasard le jour de l'épreuve.⁹²

Pour la demande de visa, l'attestation de langue doit datée de moins d'un an⁹³. Il demande aux candidats de passer un test de TEF/TCF dans le courant de l'année de la demande de visa, étant donné que la validité de ces deux tests est également d'un an.

Nous avons parlé des diplômes et des tests de français qui ont été harmonisés avec les niveaux du CECR. Dans la continuité du Cadre, le Conseil de l'Europe a proposé un autre outil qui favorise l'évaluation formative et l'auto-évaluation : le Portfolio européen des langues (PEL).

3.2.4. Le Portfolio Européen des Langues

Elaboré à l'initiative du Conseil de l'Europe, le Portfolio Européen des langues (PEL) est un outil qui permet aux individus « (...) d'enregistrer et de tenir à jour les différentes composantes des résultats de

⁹¹ Information disponible à l'adresse <<http://www.chine.campusfrance.org/zh-hans/language-level-fayu-kaoshi>> [consulté le 17/04/2020]

⁹² Information disponible à l'adresse <<http://www.chine.campusfrance.org/zh-hans/tcf-tef>> [consulté le 01/03/2020]

⁹³ Information disponible à l'adresse <<https://fr.hujiang.com/new/p1283391/>> [consulté le 20/02/2020]

leur expérience langagière, que cette dernière ait donné lieu ou non à une reconnaissance formelle. » (Cuq, 2003 : 197)

Il comprend trois parties : une biographie langagière, un dossier et un passeport. Le Passeport note les niveaux de langue de l'apprenant pendant une période donnée, avec des outils d'auto-évaluation, d'évaluations par des professeurs et d'évaluations par des instituts professionnels. La biographie langagière note les expériences d'apprentissage et d'utilisation des langues étrangères. Elle encourage l'apprenant à décrire ce qu'il est capable de faire en langues étrangères, suite à des apprentissages à l'école ou dans d'autres situations. La tenue à jour d'un Portfolio aide l'apprenant à participer de façon consciente et active à son apprentissage et à valoriser tout ce qui contribue à l'enrichir et à le diversifier.

Le Portfolio est né « (...) dans la mouvance des réflexions et travaux qui ont donné lieu à la publication du CECR et mobilise de ce fait (...) les niveaux communs de référence et les activités langagières pour produire des descripteurs permettant l'auto-évaluation... » (Huver, 2009 : 5) Dans le Portfolio, les grilles d'auto-évaluation illustrent les niveaux de compétences décrits dans le CECR. Les apprenants sont ainsi invités à évaluer leur niveau en langues étrangères en utilisant ces grilles.

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

Le Portfolio a aussi une fonction pédagogique, il permet aux apprenants « (...) de développer sa capacité d'apprendre à apprendre et de s'auto-évaluer, ainsi que de gérer son parcours tout au long de sa vie en y inscrivant ses qualifications et ses autres expériences linguistiques et culturelles significatives. » (Cuq et Gruca, 2017 : 199) Suite à son apparition, dans le domaine de l'enseignement des langues, nous nous sommes enfin intéressés à l'évaluation formative et formatrice. L'auto-évaluation devient une pratique logique pour l'apprenant acteur social. « Le Portfolio lui permet de gérer son parcours plurilingue et de se fixer des objectifs d'apprentissage. L'évaluation par critères positifs modifie fondamentalement la culture de l'évaluation en vigueur aujourd'hui. » (Springer, 2013a : 10) Il constitue une excellente entrée dans l'évaluation formative au niveau de la classe, dans la mesure où c'est « (...) à l'élève de sélectionner les travaux qui lui semblent représentatifs de son progrès et non pas au professeur de dire ce qui (y) doit figurer ou pas. » (Huver et Springer, 2011 : 202)

« Par ailleurs, les scénarios d'évaluation, en tant qu'ensemble d'activités d'évaluation libellées sous forme de tâches vraisemblables destinées à la réalisation d'un projet donné, sont particulièrement cohérents avec l'approche actionnelle préconisée par le Conseil de l'Europe, ce qui a contribué à légitimer des certifications sous forme de scénario(s) comme le DCL (Diplôme de compétence en langue) et le CLES (Certificat de compétences en langues de l'enseignement supérieur). » (Huver, 2009 : 5)

En effet, dans la continuité des réflexions de plus en plus approfondies autour de l'évaluation, des outils plus conformes à l'esprit du Cadre ont été proposés. Le DCL (Diplôme de compétence en langue) est l'un des diplômes « (...) les plus novateurs de cette décennie : il permet d'évaluer, au sens plein de l'expression, la compétence à communiquer en langue étrangère dans des conditions très proches de la vie réelle, avec les imprévus qui la caractérisent. » (Cuq et Gruca, 2017 : 229) Selon Bourguignon, le DCL est le seul dispositif d'évaluation « (...) qui conjugue à la fois la mise en place d'une situation d'évaluation autour d'une tâche complexe et une démarche d'évaluation avec grilles d'évaluation multiniveaux. » (Bourguignon, 2011 : 4)

Le DIALANG est une évaluation diagnostique, réalisable sur internet et couvrant les six niveaux du CECR pour 14 langues européennes. Toutes les phases de l'évaluation, y compris celle des connaissances et des compétences langagières, l'auto-évaluation, se fondent sur les descripteurs du CECR.

Nous avons vu que le Portfolio Européen des Langues vise à valoriser et renforcer les pratiques d'auto-évaluation, qui est une activité de conscientisation et de régulation de l'apprentissage. En revanche, selon Huver, cette fonction pourrait mieux servir à l'enseignement-apprentissage si nous savions comment utiliser le Portfolio correctement :

« Cependant, cette fonction n'étant pas toujours perçue et mise en œuvre (faute, entre autres, de formation des enseignants), l'usage du portfolio se réduit souvent au fait de « cocher des croix », sans interrogation sur le sens et les enjeux de cette démarche, tant au niveau de l'enseignement que de l'apprentissage. » (Huver, 2009 : 9)

Suite à l'apparition du CECR, de nombreuses évaluations des langues ont été conformées aux six niveaux du CECR. Cela a harmonisé les pratiques des organismes de validation qui autrefois construisaient en solo leurs certifications. « L'ensemble des diplômes repose donc sur une base commune d'harmonisation qui va au-delà des seuls pays européens et francophones. » (Cuq et Gruca, 2017 : 229-230) Cependant, des effets négatifs restent : « standardisation et uniformisation des certifications, surévaluation des compétences fonctionnelles au détriment des compétences culturelles et interculturelles, cloisonnement des différentes composantes qui ne permet pas toujours d'évaluer les différents aspects de la compétence à communiquer en langue étrangère, etc. » (Ibid. : 229-230)

Nous avons vu dans cette partie les différents outils d'évaluation en lien avec le CECR. Dans la partie suivante, nous discutons des limites du CECR autour de quatre axes différents.

3.3. Les limites du CECR

« La didactique spécifique à une discipline s'est souvent essentiellement intéressée à la question de la définition des contenus et aux techniques d'enseignement de ce(s) contenu(s), au détriment de la question de leur évaluation. » (Porcher, cité par Huver et Springer, 2011 : 72) Dans cette logique, la parution du CECR a largement suscité l'intérêt des spécialistes venant du monde entier ; il permet d'analyser et de réfléchir aux pratiques évaluatives existantes. La perspective actionnelle, les niveaux et les descripteurs constituent désormais bel et bien le fondement et/ou l'horizon de nombreux projets de recherches, programmes et curricula, certifications, éditions de manuels et d'outils et labels qualité.

Cependant, à chaque médaille son revers : le CECR présente de nombreux intérêts, mais il est aussi critiqué par des chercheurs. Dans cette partie, en nous basant sur des publications et différents ouvrages, nous analysons les limites du CECR en prenant compte les quatre points suivants : son objectif, son contenu, son fondement théorique et ses influences.

3.3.1. Son objectif

Selon Puren, bien que le CECR ait été publié par le Conseil de l'Europe, en réalité, il a été à l'origine promu par des institutions privées « (...) ayant des positions dominantes dans le domaine des tests de certification d'anglais et dans les séjours linguistiques (...) » (Maurer et Puren, 2019 : 76), parmi lesquelles notamment la Fondation Eurocentres et le Cambridge English Language Assessment (CELA).

Ces organisations privées, spécialisées dans le domaine des certifications en langues, favorisent la mise en place et la diffusion des descripteurs de langues du CECR, afin de privilégier l'évaluation certificative des langues et aussi pour des profits économiques. « Le groupe projet et le groupe de réflexion, dont on peut penser qu'ils produisent l'essentiel des descripteurs, sont donc composés d'un très petit nombre de personnes, presque toujours d'Eurocentres ou du CELA. » (Ibid. : 20)

Springer fait la même remarque, des organismes privés de certifications (Cambridge, CIEP.) « (...) ont participé activement à la définition des standards et peuvent aujourd'hui constituer des agences certificatives que les gouvernements et les systèmes éducatifs ne contestent plus, bien au contraire. » (Springer, 2011 : 4) Le constat sur le profit économique grâce à la publication du CECR est évident :

« Depuis lors, le CECR a donné lieu dans tous les pays d'Europe à une intense exploitation commerciale dans tous les domaines possibles : organismes de certification, centres de langues privés et publics, ouvrages de vulgarisation à destination des enseignants ou de préparation aux épreuves à destination des candidats, sans compter les collections de manuels de langue, qui doivent toutes désormais afficher l'alignement de leurs progressions sur les échelles du CECR. » (Maurer et Puren, 2019 : 57)

Les organisations et centres de formations des langues proposent des cours de « préparation au DELF », en réduisant les offres de formations à la langue et la culture. Dans les manuels de FLE actuels, des parties initialement prévues pour l'auto-formation et l'auto-évaluation portent le nom de « préparation

au DELF/DALF ». Les centres de langues doivent être financièrement rentables et des manuels doivent aussi se vendre. « *Il n'aura fallu que 10 ans pour que ce rouleau compresseur parvienne à standardiser et homogénéiser le paysage éducatif européen.* » (Springer, 2011 : 4)

Des centres de langues, des institutions proposent et mettent en avant des cours de préparation au DELF, à des fins de rentabilité. « *On n'apprend alors plus une langue pour le plaisir, la culture, l'ouverture, mais pour accumuler des trophées, les certificats officiels qui ont désormais valeur marchande.* » (Springer, 2008 : 2)

« *Les enseignants sont pris en tensions entre dénonciation de la domination des évaluations standardisées (dont les certifications) et de leurs effets pervers, reconnaissance de la valeur à la fois symbolique et effective de celles-ci, revendication de liberté pédagogique (que les certifications viendraient, de fait, réduire), respect (plus ou moins contraint) des institutions qui les emploient, respect des traditions éducatives, besoin de cadres communs (les descripteurs et les niveaux communs de référence étant à ce titre perçus comme des outils précieux).* » (Huver et Ljalikova, 2013 : 5)

La manière d'évaluation oriente la direction de l'enseignement-apprentissage. Quand l'apprentissage des langues porte sur des fins uniquement utilitaires, c'est-à-dire réussir tel ou tel examen, l'enseignement des langues se réduit alors à la préparation aux examens. « *On assiste ainsi à une demande sociale utilitaire de certification en langues. L'objectif n'est plus tant de se faire plaisir en allant vers l'autre mais d'obtenir le certificat convoité.* » (Springer, 2011 : 4) Cela limite la variété des méthodes d'enseignement et le plaisir d'apprentissage. « *Les enseignants sont contraints de se plier aux objectifs de l'évaluation institutionnelle, on forme moins, mais on entraîne plus aux examens (ce que les Anglais nomment « teaching to the test » et nous le « bachotage »).* » (Ibid. : 4) Les enseignants, eux, n'ont pas d'autres choix que de se plier à leurs employeurs. « *Si les enseignants sont moins pressés par l'obligation de moyens, l'obligation de résultats semble devenir, par contre, de plus en plus contraignante (...) les enseignants de langues (...) se transforment en conséquence en simples répétiteurs.* » (Defays, 2013 : 48)

Dans des centres de formations en langues, les classes sont étiquetées avec les niveaux du CECR, par exemple la classe A1 et la classe B1. En fonction du nombre d'inscrits, même plusieurs sous-niveaux existent au sein d'un niveau défini par le CECR : par exemple la classe B1.1 et la classe B1.2. Les apprenants bougent mais les classes et les manuels ne bougent pas. « *Ces mésusages causent des dégâts considérables en figeant les compétences langagières et culturelles dans un cadre alors que la fonction originelle dudit cadre est de proposer une auto-évaluation a posteriori des compétences acquises ou en voie d'acquisition.* » (Poteaux, 2013 : 63)

Selon Maurer et Puren, les descripteurs ne sont pas directement utilisables par les enseignants ordinaires (Maurer et Puren, 2019 : 50). Le fait d'inviter les enseignants à utiliser les descripteurs pour monter leurs propres tests constitue une véritable stratégie « (...) d'enfumage : ni les enseignants ni les inspecteurs n'en ont en réalité les moyens et les compétences techniques, ce qui va amener « logiquement » les responsables éducatifs à se tourner finalement vers les organismes qui ont de l'expérience en la

matière » (*Ibid.* : 76-77). Or, nous savons maintenant que les profits économiques du CECR ne se situent pas seulement en aval, mais également en amont, pendant son élaboration.

En guise de conclusion de cette section, le CECR, et il en est de même pour son volume complémentaire, est un ouvrage :

« (...) qui a su habilement détourner l'attention de ce qui aurait toujours dû rester l'essentiel en didactique des langues-cultures – le couple enseignement-apprentissage – au profit de la seule évaluation, et encore, d'une évaluation réduite à la seule dimension certificative, si particulière, si peu utile à l'ensemble de la communauté éducative et seulement rentable pour quelques organismes qui se trouvent être à l'origine du projet. » (Maurer et Puren, 2019 : 294-295)

3.3.2. Son contenu

Le premier point de cette section porte sur les descripteurs. « *Il est fondamental pour tout enseignant de prendre conscience que celle-ci ne peut pas représenter ce que signifie la compétence en langue.* » (Longet et Springer, 2021 : 284) Selon Maurer et Puren, ils ne sont pas directement utilisables par les enseignants pour trois raisons.

La première est l'imprécision de certains descripteurs, ce qui ne permet pas aux enseignants de déterminer le niveau exact de difficulté à cibler et le Volume Complémentaire n'apporte pas d'amélioration sur ce point. Par exemple nous notons la présence d'adverbes tels que « assez », « convenablement », « relativement », « presque ». (Maurer et Puren, 2019 : 50) Selon Brouté, nous y trouvons des énoncés des compétences « (...) aussi diverses que celles linguistiques, quasi-linguistiques, pragmatiques, cognitives ou encore d'empathie [qui] se retrouvent mélangées sans aucun critère de distinction et sans réelle prise en compte du contexte d'apprentissage. » (Brouté, 2014 : 155)

La deuxième raison est « (...) le nombre limité de critères de performance mobilisés (...) et le fait qu'ils ne soient pas distribués de manière homogène, ni parfois cohérente, à l'intérieur des niveaux. » (Maurer et Puren, 2019 : 58) Par exemple, dans le tableau de niveau B1 « monologue suivi : décrire une expérience », nous constatons les descripteurs suivants : « *Peut décrire un rêve, un espoir ou une ambition.* » « *Peut décrire un événement, réel ou imaginaire.* » « *Peut raconter une histoire.* » (Conseil de l'Europe, 2018 : 73) Selon Maurer et Puren, nous avons la possibilité de faire ces actions

« (...) très simplement ou de manière très complexe langagièrement, très brièvement ou très longuement, factuellement ou de manière très subjective, etc. Ces énoncés (...) ne sont en réalité que des descripteurs thématiques, qui fournissent d'autres exemples d'expériences racontées. » (Maurer et Puren, 2019 : 59)

La troisième raison est le fait que les critères de performance ne sont pas systématiquement suivis d'un niveau à l'autre de la même échelle. (*Ibid.* : 60)

Par ailleurs, les descripteurs sur plusieurs concepts – par exemple la médiation et le plurilinguisme – sont absents dans le Cadre. De plus, l'ajout des descripteurs de ces termes dans le Volume Complémentaire de 2018 n'est pas suffisant. Puisqu'au fond, ces termes ne peuvent pas « (...) être réduits à des descripteurs, des niveaux (...) des tâches et des opérations cognitives, dans la mesure où ils sont principalement liés aux histoires, aux imaginaires et aux expériences singulières des personnes et à la variabilité des situations. »⁹⁴ D'après Maurer et Puren, « (...) enfermer la médiation et le plurilinguisme dans des échelles de descripteurs, alors qu'elles sont d'une complexité extrême – apparaît alors dans toute son absurdité, tel un mirage techniciste. » (Ibid. : 294)

De plus, certaines notions chères au CECR ne sont pas présentées avec des descripteurs : « Le CECRL parle d'ailleurs (p. 16) de compétences générales qui, curieusement, disparaissent des référentiels tout comme l'interculturel et le plurilinguisme. » (Springer, 2008 : 4) L'approche actionnelle valorise les tâches collaboratives et/ou interdisciplinaires, mais « (...) le CECR n'est que de peu d'aide sur ces questions (absence de descripteurs, de propositions.) » (Huver, 2009 : 9-10).

Le deuxième point concerne une des critiques les plus fréquentes faite au CECR : « (...) il est difficile d'en tirer des contenus d'enseignement. » (Maurer et Puren, 2019 : 174-175). Selon Maurer et Puren, c'était déjà l'une des principales critiques formulées par les didacticiens germanophones participant au colloque de Giessen en mars 2002 :

« Finalement, nous apprenons très peu sur la didactique des langues dans le CECRL. Une demi-page est vouée à l'apprentissage des langues (...) quelques paragraphes des pages 108-109 dans la traduction française du CECRL (...) il est impossible de s'y orienter pour développer des supports ou pour planifier des processus d'enseignement et d'apprentissage, pense Barkowski. Le CECRL ne constitue pas une véritable aide à la décision des enseignants ; au contraire, il crée l'impression que tout est possible en didactique (...) » (Friederike Delouis, cité par Maurer et Puren, 2019 : 49-50)

Toujours selon Puren, la raison pour laquelle le CECR n'accorde pas une attention importante à l'enseignement-apprentissage des langues est la non-expertise des auteurs. Dans le CECR, les auteurs

⁹⁴ ACEDLE (Association des chercheurs et enseignants didacticiens des langues étrangères), ASDIFLE (Association de didactique du français langue étrangère), Transit-Lingua (Association Travaux en Réseaux, Approches Nouvelles en Situation Interculturelles et Transnationales) : « Le projet d'amplification du CECR : une fausse bonne initiative du Conseil de l'Europe ». Disponible à l'adresse <<https://transitlingua.org/assets/projet-d-amplification-du-cadre-europeen-de-reference-en-langues.pdf>> [consulté le 02/05/2018]

annoncent plusieurs fois que « (...) le Cadre de référence n'a pas pour vocation de promouvoir une méthode d'enseignement particulière mais bien de présenter des choix. » (Conseil de l'Europe, 2001 : 111)

« Mais ils n'adoptent cette position qu'en raison de leur impossibilité d'imposer leur expertise en s'appuyant sur des certitudes scientifiques : non par principe démocratique, donc, contrairement à ce qu'ils affirment (...) et moins encore parce qu'ils seraient convaincus que les méthodes doivent être plurielles. Ils en sont restés en effet à une conception scientiste de la connaissance, qui les amène à restreindre le traitement de la méthodologie, à défaut de certitudes, à la simple compilation des options disponibles, et du coup à faire l'impasse sur la seule réflexion pertinente, complexe, qui porte sur les règles contextuelles d'emploi de chacune des méthodes disponibles, avec leurs avantages, leurs limites et leurs éventuels inconvénients. » (Maurer et Puren, 2019 : 46)

Dans la section suivante, nous discutons du fondement théorique du CECR. Dans le domaine de la didactique des langues, nous avons retenu du CECR la notion de « perspective actionnelle (PA) », qui viendrait prendre la suite de l'approche communicative. Cette notion nous fait croire que son adoption constitue une avancée pour un enseignement des langues plus performant et plus moderne. « *Pourtant, nous savons qu'une évolution scientifique n'implique pas forcément le progrès... Il serait ainsi dommageable de croire que l'adoption aveugle du CECR et de la PA est désirable et incontournable.* » (Springer, 2011 : 3)

3.3.3. Son fondement théorique

Premièrement, selon Springer, la perspective actionnelle n'est pas une méthodologie mais une théorie sociale. « *Le fait de parler de « perspective » indique bien qu'il s'agit d'une vision encore instable, une ligne de fuite, une autre manière de voir la réalité, ou un trompe-l'œil pictural.* » (Ibid. : 5) Les notions importantes venant du CECR comme l'acteur social, l'action et la tâche sont devenues très popularisées. Ces notions proviennent toutes des théories sociales.

La notion de tâche est apparue en opposition à l'exercice structural utilisé dans la méthode d'enseignement traditionnelle. Il est vrai que dans l'enseignement traditionnel, le but de l'apprentissage est la maîtrise de la langue elle-même.

Les didacticiens anglo-saxons ont défini l'approche par tâche dans les années 90 (Ellis, cité par Springer, 2011 : 7).

« Le CECR s'est très largement inspiré de la didactique britannique des années 90 qui proposait une approche par tâche dite « task based teaching/learning » afin de renforcer le côté communicatif de l'enseignement et de contrecarrer la persistance de l'enseignement basé sur la langue (« form focus »). Sockett (2011) reprend les caractéristiques définies par Ellis (2003) :

- 1. une tâche est une activité dont les étapes sont planifiées ;*
- 2. elle concerne le sens plutôt que la forme de la langue ;*

3. elle nécessite l'utilisation de la langue dans les situations quotidiennes ;
4. elle peut impliquer les quatre compétences, mais débouche souvent sur l'oral ;
5. elle engage des processus cognitifs ;
6. elle débouche sur un résultat clair. » (Springer, 2013b : 3)

Cette approche correspond à ce que le CECR nomme « la tâche communicative scolaire » et « approche par compétences » de Beacco. Selon Beacco, « (...) il s'agit de la « version haute » de l'approche communicative, ce qu'il nomme « compétences » au pluriel équivaut à ce que le CECR nomme « activité langagières ». » (Springer, 2011 : 6)

Selon Springer, l'approche par tâche peut se décliner en quatre versions. La première version correspond à la méthode traditionnelle, centrée sur le savoir. La deuxième version correspond à une méthode centrée sur les savoir-faire : qui représente les activités langagières définies par le CECR. Dans le domaine de l'évaluation, les préparations au DELF servent essentiellement à préparer les apprenants à la réussite des quatre activités langagières. Ces deux premières versions ne correspondent pas à l'approche actionnelle proposée par le CECR. La troisième version se nomme l'approche par scénario de tâches intégrées et la quatrième est l'approche projet collectif ; ces deux versions « (...) s'inscrivent dans la perspective de l'action sociale, ce que l'on nomme l'approche actionnelle. Elles visent une certaine citoyenneté qui peut être plurilingue. » (Ibid. : 8)

Dans les enseignements dit « traditionnels », y compris l'approche communicative, un apprenant est détaché du social et l'apprentissage est individuel. A contrario, dans une théorie sociale, l'apprentissage devient un acte collectif. Un acteur social est un membre de la société. Il ne suffit pas d'avoir une bonne maîtrise de la langue, ni d'être un bon communicant, c'est-à-dire maîtriser les quatre savoir-faire, pour devenir un vrai acteur social. « Un acteur social compétent est capable d'agir dans un espace social situé, avec créativité et responsabilité. On s'intéresse ainsi au développement d'une citoyenneté qui pour l'Europe ne pourrait être que plurilingue et interculturelle. » (Ibid. : 5)

« Une perspective pédagogique actionnelle en didactique des langues nous place nécessairement dans un espace social avec un scénario pédagogique ouvert qui présente suffisamment de raisons d'agir et donc d'établir des relations avec l'autre, de construire des savoirs dans l'action, de mobiliser les personnalités des participants, de développer et faire reconnaître leurs identités, d'aller vers l'autre, etc. Il ne s'agit plus pour le professeur d'aller à la recherche de documents « authentiques », c'est la situation sociale qui doit permettre aux élèves de vivre une expérience partagée. » (Ibid. : 7)

En revanche, dans cette logique de formation des acteurs sociaux plurilingues et interculturels, « (...) la compétence plurilingue et pluriculturelle et la compétence interculturelle restent à ce jour les grandes oubliées de l'évaluation... hormis le PEL (...) il n'existe aucune évaluation – notamment certificative –

reconnue et diffusée de ces compétences... » (Huver, 2009 : 9-10) L'approche actionnelle a « (...) pour l'instant peu d'application en didactique des langues. » (Ibid. : 6)

Les auteurs du CECR, à plusieurs reprises, disent explicitement qu'il ne s'agit pas de conseiller quelque orientation méthodologique que ce soit. « *S'il y a de l'implicite dans leur texte, c'est au contraire que leur préférence va à l'approche communicative* » (Maurer et Puren, 2019 : 156). Pendant longtemps, « (...) le Conseil de l'Europe a encouragé une méthodologie fondée sur les besoins communicatifs des apprenants et l'adoption de méthodes et de matériels appropriés à leurs caractéristiques et permettant de répondre à ces besoins » (Conseil de l'Europe, 2001 : 111)

Dans le CECR, les échelles ne sont pas mobilisées par la perspective actionnelle. Dans l'introduction de la section « *Mise en œuvre de l'approche actionnelle* » du Volume Complémentaire (Conseil de l'Europe, 2018 : 27-28), elle « (...) n'a provoqué aucune prise en compte de cette perspective dans les grilles reprises, qui en restent au seul paradigme communicatif auquel se limitait le CECR » (Maurer et Puren, 2019 : 166) ; même les grilles « (...) des documents, par exemple essais et rapports, notes et messages ou des activités, par exemple coopérer, susceptibles d'être particulièrement mobilisés en perspective actionnelle, n'intègrent toujours pas, dans leur version complétée, de critères actionnels. » (Ibid. : 174-175)

Selon Huver, les liens entre l'évaluation et l'approche actionnelle sont également problématiques. Une vraie approche actionnelle pense que l'apprenant est un citoyen de la société. L'apprentissage est pour l'apprenant une simulation de la vraie vie, durant lequel il réalise des missions de la vie courante avec ses amis et ses proches. Parmi les quatre versions de l'approche par tâche proposées par Springer, seules les deux dernières – l'approche par scénario de tâches intégrées et l'approche projet collectif – correspondent à l'approche actionnelle. Dans cette approche actionnelle, qui favorise les compétences plurilingue et interdisciplinaires, une évaluation correspondante doit également prendre en compte ces aspects.

« De même, les certifications se fondant sur une approche actionnelle sont rares et assez peu répandues (en France, seuls le DCL et le CLES existent, mais ils sont relativement peu utilisés, en comparaison de la forte diffusion du TCF par exemple), au motif que leur passation et leur correction sont trop coûteuses et qu'elles sont trop subjectives. » (Huver, 2009 : 9-10)

Deuxièmement, selon le CECR, un même individu ne dispose pas d'une collection de compétences à communiquer distinctes et séparées suivant les langues dont il a quelque maîtrise, mais bien d'une compétence plurilingue et pluriculturelle qui englobe l'ensemble du répertoire langagier à disposition (Conseil de l'Europe, 2001 : 130).

Cette hypothèse n'est selon Germain acceptable que dans les circonstances suivantes : « (...) lors de l'acquisition de la L1 ainsi que de la LS ou de la LÉ acquise en milieu dit « naturel » ou acquise en milieu institutionnel en tant qu'habileté... » (Germain, 2017 : 55), puisque nous n'utilisons pas la même zone pour l'apprentissage de la L1 et des autres langues. Pour l'apprentissage de la L1, nous utilisons la mémoire procédurale, et pour la L2, c'est à la mémoire déclarative que nous faisons appel. Considérée comme

démodée et rétrograde, cette théorie n'est pas prise en compte dans le CECR. (*Ibid.* : 55) « *Il serait donc difficile, dans ce genre de situation, d'accepter ici l'hypothèse d'un système double puisque les deux langues seraient présentées différemment dans le cerveau et fonctionneraient comme des systèmes indépendants* ». (*Ibid.* : 55)

Troisièmement, la conception de la littératie est absente dans le CECR : « (...) *il n'y a aucun fondement théorique solide permettant de justifier l'ordre d'apprentissage/ enseignement des compétences de base dans le cas d'une LS/LE.* » (*Ibid.* : 58)

3.3.4. Ses influences

Le CECR étant un document de référence important dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères, il influence profondément le domaine de l'évaluation. Pourtant, ses influences ne sont pas toutes bénéfiques pour les pratiques évaluatives.

Commençons par la présentation du *Manuel*. Le *Manuel* pour relier les examens de langues au *Cadre européen commun de référence pour les langues*, sert à faire correspondre les examens aux différents niveaux du CECR. Ce manuel prend le CECR comme un référentiel. Il semble que les autres examens, scolaires, institutionnels ou certificatives ont tous intérêt à se conformer au Cadre, afin d'être de meilleurs outils d'évaluation. « *Cependant, cette optique, qui met en avant la supériorité d'une démarche scientifique quantitative, distille l'idée que ces pratiques constituent les seules pratiques possibles.* » (Huver et Springer, 2011 : 319)

De plus en plus de pays, même non-européens, veulent se rapprocher du Cadre, de cette « norme standard ». En Chine, certaines personnes traduisent le Cadre comme « Norme européenne (en chinois : 标准) », ce qui sous-entend que c'est une norme figée et que nous devons la respecter. Au contraire, dans le Cadre, il a été souligné maintes fois qu'il n'est pas figé et qu'il est nécessaire de le contextualiser avant utilisation.

Le Cadre a favorisé la fonction certificative de l'évaluation. « *La terminologie même du Cadre invite à privilégier cette fonction de l'évaluation au détriment des autres : il y est en effet massivement question de « tests », d'« examens », de « systèmes de qualification » .* » (Huver, 2009 : 7-8)

L'interprétation du CECR est souvent réduite à l'utilisation des niveaux communs de référence, en effet, « (...) *à l'heure actuelle, le CECR est fréquemment utilisé pour fonder le développement d'évaluations certificatives, circonscrivant de fait la pluralité des pratiques évaluatives.* » (*Ibid.* : 6) Pour les enseignants et les apprenants ordinaires de langues étrangères, ils ont tout simplement retenu que six niveaux sont présents dans le CECR. Ils pensent qu'afin de certifier les apprentissages, il suffit d'obtenir un certificat de tel ou tel niveau, sans se soucier des significations profondes des descripteurs de compétences.

« Les recherches actuelles en évaluation sont essentiellement centrées sur la conception d'outils plus fiables et/ou plus adaptés aux « nouvelles » méthodologies et aux enjeux contemporains de la diffusion des langues ». (Huver et Ljalikova, 2013 : 6-7) Cela donne l'impression que plus les outils sont scientifiquement conçus et respectent mieux les descripteurs existants du CECR, plus ils sont performants.

« L'un des objectifs du CECR est bien de stimuler la réflexion de tous les utilisateurs potentiels sur les objectifs et les contenus d'apprentissage quelles que soient les cultures et situations éducatives. » (Cuq et Gruca, 2017 : 197) Avec l'avancement méthodologique de l'enseignement des langues, l'évaluation devient aussi plus humaine, plus scientifique et prend en compte le développement personnel et social de l'apprenant. Il ne faut plus rester dans le contrôle de la maîtrise de la grammaire, mais valoriser d'autres rôles d'évaluation, à savoir l'évaluation formative et l'auto-formation. « Réfléchir à d'autres façons d'évaluer, c'est tout d'abord montrer du respect pour chaque individu, à partir de son plus jeune âge, pour ce qu'il est capable d'acquérir, pour les progrès qu'il fait dans son apprentissage. » (Tagliante, 2005 : 8)

Le CECR en tant qu'outil de référence dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues a bien évidemment ses avantages et ses inconvénients. Il est important pour nous d'en prendre connaissance et de savoir en tirer les éléments qui nous seront utiles, en les adaptant à notre contexte spécifique – l'enseignement du FLE universitaire en Chine.

Le CECR est un document conçu dans le but de donner plus de transparence et de cohérence dans l'élaboration du programme d'enseignement des langues et des outils d'évaluations européens. Il vise à faciliter les échanges des citoyens européens en Europe. Ce contexte européen est éloigné du contexte chinois, dans la mesure où la politique linguistique chinoise ne vise pas à faciliter les échanges avec ses pays voisins, et où le but principal d'apprentissage de la langue sont de réussir les examens.

L'objectif initial de notre thèse est de découvrir et faire découvrir à nos collègues chinois le CECR, qui est un document dit européen, afin de mesurer la possibilité de s'en servir dans un contexte chinois. Notre vision sur le CECR reste neutre, nous ne voulons ni l'admirer ni le critiquer. Nous espérons seulement que certains de ses éléments puissent servir au système d'évaluation du FLE chinois, afin de pouvoir l'améliorer.

La seconde partie « Cadre théorique » est consacrée à une analyse de la notion d'évaluation et des éléments importants liés à cette notion. Nous avons tout d'abord discuté du rôle de l'évaluation dans l'éducation, en mettant l'accent sur sa mise en place et l'interprétation de ses résultats. Ensuite nous avons fait une analyse de la notion de l'évaluation formative, avec ses caractéristiques et les approches pédagogiques correspondantes. Il est important de savoir que

« (...) travailler dans une perspective d'évaluation formative nécessite de considérer que l'élève n'est pas seul responsable de son apprentissage et de ses erreurs, mais que c'est l'ensemble du processus institutionnel enseignement-apprentissage-évaluation qui est en jeu et qui peut être modifié dans chacune de ses dimensions, en fonction des besoins dégagés lors du diagnostic. » (Gérard, 2013 : 80)

La section suivante est consacrée à une présentation de différentes méthodologies d'enseignement des langues. Nous avons discuté de la Méthode Traditionnelle, de la Méthode Active et de l'approche communicative. A chaque fois nous avons présenté les fondements théoriques, venant du domaine linguistique et/ou psychologique, de la méthode en question, afin de comprendre l'évolution de la vision de l'apprentissage des langues. Ensuite nous avons présenté les différentes périodes de l'évaluation en langues. La langue est vue tout d'abord en tant qu'un système de connaissances, qui comprend la grammaire, la morphologie et la prononciation. Son évaluation portait sur des points de grammaire isolés. Plus tard dans les méthodes communicatives, la langue est considérée comme un moyen de communication, non seulement le savoir linguistique est important et constitue la condition préalable de la réussite de la communication, mais l'aspect discursif de la langue doit aussi être pris en compte.

Dans la section suivante, nous avons présenté le CECR. Après une présentation générale, une analyse sur les propos et les outils d'évaluation du CECR est réalisée. Nous avons détaillé la composition d'un examen DELF/DALF, les lecteurs sont invités à la comparer avec la composition du TFS 4.

Après cette deuxième partie théorique, nous passons maintenant à la troisième partie – la partie méthodologie, dans laquelle est expliqué notre projet de recherche.

Partie 3 Cadre méthodologique

Quivy et van Campenhoudt distinguent quatre grands moyens de recueil des observations : le questionnaire, l'entretien, le recueil des données existantes et l'observation directe. (Quivy et Van Campenhoudt, cités par Wu, 2011 : 59) Afin d'avoir des formes assez variantes de données, nous devons recourir à plusieurs méthodologies de recherches. Parmi les quatre moyens cités, nous retenons tout d'abord le questionnaire et l'entretien, afin d'obtenir des données à l'oral et à l'écrit. Afin de confronter ce que les enquêtés expriment et la réalité des situations d'enseignement, nous retenons aussi l'observation directe.

1. Présentation du projet de recherche

1.1. Présentation générale

Notre projet d'étude est construit sur la base de nos hypothèses de recherche, qui sont indispensable à être rappelées ici :

La première hypothèse est en relation avec les représentations d'évaluations. La Chine a une longue histoire, de plus de 1300 ans, des examens impériaux. (Yang et al., cités par Cen et Zou, 2011 : 33) Dans le système éducatif chinois actuel, la matière obligatoire de « langue étrangère » dans toutes les évaluations nationales (le Brevet, le Baccalauréat, l'examen d'entrée au master.), porte principalement sur le contrôle des connaissances grammaticales (Cen et Zou, 2011 : 35), ce qui exige l'enseignement et le contrôle de ces connaissances tout au long du système éducatif. Notre première hypothèse est la suivante : Les professeurs chinois de français dans les universités ainsi que les étudiants étant formés dans le système éducatif chinois, leurs représentations de l'évaluation en langues seraient largement influencées par leur parcours.

La deuxième hypothèse concerne les modalités d'évaluations. A cause des méthodologies d'enseignement démodées, comme l'utilisation des méthodes « traditionnelle / grammaire – traduction » dans des départements de français (Martin, 2007a : 53-54 ; Gal Bailly, 2011 : 22 ; Fu, 2006 : 34), les formes d'évaluations restent aussi « traditionnelles » (Liu, 2014 : 203-204 ; Bu et Huang, 2004 : 76) en accordant une priorité aux acquisitions linguistiques (MCEN, 1997 : 11). Les formations initiales et continues, ainsi que les connaissances des nouvelles méthodologies d'enseignement manquent aux professeurs dans les universités (Fu, 2009 : 39 ; Martin, 2007a : 51). Notre deuxième hypothèse est la suivante : les professeurs dans les universités choisiraient des pratiques « sécurisées » et se contenteraient de n'évaluer que les compétences linguistiques des apprenants.

Les deux dernières hypothèses sont liées avec le CECR. Dans le CECR, une compétence à communiquer langagièrement englobe les composantes linguistique, sociolinguistique et pragmatique. (Conseil de l'Europe, 2001 : 17) La perspective actionnelle met en valeur la place centrale de l'apprenant

dans l'apprentissage et favorise un accomplissement des tâches (qui ne sont pas uniquement linguistiques) dans un environnement donné. (*Ibid.* : 15) Etant donné que dans les TFS 4 et 8, une partie importante est consacrée au contrôle des connaissances grammaticales (Cao et Wang, 2018 : 4) et que la production orale est totalement absente (Zou, 2010 : 146), notre troisième hypothèse est que le CECR améliorerait les formes des évaluations certificatives dans l'enseignement du français en Chine.

Le CECR accorde une grande importance à l'auto-évaluation, avec la proposition des tableaux d'auto-évaluation (Conseil de l'Europe, 2001 : 26), ou des outils comme le DIALANG et le Portfolio (*Ibid.* : 133). Ses échelles de niveaux avec des descripteurs formés de façons positives, (Conseil de l'Europe, 2018 : 26) encouragent la mise en place des évaluations formatives dans l'enseignement-apprentissage des langues. En revanche, dans l'enseignement du français au sein des universités chinoises, l'évaluation formative n'est pas mise en valeur (Zhang, 2010 : 378), les évaluations portent en général sur les connaissances linguistiques (Zou, 2010 : 145). Notre quatrième hypothèse est la suivante : le CECR pourrait donner des pistes de réflexions aux pratiques évaluatives quotidiennes des enseignants de français en Chine.

Ensuite, afin de vérifier chaque hypothèse, nous avons choisi d'utiliser les différentes méthodologies. La justification des choix méthodologiques est présentée dans les parties suivantes.

Hypothèses à vérifier	Méthodologies choisies
Hypothèse 1	Entretiens par groupes avec les apprenants Entretiens individuels avec les enseignants
Hypothèse 2	Entretiens par groupes avec les apprenants Entretiens individuels avec les enseignants
	Observation des cours
Hypothèse 3	Expérimentation (Test de simulation DELF B1) avec les apprenants
	Entretiens individuels avec des professeurs Questionnaires et entretiens par groupes avec des apprenants
Hypothèse 4	Entretiens individuels avec des professeurs Questionnaires et entretiens par groupes avec des apprenants
	Observation des cours / des passations d'examens

Tableau 4 : Liens entre les hypothèses et les méthodologies choisies (1)

Nous notons la présence de deux principales méthodologies dans le projet de recherche : des questionnaires pour les étudiants, avec pour ce faire, l'expérimentation préalable d'un examen de simulation du DELF B1 ; des entretiens avec des enseignants et des groupes d'apprenants. Enfin, une partie moins importante porte sur des observations de cours/de passations d'examens.

D'après le tableau n°4, nous voyons qu'afin de vérifier chaque hypothèse, nous avons choisi des méthodes d'enquête différentes ; autrement dit, chaque méthode est utilisée pour recueillir des informations précises. Nous avons fait un autre tableau avec une entrée différente. La colonne de gauche liste les différentes hypothèses, et la première ligne présente les différentes composantes du projet de recherche. A chaque fois qu'une méthodologie est utilisée pour vérifier une hypothèse donnée, nous

mettons une croix dans la case correspondante. Par exemple les observations des cours sont utilisées pour vérifier les hypothèses 2 et 4 ; la mise en place de l'examen de simulation sert à vérifier l'hypothèse numéro 3 et ainsi de suite.

	Observation des cours	Examen de simulation	Questionnaires avec des étudiants	Entretiens avec des étudiants	Entretiens avec des enseignants
Hypothèse 1				x	x
Hypothèse 2	x			x	x
Hypothèse 3		x	x	x	x
Hypothèse 4	x		x	x	x

Tableau 5 : Liens entre les hypothèses et les méthodologies choisies (2)

En Chine, des recherches portent sur la correspondance entre le niveau du CECR et les évaluations certificatives chinoises de langues étrangères : parmi elles, certaines essayent de faire correspondre les exercices des examens avec les descripteurs des compétences du CECR (Zou, 2016 ; Deng, 2017 ; Huang, 2016 ; Yang, 2018b) La recherche de Yang (Yang, 2013) utilise le DIALANG et un questionnaire d'auto-évaluation afin de faire correspondre le TFU 4 (Test de Français Universitaire niveau 4) aux niveaux du CECR. Dans les autres recherches, leur objectif est d'attribuer un niveau du CECR à un examen chinois.

L'intérêt de leurs recherches nous aide surtout au niveau pratique. Elles nous ont donné des indications de choix du niveau de DELF : B1 ou B2. Puisque la mise en place du DELF sert uniquement à leur donner une expérience de passation d'examen, nous avons enfin choisi le niveau B1 pour sa faisabilité.

Dans les sections 2 à 5, nous présentons respectivement les méthodes : l'observation des cours/de passation des examens, l'expérimentation, les questionnaires et les entretiens, avec des justifications des choix méthodologiques.

Afin de vérifier les hypothèses posées dans la partie précédente, il nous faut un terrain de recherche approprié pour mener à bien notre étude.

1.2. Choix du terrain de recherche

Puisque notre sujet de recherche porte sur l'apport du CECR au système d'évaluation du FLE dans le cycle universitaire, nous devons choisir une/des université(s) pour recueillir les données. Nous avons décrit globalement les universités chinoises dans la section 1.1.2 de la partie 1 « Cadre contextuel de la recherche ». Elles se différencient au niveau de par leur nature, leur classement et de par les disciplines proposées ; il est intéressant de choisir des universités de différents types, afin d'avoir une vision plus globale.

Nous voulons faire un rappel succinct sur les différents types d'universités chinoises. Tout d'abord nous distinguons les universités privées des universités publiques. Parmi les universités privées, très peu proposent la spécialité française. Etant donné le nombre restreint de départements de français dans ces

universités, nous avons fait le choix d'étudier uniquement des universités publiques qui nous semblent plus représentatives de l'enseignement du français dans le système universitaire chinois.

Les universités publiques se distinguent par leur classement. Les universités dont le niveau est le plus élevé proposent des diplômes de « Licence (Ben Ke) ». A l'intérieur même de ce niveau, deux rangs se forment. Dans les universités appartenant au deuxième niveau – les universités dites « Zhuan Ke », les spécialités proposées sont plus professionnalisantes et la durée d'études y est plus courte. D'une façon générale, un diplôme de « Licence (Ben Ke) » est largement plus valorisé qu'un diplôme d'une université « Zhuan Ke ». (Zhao et al., 2017 : 21)

Rappelons également que les meilleures universités du premier niveau « Licence (Ben Ke) » sont labellisées « 9-8-5 » et/ou « 2-1-1 », qui correspondent aux projets de développement des universités réputées. Les détails du classement sont décrits dans le tableau 1 (Voir Tableau 1 dans la section 1.1.2 de la partie 1).

Les universités se distinguent aussi par le nombre de disciplines. Il existe des universités pluridisciplinaires et des écoles spécialisées. Par ailleurs, des écoles normales forment de futurs professeurs de tous les cycles.

Quant au choix du terrain de recherche, puisque nous voulons comparer plusieurs universités de types différents, nous avons essayé de choisir des universités de « Licence » rang 1 et rang 2, des universités rang 1 avec labels « 9-8-5 » et « 2-1-1 » et des universités non-labellisées, des universités pluridisciplinaires et spécialisées, et également des universités normales et non-normales. Pour la faisabilité du projet, il fallait aussi trouver une région dans laquelle les universités proposant le français comme spécialité soient centralisées – c'est-à-dire géographiquement proches les unes des autres.

Notre projet de recherche comprend également des observations de cours, nous devons alors trouver des professeurs qui nous autorisent à entrer dans leur classe et qui acceptent un entretien individuel. Nous comptons également faire une simulation d'examen avec les apprenants. Pour ce faire, il est indispensable d'obtenir l'autorisation auprès du responsable du département de français. Il est nécessaire de trouver des apprenants voulant participer à cet examen et répondre à nos questionnaires par la suite. Compte tenu de tous ces facteurs, nous avons commencé à contacter des universités dès septembre 2018, seulement un an après notre inscription en thèse, afin d'étudier la possibilité de mettre en place ce projet de recherche pour l'année suivante.

Après plusieurs mois de contacts avec une dizaine d'universités publiques, nous avons enfin eu l'accord de quatre universités (que nous nommons universités A, B, C et D) qui se situent dans le sud-ouest de la Chine.

L'université A est une université de « Licence (Ben Ke) » de rang 2 spécialisée en langues étrangères, qui se situe dans une municipalité au sud-ouest. Le département de français propose une « préadmission »

aux étudiants de plusieurs provinces de Chine ; le reste des étudiants est sélectionné avec la procédure d'admission normale du Baccalauréat. Chaque promotion de français comprend quatre classes, avec chacune 20-25 apprenants. Le groupe d'enseignants comprend environ 17-18 professeurs chinois, et 2-3 enseignants français natifs.

Les universités B, C et D sont dans la même ville, qui est la capitale de la province voisine de la municipalité où se situe l'université A.

L'université B est une université normale de « Licence (Ben Ke) » de rang 1 non labellisée. Chaque promotion de français comprend une classe d'environ 30 étudiants. Dans cette école normale, les étudiants peuvent préparer et passer des examens pour obtenir des certifications professionnelles : le certificat de qualification de professeur et le certificat de qualification de guide touristique de français.

Les universités C et D sont toutes les deux des universités pluridisciplinaires labellisées « 9-8-5 » et « 2-1-1 ». Les notes d'admission dans ce type d'universités sont théoriquement plus élevées par rapport aux universités A et B. Chaque promotion comprend environ 20-25 étudiants.

Ces quatre universités ont des programmes d'échange avec les universités/centres de langue français. Environ un quart des étudiants partent en France dans leur troisième ou quatrième années de Licence, pour un séjour de six mois à un an. Ces étudiants sont en général les meilleurs dans leur classe et la plupart d'entre eux projettent de partir en France pour continuer leurs études de master. Ces étudiants de deuxième année, qui ont des programmes d'échange en troisième année, préparent déjà les examens de TCF/TEF pourvu d'obtenir le visa.

Nous tenons à remercier les universités pour leur accord. Certaines universités, qui nous avaient donné leur accord, n'ont pas été choisies du fait qu'elles sont géographiquement trop loin des autres. C'est le cas par exemple de l'Université Normale du Henan, à Xinxiang, qui se situe au centre de la Chine ; ou l'Université du Shandong qui se situe à l'est de la Chine.

Pourtant, grâce aux échanges avec des universités de différentes régions, nous avons obtenu des informations intéressantes qui ont élargi notre perspective de l'enseignement du français en Chine. Cela montre aussi que notre terrain de recherche ne sont représentatives que de deux provinces du sud-ouest de la Chine. Dans les autres régions, les situations d'enseignement du français peuvent varier énormément.

En février et mars 2019, nous avons fait une pré-enquête en nous déplaçant dans les universités A, B, C et D.

1.3. La pré-enquête

Tout d'abord, il est nécessaire de préciser la période pendant laquelle pouvait se dérouler le projet de recherche. Il nous semblait intéressant de proposer un examen de simulation DELF, avant ou après la

date du TFS 4, avec un délai d'une ou deux semaines. Le TFS 4 devant avoir lieu le 31 mai pour la session 2019, il valait mieux fixer la période d'examen de simulation du DELF en fin mai ou début juin 2019.

Par ailleurs, nous voulions observer des cours et des passations d'examens dans ces universités. Etant donné que le semestre du printemps se terminait le 20 juillet, nous avons fixé la période de recherche sur le terrain en mai, juin et juillet 2019.

Ensuite, par rapport à l'organisation des examens, les chefs des départements de français des universités A, B et C étaient d'accord pour faire participer leurs apprenants au DELF B1. Pour eux, c'était une bonne occasion pour évaluer les niveaux des étudiants en utilisant un outil « français ». La responsable du département de français de l'université D s'est montrée sceptique quant à la bonne volonté des étudiants à participer à l'examen. Elle a expliqué que le nombre d'étudiants de deuxième année partant à l'étranger était restreint, et qu'ils participaient déjà aux sessions des examens de TCF/TEF de mars et/ou de novembre. Si un examen de type similaire était ajouté en mai (un examen de DELF), très peu d'apprenants seraient motivés.

Les chefs ont d'ailleurs donné des conseils concernant le format du questionnaire. Le questionnaire en forme papier d'une longueur de quatre pages comprend 28 questions. Nous avons hésité entre le format classique papier et le format électronique. En effet, nous pouvons nous servir des applications et des sites internet spécialisés dans le domaine des enquêtes. Il est facile de créer des questionnaires en ligne, les étudiants peuvent y répondre via une application sur le téléphone. Cela faciliterait notre recueil de données.

En revanche, dans notre pré-enquête, les chefs des départements des universités A, B et C nous ont tous conseillé d'utiliser les questionnaires papier. Elles ont déjà utilisé les questionnaires électroniques avec les apprenants à plusieurs occasions pendant les années précédentes, mais les résultats n'ont pas été satisfaisants. Elles trouvent que les apprenants ne sont pas « sérieux » face à un questionnaire en ligne, surtout quand c'est anonyme. Une des responsables pense même que : « personne ne va répondre à des questions ouvertes : ils vont se contenter de faire glisser l'écran, cocher quelques cases et c'est fait ». Etant donné que la plupart de nos questions sont des questions ouvertes, nous avons finalement décidé d'utiliser les questionnaires papier pour obtenir plus d'informations valables. Cela a demandé plus de travail lors du traitement des données vu que nous avons dû entrer toutes leurs réponses manuellement dans l'ordinateur. Mais le but étant d'avoir le plus d'informations possibles à partir des questionnaires, le choix du questionnaire sous forme papier était plus adéquat.

A la fin de notre pré-enquête, nous avons choisi l'université A pour commencer notre enquête. Il s'agit d'une université spécialisée en langues et le corpus d'étudiants est le plus grand parmi les quatre universités. En commençant par cette université, il est fort probable de recueillir le maximum de données dès la première. Par ailleurs, la responsable de ce département a demandé à faire l'examen de DELF B1 avant la date du TFS 4. Selon elle, « personne ne pense à étudier après le TFS 4, nous ne contrôlerons

même pas leur présence en cours durant cette période. » Les responsables des autres universités étaient plus flexibles par rapport aux dates de d'examen.

Une fois l'enquête de l'université A terminée, nous nous sommes déplacées dans la ville des universités B, C et D. Nous avons poursuivi avec l'université B du fait que c'est la seule école normale parmi les quatre universités. Le responsable du département assure un cours intitulé « Evaluation » qui est dédié à la préparation du TFS 4. Après la passation du TFS 4, elle nous a permis, sur ses heures de cours, d'organiser notre examen de DELF B1.

Les universités C et D sont toutes les deux pluridisciplinaires et labélisées « 9-8-5 », les ambiances d'enseignement se ressemblaient et il suffisait de choisir l'une d'entre elles. Etant donné que le chef du département de français de l'université D n'était pas optimiste quant à la volonté de participation des apprenants, nous avons choisi l'université C pour finaliser notre projet. Après cette période de pré-enquête, nous avons pu établir un calendrier du projet de recherche, présenté dans le tableau suivant :

	Avec des apprenants		Avec des enseignants	
Mai	Examen DELF B1 Université A (deux classes de 20 apprenants : 40 apprenants environ)		Observation des cours Université A (3-4 cours pendant 3-4 semaines pour chaque année : Licence 1 et Licence 2)	
		Entretiens Université A (4 groupes avec dans chaque groupe 3-4 apprenants) Questionnaires Université A (le même nombre que les apprenants passant le DELF B1, 40 environ)		Entretiens Université A (3-4 entretiens individuels avec les enseignants.)
31 mai TFS 4				
Juin	Examen DELF B1 Université B (DEL F : une classe d'environ 20 apprenants) Université C (DEL F : une classe d'environ 20 apprenants)	Entretiens Université B et Université C (2 groupes avec dans chaque groupe 3-4 apprenants par université) Questionnaires Université B et Université C (le même nombre que les apprenants passant le DELF B1, environ 20 étudiants par université)	Observation des cours Université B et Université C (2-3 cours pendant 2-3 semaines pour chaque année : Licence 1 et Licence 2 par université)	
				Entretiens Université B et Université C (2-3 entretiens individuels par université)
Juillet			Observation des passations d'examens de la fin de semestre Université A, Université B et Université C (2-3 matières par année par université)	
			Si possible observation de cours de l'université D	Si possible entretiens avec des enseignants de l'université D
20 juillet : fin du semestre				

Tableau 6 : Organisation du projet de recherche

1.4. L'enquête et le résultat global

Nous avons mis en place notre projet de recherche en suivant globalement les indications de l'organisation prévue. La durée a été plus longue puisque nous n'avons pas pu recueillir tous les questionnaires sur place. Certains questionnaires nous ont été envoyés en septembre en version papier ou même électronique.

A la fin de notre enquête, nous avons mis en place l'examen de simulation DELF B1 dans les universités A, B et C. 88 étudiants ont participé aux examens et nous avons enfin pu collecter 85 questionnaires. Nous avons réalisé 12 entretiens avec des enseignants et 8 entretiens avec des groupes d'étudiants.

Université	Entretien avec des enseignants	Entretiens avec des groupes d'apprenants	Questionnaires	Cours observés
A	6	5	51	4
B	4	2	31	4
C	2	1	3	2

Tableau 7 : Présentation globale des résultats de recherche

Dans les universités A et B, le nombre d'enseignants ayant accepté un entretien a été légèrement supérieur à ce qui était prévu. Les chefs du département de français de ces trois universités ont mobilisé elles-mêmes les étudiants pour qu'ils participent à notre projet de recherche. Cela nous a permis de recueillir plus de questionnaires, et de faire plus d'entretiens avec eux. Nous présentons ci-après un tableau récapitulatif du nombre d'entretiens et de questionnaires effectués :

Université		Prévu ⁹⁵	Effectué
A	Entretiens enseignants	3-4	6
	Entretiens apprenants	4	5
	Questionnaires	Environ 40	51
B	Entretiens enseignants	2-3	4
	Entretiens apprenants	2	2
	Questionnaires	Environ 20	31
C	Entretiens enseignants	2-3	2
	Entretiens apprenants	2	1
	Questionnaires	Environ 20	3

Tableau 8 : Tableau comparatif entre le nombre d'entretiens et de questionnaires prévus et effectués

⁹⁵ Nombre prévu lors de l'élaboration du projet, voir le tableau 6 : Organisation du projet de recherche.

A l'université C, compte tenu du nombre de questionnaires déjà élevé suite à la collecte des données dans les deux premières universités (82 collectés contre 60 prévus, 22 questionnaires en plus, nombre équivalent à la taille d'une classe), nous avons décidé de réduire le nombre d'étudiants participant à l'examen de DELF B1 de l'université C. L'observation des cours et le nombre d'entretiens avec des apprenants et des enseignants n'ont pas été modifiés.

En plus, nous avons eu la chance d'effectuer un entretien en septembre avec le chef du département de français de L'Université des langues étrangères de Pékin (BFSU : Beijing Foreign Studies University) : Fu Rong. Il est vice-président du Conseil pédagogique national de l'Enseignement/Apprentissage des langues étrangères dans le supérieur et rédacteur du Programme d'enseignement du FLE universitaire. Nous avons déjà utilisé des éléments de cet entretien dans les deux premières parties.

Dans les parties suivantes, nous décrivons chaque méthode utilisée pour la mise en place du projet : l'observation des cours, la mise en place de l'examen de simulation DELF B1, qui est une étape préalable à la distribution des questionnaires et les entretiens.

2. Observation des cours universitaires

Suivant l'emploi du temps défini dans la période de pré-enquête, nous avons commencé notre stage début mai à l'université A, nous y sommes restée pendant un mois et nous avons poursuivi avec le stage dans les universités B et C en juin. Nous n'avons pas pu faire les observations de cours dans l'université D par manque de temps.

2.1. Le choix méthodologique

Une observation est une méthode importante de recherche en science sociale, dans laquelle le chercheur procède directement lui-même au recueil des informations sans s'adresser aux sujets concernés.

« Il fait appel à son sens de l'observation. L'observation a comme support un guide d'observation qui est construit à partir des indicateurs et qui désigne les comportements à observer. Mais l'étudiant enregistre directement les informations. Les sujets observés n'interviennent pas dans la formulation de l'information recherchée. » (Zagre, 2013 : 98)

Dans le cadre de notre recherche, nous avons choisi d'observer des cours de certains professeurs et de faire des entretiens avec eux. Selon Zagre, l'observation présente plusieurs avantages :

« Elle permet à l'étudiant d'obtenir des données autour desquelles il pourra organiser ses concepts, ses indicateurs et indices (...) Elle permet de confronter ses hypothèses à la réalité sociale en vue d'évaluer la pertinence de ses éléments de recherche (...) Elle permet de connaître la vie du groupe de l'intérieur pour une meilleure compréhension des faits observés. » (Ibid. : 100)

Dans les entretiens il existe des questions sur leurs pratique de classe. Nous sommes capables de confronter ce que nous avons vu en classe à ce que les enseignants disent eux-mêmes sur leur pratique.

Il est important de rappeler que les observations directes sont des méthodes complémentaires de notre projet de recherche, les méthodes principales étant les questionnaires et les entretiens. Parmi tous les types d'observations, nous avons choisi « l'observation ouverte » (Ibid. : 99) dans laquelle nous observons la situation en ne cachant pas notre présence à ceux qui sont observés.

Ces observations nous servent avant tout à prendre connaissance du contexte d'enseignement du français universitaire et à connaître ainsi les méthodologies d'enseignement et le fonctionnement des classes. Nous n'avons pas recouru au modèle des fiches d'observation de cours préétablies. Sont notés seulement le contenu des cours, leurs déroulements et des extraits de ces derniers, dans notre grille d'observation. Ces observations des tests nous permettent de prendre connaissance des vraies pratiques évaluatives pendant et à la fin du semestre. Ces constats nous aident à justifier les propos des enseignants et des apprenants sur les examens.

Les observations ont également pour utilité de nous familiariser avec des enseignants et des étudiants, afin qu'ils se sentent plus en confiance lors des futurs entretiens. Le TFS 4 étant destiné aux étudiants de deuxième année, il est possible que l'enseignement du français des deux premières années soit influencé par cet examen. Nous avons privilégié les observations des cours des deux premières années en essayant de garder un nombre équilibré entre ceux de première et de deuxième années.

2.2. Les cours observés

Afin de faire des observations de cours, nous devons tout d'abord obtenir l'accord des chefs de département de ces trois universités. Après avoir échangé avec des professeurs susceptibles d'être intéressés par notre projet, ils nous ont donné une liste de contacts des enseignants. Nous avons ensuite pris contact avec ces enseignants afin d'effectuer des observations de cours, en fonction de leur disponibilité et des types de cours/tests. Les détails des cours et des tests observés sont présentés dans le tableau suivant :

Université A (mai 2019)				
Numéro de cours	Intitulé de cours	Contenu général	Supports	Année
Cours 1 – professeur A ⁹⁶	Français de base (cours d'oral)	Préparation au TFS 4 : Correction – synonyme/ antonyme + exercices à trous (sujet 2009 et 2010)	Exercices de préparation au TFS 4	Classe 1 et classe 2 – Année 2
Cours 2 – professeur F	Français de base (cours de lecture)	Préparation au TFS 4 : Correction – QCM + exercices de temps et de mode (sujet 2009)	Exercices de préparation au TFS 4 + exercices de grammaire	Classe 1 et classe 2 – Année 2
Cours 3 – professeur D	Français de base (cours d'audio-visuel)	Préparation au TFS 4 : Correction – CO + dictée (sujet 2009 et 2010)	Exercices de préparation au TFS 4 + exercices de dictée	Classe 3 et classe 4 – Année 2
Cours 4 – professeur B	Français de base (cours d'audio-visuel)	Leçon 14 « Ecologie »	Un manuel français	Classe 1 et classe 2 – Année 1
Cours 5 – professeur C	Français de base (cours de lecture)	Leçon 14 « Ecologie » et leçon 15 « Le loup »	Un manuel français + des supports de grammaire	Classe 1 – Année 1
Test 1 – professeur C	Contrôle continu : test d'écrit	CO + CE + PE + quatre exercices de grammaire	Les trois premières parties sont tirées d'un dossier de Préparation DELF B1 du manuel français	Classe 3 – Année 2

⁹⁶ Les professeurs sont nommés selon l'ordre chronologique des entretiens, voir les détails dans le tableau 16 : Détails des entretiens effectués.

			Les exercices de grammaire sont ajoutés par le professeur ⁹⁷	
Test 2 – professeur C	Test d’oral	Exercice 1 : lire le paragraphe suivant. Exercice 2 : répondre aux questions sur le sujet donné.	Un sujet à tirer au sort parmi six)	Classe 3 –Année 2
Université B (première moitié de juin 2019 + la période d’examen)				
Cours 6 – professeur A	Cours d’audio-visuel	Dossier 9 leçon 1	Manuel chinois « Français I » (Cao et Hua, 2009)	Classe 1 –Année 1
Cours 7 – professeur B	Cours d’écrit	1.Explication du contenu de l’examen final et des critères d’évaluation 2.Le vocabulaire des émotions	PPT	Classe 1 –Année 2
Cours 8 – professeur D	Culture française	Les régions françaises	Manuel chinois « Culture française »	Classe 1 –Année 1
Test 3 – professeur D	Contrôle continu – cours de culture française	Exposé par groupe sur le sujet « les modes françaises »	Préparés par les étudiants	Classe 1 – Année 1
Cours 9 – professeur D	Français intensif	Leçon 8 « Les examens »	Manuel chinois « Français »	Classe 1 – Année 1
Université C (deuxième moitié de juin 2019 + période d’examen)				
Cours 10 – professeur A	Français intensif	Leçon 15 « l’évolution sociale et économique »	Manuel chinois « Français II » (Cao et Hua, 2011)	Classe 1 – Année 2
Test 4 – professeur B	Examen de fin de semestre – cours d’audio-visuel	Exercice 1 : réciter un des textes. Exercice 2 : jouer un dialogue avec votre camarade. Exercice 3 : conversation avec votre enseignant en examinant les devoirs des vacances d’hiver.	Tous les textes à réciter et les dialogues à jouer sont tirés du manuel français « Forum ».	Classe 1 – Année 1

Tableau 9 : Les cours et les tests observés

2.2.1. Les cours

Les observations des cours sont non participantes. Nous avons eu l’accord des enseignants au moins une semaine avant leur cours ; ils pouvaient choisir de prévenir ou non les étudiants. Selon la description dans la section 2.1, ces observations nous servent d’une part à connaître l’environnement de la classe et à analyser les méthodologies d’enseignement ; et d’autre part à nous familiariser avec les futurs interviewés. Nous n’avons pas utilisé de modèle de grille d’observation prédéfinie, nous avons retenu uniquement les informations sur le contenu des cours, le déroulement en classe, avec parfois des extraits.

⁹⁷ Voir la section 2.2.2 pour l’extrait du sujet.

Nous proposons ci-dessous 4 exemples de fiches d'observation des cours qui nous semblent les plus représentatifs. Le reste des fiches se trouvent en annexe⁹⁸.

Quant aux codes de transcription des extraits, les paroles en français sont mises entre guillemets, avec « P » signifiant professeur et « A » apprenant.

Tout d'abord, nous avons assisté à deux cours dans l'université A en mai 2019, avant l'examen du TFS 4. Il s'agit des cours de deuxième année qui servent à la préparation à cet examen.

Numéro de cours : cours 1 – professeur A – université A
<p>Le contenu général :</p> <p>Il s'agit d'un cours de préparation au TFS 4. Le professeur explique les exercices de la partie III « compétence lexicale » (Section A « les synonymes et les anonymes » et Section B « complétez le texte à trous ») aux étudiants. Il utilise les exercices originaux du TFS 4 des années 2009 et 2010.</p> <p>Le déroulement du cours :</p> <p>L'enseignant lit chaque question, la traduit en chinois, puis explique chaque réponse du QCM en faisant la traduction, avec quelques fois des commentaires sur l'exercice. Il y a très peu d'interactions, elles sont l'occasion pour les étudiants de répondre aux questions du professeur.</p> <p>Extraits :</p> <p>P : Exercice 22, « ils sont intéressés dans cette affaire ». Il faut mémoriser cette phrase. Le mot « intéresser » est très important, par exemple « la protection de l'environnement nous intéresse tous. »</p> <p>P : Le 25, « cet orage imprévu nous a retenus toute la journée à la maison. » Il faut faire attention ici, il faut savoir distinguer « imprévu, imprévisible, prévoir et prévisible ».</p> <p>P : le choix C est « l'attrait », qui peut m'expliquer la différence entre « attrait », « attirer », « attirant » et « attrayant » ?</p> <p>P : Le verbe « acquérir », nous l'avons déjà vu dans d'autres exercices, qui sait le conjuguer ?</p>

Le deuxième cours porte également sur la préparation au TFS 4, toujours à l'université A, assuré par l'enseignante F.

Numéro de cours : cours 2 – professeur F – université A

⁹⁸ Voir annexe numéro 1 : fiches d'observation.

Le contenu général :

Il s'agit d'un cours de préparation au TFS 4. Le professeur explique les exercices de la partie IV « compétence grammaticale (I) » (40 QCM d'exercices grammaticaux) et de la partie V « compétence grammaticale (II) » (mettre les verbes au temps et au mode qui conviennent) aux étudiants.

Le déroulement du cours :

Pour les exercices du TFS 4, l'enseignante lit chaque question, puis elle explique les réponses. Elle demande de temps en temps « ça va ? » aux étudiants pour voir s'ils arrivent à suivre, mais il y a rarement de réponses.

Un temps court est consacré aux exercices de grammaire pendant la deuxième moitié de chaque séance. L'enseignante fait faire des QCM aux étudiants. Pour la mise en commun, l'enseignante demande à chaque étudiant de lire une question et les réponses proposées. L'enseignante traduit cette question en chinois puis l'explique.

Extraits :

P : Ces deux phrases sont toutes les deux au futur simple, « fera » c'est un futur simple, donc nous n'allons pas choisir « jusqu'à ce que » parce qu'il lui faut un subjonctif.

P : Il faut faire attention aux articles partitifs, « du vôtre », « à la vôtre », « à votre santé ».

P : Ici, il y a un « était », donc c'est à « l'imparfait », il y a aussi un « passé composé », et ensuite c'est de nouveau au présent. Donc le premier et le dernier paragraphe sont au présent, le milieu est au passé, il faut réfléchir, peut-être qu'il y a un « passé simple », ou un « plus que parfait ».

Les cours initialement intitulés « français de base (cours d'oral et cours de lecture) » sont tous transformés en préparation au TFS 4 et consacrés aux exercices de grammaire. En effet, les cours de français de mai 2019 sont spécialement dédiés à sa préparation.

Les deux cours suivants sont destinés aux étudiants de première année. Ils se passent à l'université A et C. Les contenus principaux portent sur la compréhension écrite des textes. Les enseignants utilisent respectivement un manuel français et un manuel chinois.

Numéro de cours : cours 5 – professeur C – université A

Le contenu général :

Il s'agit d'un cours de lecture avec comme support un manuel français. Le dossier étudié est « Le loup ». En plus du contenu du manuel, l'enseignante a préparé un support sur un point de grammaire : le suffixe « al ».

Le déroulement du cours :

L'enseignante suit le manuel. Elle alterne entre le chinois et le français.

Extraits :

P : « Vous connaissez ? Vous avez entendu des histoires ? » Vous pouvez aussi parler en chinois, vous pouvez décrire cette image ?

P : Il y a beaucoup de vocabulaire, faut-il tout mémoriser ? Si vous pouvez tout mémoriser, c'est mieux, sinon ce n'est pas grave.

P : « Une vache, un animal qui donne du lait » ... « un lion, une lionne, un lionceau ».

P : « Migrer, un peu comme déménager... habitat, un endroit pour habiter... déclin, le nombre a beaucoup diminué. »

P : « Quelle est la nature de ce document ? Où se trouve le parc national ? Plutôt à la mer, ou à la montagne ? Vous trouvez normal ou pas (expression originale) ? »

P : « Vital ; aval, c'est amont ; bal, une soirée où on danse ; carnaval, festival ; jovial, ça vient de la joie ; natal, naître ; régal », c'est manger de bonnes choses, si on compare ces exercices avec ceux du manuel, le manuel est trop simple, n'est-ce pas ?

Dans le cours numéro 10, le professeur A de l'université C utilise un manuel chinois et enseigne la leçon 15 « l'évolution sociale et économique ».

Numéro de cours : cours 10 – professeur A – université C

Le contenu général :

Il s'agit d'un cours de français intensif, l'enseignante suit le manuel « Le français II » (Cao et Hua, 2011).

Le déroulement du cours :

Pour la CE, les étudiants lisent ensemble à voix haute la liste de vocabulaire, deux fois en français et une fois en chinois. Ensuite l'enseignante explique chaque mot en chinois. Elle fait faire des phrases aux étudiants. Ensuite pour le texte, elle lit chaque phrase puis demande à un étudiant de la traduire, avant de donner ses explications.

Extraits :

P : Le mot « survenir », premièrement il faut savoir que sa conjugaison est irrégulière, deuxièmement il faut mémoriser « il survient quelque chose, il survient quelqu'un. »

P : Qui peut me traduire la phrase « cette nouvelle me rend heureuse » ?

P : Le nom qui correspond au mot « capable » c'est « la capacité ».

P : « Déclin », « être sur le déclin ; le déclin de la vie », qu'est-ce-que cela signifie ?

P : « Il parle de quoi ? De quoi il parle ? On a parlé de quoi ? » Bon, vous êtes déjà dans les premières années de licence, si personne ne me répond, on va regarder le texte ensemble.

En plus des cours de préparations au TFS 4 et des cours de français intensif, d'autres types de cours comme celui de « culture française » et cours d' « audio-visuel » sont aussi dans la liste des cours observés. Les détails des observations se trouvent en annexe numéro 1.

En plus des cours, nous avons également pu observer des tests et des examens dans ces trois universités.

2.2.2. Les tests

Nous présentons tout d'abord deux examens sous forme de contrôles continus, l'un porte sur l'écrit et l'autre sur l'oral.

Numéro de cours : test 1 – professeur C – université A
<p>Le contenu général :</p> <p>Il s'agit d'un contrôle continu sous forme d'un test écrit. Il y a la CO, la CE, la PE et quatre exercices de grammaire. Les trois premières parties sont tirées d'un dossier de « Préparation DELF B1 » du manuel français. Les exercices de grammaire ont été ajoutés par le professeur.</p> <p>Critères d'évaluation :</p> <p>Le total des points est de 100. Les trois parties du manuel (CO, CE et PE) représentent en tout 60 points avec 20 points pour chacune des parties. Les exercices de grammaire sont sur 40 points.</p> <p>Le sujet de la PE est le suivant : « Vous venez de passer une journée formidable ! Vous avez assisté à un spectacle de rue. Ecrivez un message à votre ami français pour lui raconter cette journée. Vous décrivez le spectacle, l'ambiance et vous donnez vos impressions ». (60 mots minimum) »</p> <p>Pour ce qui est des critères d'évaluation de la PE, chaque erreur grammaticale enlève 0,5 point). Des points sont enlevés si l'étudiant n'a pas suivi la présentation appropriée (pour une lettre en l'occurrence : mettre les destinataires : de...à, mettre la signature à la fin, etc.), ou s'il n'a pas suivi la consigne (en l'occurrence de présenter un spectacle). Il faut que les notes se situent entre 8 et 16 points.</p> <p>L'enseignante trouve que les critères d'évaluation conseillés dans le manuel (ceux du DELF B1) sont trop flous, elle ne les a pas suivis lors de la correction.</p> <p>A propos des critères pour la dictée, chaque erreur compte pour 0,5 point.</p> <p>Extraits des exercices de grammaire :</p>

I. Complétez les phrases en mettant les verbes au temps convenable : (10x0,5=5 points)

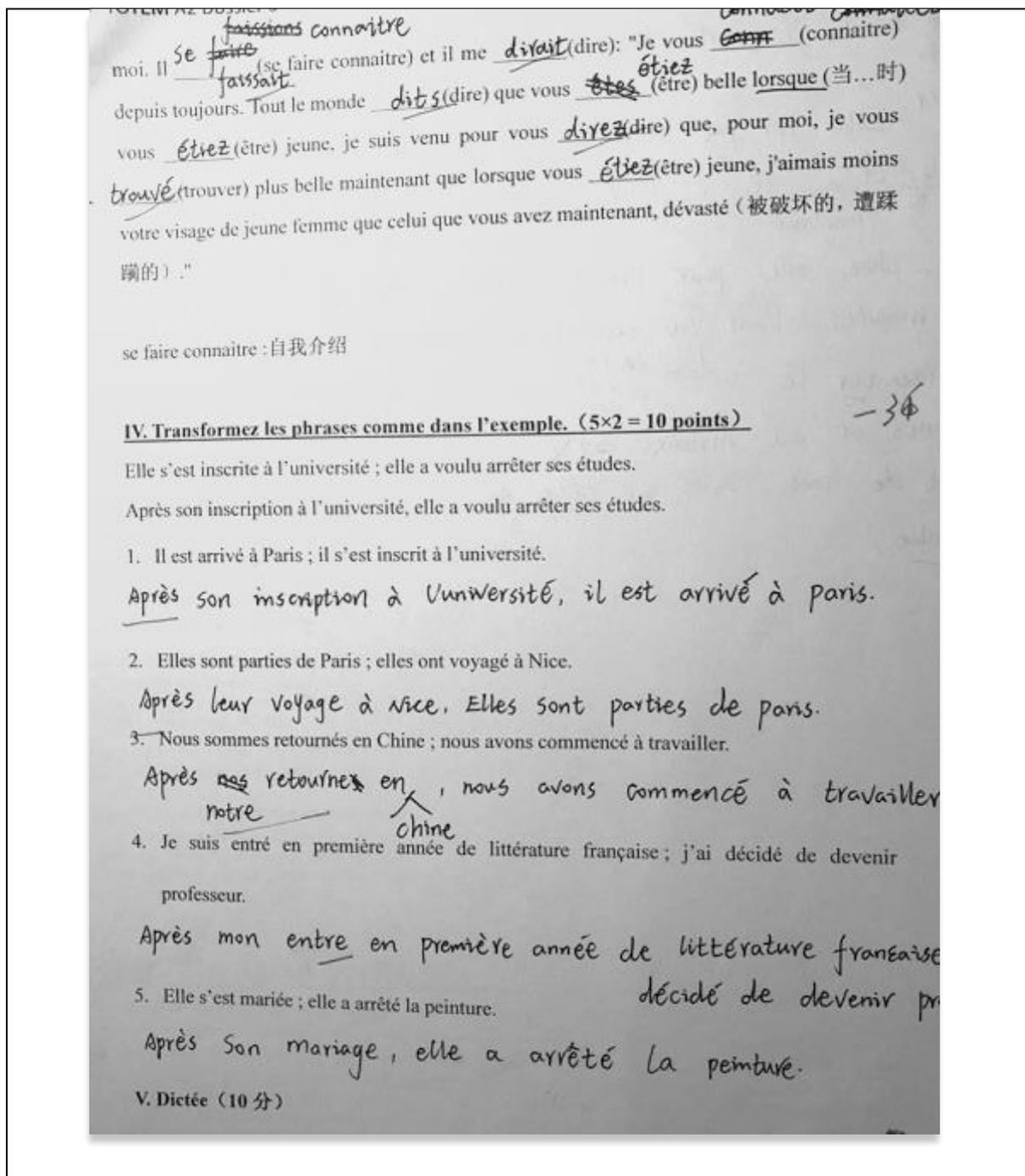
1. Je suis entré, le serveur m'a apporté (apporter) une coupe de champagne. - 3,5
2. La Chine s'est trouvée (se trouver) en Asie.
3. Combien de kilos il a perdu (il perdre) depuis qu'il est malade ?
4. Depuis combien de temps vous apprenez (vous apprendre) le français ?
5. Elles ont travaillé (travailler) dans cette usine pendant trois ans. venions.
6. Ce matin, Paul peint (peindre) un tableau quand nous rentrons (rentrer) dans la maison.
7. Hier matin, elle a fait (faire) son choix en dix minutes.
8. Il a mal à la jambe qu'il ne se casse pas (se casser).
9. Il y a environs une vingtaine d'années, un bon nombre de Français mangeaient (manger) du poisson tous les vendredis.

II. Complétez les phrases avec les prépositions : (10x0,5=5 points)

1. Ces ouvriers travaillent vite : les travaux seront finis pendant une semaine. - 4
2. Il pleut de 3 jours, la pluie ne s'arrête pas.
3. Fille d'un banquier et philanthrope, Catherine est née à New York le 1920.
4. Je n'ai pas pu fermer l'œil à toute la nuit.
5. Je te promets de passer te voir par une semaine.
6. J'ai fini ma lettre à un quart d'heure.
7. Les cerisiers (櫻树) sont en fleurs au printemps.
8. Son départ à deux heures de l'après-midi ne nous a pas étonnés, nous l'avons déjà su.
9. Cet accident lui est arrivé en son enfance.

III. Complétez ce paragraphe en mettant les verbes entre parenthèse au temps convenable : (1x10=10 points)

Un jour, j'étais âgée déjà, dans le hall (大厅) d'un lieu public, un homme venait (venir) vers



Le deuxième test est assuré par la même enseignante, il s'agit d'un test d'oral de mi-semestre.

Numéro de cours : Test 2 – professeur C – université A

Le contenu général :

Examen d'oral de mi-semestre :

Exercice 1 : lisez le paragraphe suivant.

Exercice 2 : répondez aux questions sur le sujet donné.

Il faut tirer au sort un sujet parmi six, voici un exemple de sujet :

Les critères d'évaluation :

I. Lisez le paragraphe suivant : (40%)

Vous avez toujours plus de travail ? Vous mangez mal ? Vous ne pouvez pas dormir ? Alors vous faites partie des personnes stressées ! Pour votre santé, il faut pratiquer un sport. Tous les sports sont bons : le tennis, le yoga... Promenez-vous en forêt : c'est idéal pour retrouver le contact avec la nature. Mangez toujours dans le calme et évitez de fumer. Le soir, vous pouvez écouter de la musique douce : vous dormirez comme un bébé ! Et n'oubliez pas vos amis : amusez-vous avec eux !

II. Répondez aux questions sur le sujet donné : (60%)

Présentez une ville que vous préférez et expliquez pourquoi.

L'enseignante n'utilise pas de critères spécifiques. Les exercices représentent 15 points : le premier représente 6 points et le deuxième 9 points. L'enseignante donne une note après la passation d'examen de chaque étudiant.

Les passations d'oral ne sont pas enregistrées.

Ensuite, nous décrivons un test de fin d'année qui porte sur l'oral.

Numéro de cours : Test 4 – professeur B – université C

Le contenu général :

C'est l'examen final du cours d'audio-visuel, les passages ne sont pas enregistrés.

Le support de l'examen et les critères d'évaluation :

Remplissez vos informations ci-contre (à la marge gauche) !

Demander :

- Le but de ce semestre est d'insister toujours sur la prononciation de chaque phonème ; l'accent, l'intonation, le rythme, etc. d'un mot ou d'une phrase (la liaison obligatoire est exigée).
- Parlez à haute voix !
- Ne perdez pas du temps !
- Ne parlez que français !

Règle de la note :

Prononciation ; intonation, accent ; rythme ; liaison ; enchaînement (proportion d'imitation)

Correcte, logique, courant, > 10 phrases

Compréhension, continuation.

Bon courage !

I. **Réciter un des textes sous forme de tirer aux sorts.** (40 points)

Le premier groupe de chaque séance prépare les sorts.

Les textes à réciter sont encadrés en couleur dans *Agir-réagir* de chaque unité. manuel *Forum I* : P. 98, P. 100, P. 120, 121, 122 ; p. 144, 145, 146 ; P. 166, 168, 169 ; p. 188, 189, 190. Et *Forum II* : P. 6, 8 ; P. 26, 27 ; P. 46, 47

Règle : Prononciation ; intonation, accent ; rythme ; liaison ; enchaînement (proportion d'imitation)

II. **Jouez un dialogue avec votre/vos camarade(s).** (40 points)

- Le sujet serait tirer au sort.
- Le sujet choisi parmi tous les exercices avec deux visages de chaque unité dans *Forum I*. p. 101 ⑤④ p. 106 ④ 107 ②-3 ; p. 120 ③. p. 122 C-③/ D-③, p. 128 ⑧, 129 ③④ ; p. 145 ⑤, p. 153 ② ; p. 165 ⑦ 166 ⑤, p. 175 ④ ; p. 195 ③. p. 196 ⑥, p. 197 ①②③④ *Forum II* : p. 7. ⑩, p. 13 ②③ ; p. 27 ⑤ p. 33 ①③④ ; p. 45 ② p. 46③ p. 53 ③④
- Règle : Correcte, logique, courant, > 10 phrases

III. **Conversation avec votre enseignant(e) en examinant les devoirs des vacances d'hiver.** (20 points)

- Règle : Compréhension, continuation
- Il faut comprendre d'abord ce que l'interlocuteur/interlocutrice a dit ;
- Il ne faut pas interrompre la conversation ;

Les observations de cours nous ont aidées à mieux connaître le terrain. Les connaissances sur l'organisation des cours, les méthodologies d'enseignement nous ont permis d'affiner le projet de recherche : des modifications ont été faites sur le nombre de questions dans les grilles d'entretiens et dans le questionnaire. Ces observations étaient aussi l'occasion de rencontrer les étudiants pour la première fois et de leur présenter notre projet de recherche. Suite à ces observations, nous avons défini les détails de l'expérimentation avec les étudiants, que nous présentons dans la partie suivante.

3. Expérimentation avec les étudiants

Une expérimentation avec des apprenants a été faite pendant notre recherche, afin de vérifier l'hypothèse numéro 3. Afin de savoir si les examens dans le cadre du CECR pourraient améliorer les formes d'évaluations certificatives, il est important pour les apprenants de connaître les examens qui sont harmonisés avec le CECR – des évaluations en langues dites « européennes ». Suite à la présentation de ces examens dans la partie « cadre théorique », nous avons choisi l'examen de DELF B1 pour la présente recherche. Nous présentons l'examen blanc dans la partie suivante.

3.1. Présentation de l'examen blanc

Nous avons choisi le DELF B1 pour plusieurs raisons :

Tout d'abord, comparé au TCF/TEF, le DELF évalue globalement les compétences des étudiants. Il comprend quatre parties qui sont toutes obligatoires. Etant donné que notre but est d'essayer de montrer le contraste entre les examens dans le Cadre du CECR et le TFS 4, il semble judicieux de choisir un examen dans lequel la passation de l'oral est obligatoire, ce qui n'existe ni dans le TCF/TEF, ni dans le TFS 4.

Ensuite, nous avons choisi le DELF en raison de sa validité. Le DELF est un diplôme de langue valable à vie ; le TCF/TEF sont des tests, leurs résultats sont valables seulement pendant deux ans. Le DELF Niveau B2 est exigé pour entrer dans l'enseignement supérieur français. Cet outil nous a semblé plus attrayant aux étudiants.

Enfin, les situations proposées dans les parties production écrite et production orale sont étroitement liées à la vie des apprenants ; des sujets liés à la vie universitaire, le travail, la vie quotidienne sont fréquents. Cela permet aux apprenants d'avoir un sentiment d'appartenance. Ils ont plus de chance de s'exprimer librement dans la partie orale, une partie qui ne leur est pas familière. Cela contraste fortement avec le très grammatical TFS 4.

En ce qui concerne le niveau de l'examen DELF, nous avons le choix parmi les quatre niveaux proposés : de A1 à B2. Suite à nos lectures au sujet de la correspondance entre le CECR et des évaluations et des programmes d'enseignement du français universitaires (Yang, 2013 ; Yang, 2018a ; Li, 2014), nous avons réduit le choix entre les niveaux B1 et B2. Dans les échanges avec les chefs des départements de français, nous avons su que les étudiants partant en programme d'échange en troisième année réussissent en général le niveau B2 ou C1 dans les examens de TCF/TEF, dans leur deuxième année. Par conséquent, leur niveau est équivalent aux B2 ou C1. En revanche, il est important de garder à l'esprit que ces étudiants de programme d'échange sont en général les meilleurs étudiants ; tous les étudiants n'ont pas leur niveau. Selon les chefs du département de français des universités B et C, choisir un niveau inférieur au B2 semblait plus adapté pour « rassurer » les apprenants. Voilà pourquoi le niveau B1 nous a semblé le plus approprié.

Nous voulons aussi insister de nouveau sur le fait que le but de notre recherche est de connaître les opinions des apprenants sur le TFS 4 et sur un examen du type DELF, et non de comparer leur résultat de TFS à un niveau du CECR. Etant donné que les compositions sont les mêmes dans les épreuves B1 et B2 du DELF, nous avons enfin opté pour le niveau B1.

D'ailleurs, ce choix était plus avantageux au niveau de la faisabilité. La durée de l'examen est plus courte en B1. Dans le B1, l'examen écrit dure 1h 45 minutes au lieu de 2h 30 pour le DELF B2, et l'oral 20-25 minutes au lieu de 50 minutes pour le B2⁹⁹. Il est à noter que nous étions la seule examinatrice pour la passation d'examen, et la seule surveillante pour l'examen écrit. L'examen oral de niveau B1 comprend 10 minutes de préparation et de 10 à 15 minutes de passation. Cela signifie que nous pouvions évaluer au maximum 4 apprenants par heure. Notre projet initial étant de faire passer l'épreuve à environ 80 apprenants dans ces trois universités, cela correspond à environ 20 heures de travail uniquement pour la passation des épreuves orales, ce qui constitue déjà un travail laborieux à mettre en place. Choisir le DELF B2 signifiait que nous aurions dû passer le double de temps pour les épreuves orales, ce qui nous semblait presque impossible au niveau de la faisabilité.

Une fois le type d'examen et le niveau choisis, nous avons commencé à chercher des exercices pour mettre en place cet « examen blanc ». Après consultations de plusieurs livres de préparation au DELF B1, nous avons enfin opté pour un examen blanc du livre *Le DELF 100% Réussi(B1)*¹⁰⁰:

Nous présentons tout d'abord les exercices, ensuite nous justifions nos choix. Il s'agit d'un examen blanc qui va de la page 140 à la page 150¹⁰¹ :

Les sujets des exercices sont variés et proches de la vie des étudiants. Nous y trouvons des sujets liés aux études universitaires (l'exercice numéro 1 de CO, l'exercice de PE, les sujets 1 et 2 de l'exercice 2 de PO, le document 4 de l'exercice 3 de PO) ; à la recherche d'emploi et au monde professionnel (l'exercice numéro 2 de CO, le sujet 3 de l'exercice numéro 2 de PO, le document 3 de l'exercice numéro 3 de PO). Le reste des sujets touche soit la vie de tous les jours (les voyages, les rencontres avec les voisins), soit les nouvelles technologies et l'environnement, également familiers des étudiants.

⁹⁹ Information disponible à l'adresse <<https://www.ciep.fr/en/delf-tout-public/detailed-information-the-examinations>> [consulté le 24/05/2020]

¹⁰⁰ Girardeau, Bruno, Jacament, Émilie et Salin, Marie, 2016. *Le DELF 100% Réussi (B1)*. Paris : Didier.

¹⁰¹ Voir annexe numéro 3.

D'ailleurs, les formes d'exercices paraissent également très variées. Dans les exercices de CE et CO, se trouvent des QCM, des questions ouvertes, des cochers des cases et des vrais ou faux. L'alternance de ces différentes formes d'exercices rend cet examen blanc dynamique et moins monotone. Une fois l'examen choisi, nous l'avons mis en place pour évaluer les apprenants.

3.2. Le déroulement des examens

Nous présentons le déroulement des examens dans les trois universités selon l'ordre chronologique.

3.2.1. L'université A

Nous avons pu observer les cours de quatre classes de L2, courant mai 2019, avant la date du TFS 4. Chaque classe comprenant environ 20-25 apprenants, nous avons voulu choisir deux classes entières pour passer l'examen de simulation.

Afin d'assurer le bon déroulement des activités d'enseignement, le département de français désigne, pour chaque classe, un professeur « responsable ». C'est ce professeur qui surveille l'ambiance de la classe et qui s'occupe de la passation des petits tests chaque semaine. Afin d'estimer la possibilité de passer cet examen avec une classe donnée, nous devons tout d'abord obtenir le soutien du « professeur – responsable ». Après notre rencontre avec le chef du département de français, qui nous a donné son accord pour mettre en place l'examen, nous avons pu avoir les coordonnées des 3 autres enseignants : les enseignants F, A et D¹⁰² qui sont respectivement les « professeurs – responsables » des classe 1, 2 et 4.

Pendant les jours d'observation de cours, ils ont soit présenté notre projet de recherche dans leur classe eux-mêmes, soit nous ont demandé de présenter le projet. Nous voulions choisir deux classes entières parmi ces trois afin d'avoir un nombre total de 50 étudiants environ.

En revanche, après nos présentations, tous les étudiants ne se sont pas montrés intéressés par cet examen. Beaucoup ont pensé que cet examen allait influencer leur préparation du TFS 4 ; nous n'avons pas pu obtenir la participation de deux classes entières mais celle d'une partie des étudiants de chacune des trois classes. Au final, 50 étudiants (18 étudiants de la classe 1, 13 étudiants de la classe 2 et 19 étudiants de la classe 4) ont été mobilisés, nous avons décidé de faire passer l'examen à ces étudiants venant de trois classes différentes.

Nous avons ensuite informé les trois enseignants notre décision. L'enseignante D, professeur – responsable de la classe 4, pensait que si nous prenions uniquement deux classes entières parmi les classes

¹⁰² Les nominations des professeurs sont faites selon l'ordre chronologique des entretiens, voir tableau 16.

1, 2 et 4, il n'était pas nécessaire d'informer la classe 3. Mais ayant finalement choisi des étudiants de trois classes, nous devions également informer les étudiants de la classe 3. Elle a proposé de présenter notre projet également aux étudiants de cette classe. De plus, elle connaissait bien les étudiants de la classe 3 partant à l'étranger en programme d'échange ; elle les a trouvés très dynamiques et partants pour ce projet.

Nous avons évidemment suivi son conseil, ce qui nous a permis d'avoir un nombre total de 58 étudiants (avec en plus 7 étudiants de la classe 3). Ce projet d'examen a été approuvé par le chef du département et aussi par les trois enseignants.

Les enseignants nous ont donné les coordonnées des quatre chefs de classe afin d'établir un programme pour la passation des examens. Nous avons choisi les dates et les heures en fonction des emplois du temps des étudiants et de la disponibilité des salles multimédia. Ensuite, nous avons demandé à la secrétaire du département de réserver les salles. Ainsi, un programme de passation d'examen a été établi :

Type d'examen	Date et heure	Classe	Lieu
DELFB1 l'épreuve d'oral	09/05/2019 16 : 30 - 18 : 30	Classe 1 (9 étudiants)	B405 et B406 (Salle de préparation)
DELFB1 l'épreuve d'oral	10/05/2019 16 : 30 - 18 : 30	Classe 1 (9 étudiants)	A112 et A113 (Salle de préparation)
DELFB1 l'épreuve d'oral	11/05/2019 09 : 00 - 16 : 45	Classe 4 (19 étudiants)	A102 et A103 (Salle de préparation)
DELFB1 l'épreuve d'oral	12/05/2019 09 : 00 - 16 : 30	Classe 2 (13 étudiants) et 3 (7 étudiants)	B205 et B206 (Salle de préparation)
DELFB1 l'épreuve d'écrit	15/05/2019 16 : 30 - 18 : 15	Classes 1 et 3 (25 étudiants)	A413 (Salle multimédia)
DELFB1 l'épreuve d'écrit	16/05/2019 16 : 30 - 18 : 15	Classes 2 et 4 (32 étudiants)	A210 (Salle multimédia)

Tableau 10 : Programme de passation d'examen – Université A

Une fois cet emploi du temps défini et les salles réservées, nous avons procédé à la mise en place des examens : impressions des copies et préparations du matériel pour les enregistrements.

Les heures des examens ont été choisies en fonction des emplois du temps des apprenants, cela signifie que, normalement, ce sont les heures de pause dans leur vie quotidienne. Venir participer à un examen non-obligatoire pendant les heures de pause exige une grande motivation, surtout pendant la période de pleine préparation au TFS 4. Ainsi, nous avons fait quatre tableaux avec un éventail suffisant de plages à choisir, afin d'éviter tout désistement. Les étudiants ont été invités à écrire leur nom dans la case correspondant à leur choix d'horaire. Nous présentons, ci-après, un exemple de cette répartition pour la classe 4 :

Horaire	Nom	Numéro	Signature
09 : 00		1	
09 : 15	Blanche	2	
09 : 30	Estelle	3	

09 : 45	Jules	4	
10 : 00	Roger	5	
10 : 15		6	
10 : 30	Marcel	7	
10 : 45	Solenne	8	
11 : 00	Pauline	9	
11 : 15	Lise	10	
11 : 30	Patricia	11	
11 : 45		12	
Pause de midi			
13 : 00		13	
13 : 15		14	
13 : 30	Odile	15	
13 : 45		16	
14 : 00		17	
14 : 15	Denise	18	
14 : 30	Dominique	19	
14 : 45	Clémentine	20	
15 : 00	Flora	21	
15 : 15	Gisèle	22	
15 : 30	Yvette	23	
15 : 45	Yann	24	
16 : 00		25	
16 : 15	Régine	26	
16 : 30	Robert	27	
16 : 45		28	
Autres			

Tableau 11 : Programme de passation des épreuves orales – exemple de la classe 4 – université A

Pour ces 19 étudiants de la classe 4, nous avons proposé 28 plages horaires disponibles, nous sommes restée flexible par rapport à cette répartition, si un étudiant n'était pas disponible le jour dédié à sa classe, il pouvait venir un autre jour.

En même temps que les étudiants choisissaient leur plage horaire, nous leur avons donné un document présentant l'examen. Nous avons aussi profité de cette occasion pour distribuer aux étudiants les critères d'évaluation de l'oral et de l'écrit du DELF B1, ainsi que la fiche d'auto-évaluation de niveau B1, que nous avons tirée du livre *Le DELF 100% Réussi*.

Le document que nous leur avons remis comprenait quatre pages, avec à la première page la présentation de l'examen (en chinois), à la deuxième page les critères d'évaluation de l'écrit, à la troisième page les critères d'évaluation de l'oral, et à la quatrième page la fiche d'auto-évaluation du niveau B1.¹⁰³ Nous présentons la traduction de la première page :

¹⁰³ Vous trouverez ce document en annexe 4.

Bonjour,

Nous tenons tout d'abord à vous remercier pour votre participation à l'examen de simulation du DELF B1 !

Cet examen comprend deux parties : une épreuve écrite et une épreuve orale. L'épreuve écrite dure 1h 45 minutes, dont 25 minutes pour la partie compréhension orale, 35 minutes pour la compréhension écrite et 45 minutes pour l'expression écrite. Pour l'épreuve orale, vous avez dix minutes pour vous préparer, ensuite 10 à 15 minutes pour passer l'examen avec le jury.

L'examen DELF B1 est un des examens du système DELF/DALF. Si vous voulez passer un vrai examen de ce type, vous pouvez vous renseigner auprès des Alliances Françaises en Chine. Par rapport aux examens TCF/TEF qui sont des tests, les examens DELF/DALF évaluent plus globalement vos compétences en langues, et aboutissent à des diplômes de niveau de langues. Ces diplômes sont valables à vie. Cette fois, vous allez passer un examen de simulation, qui vous donne une première expérience des examens harmonisés avec les niveaux du *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues*. Après cet examen, si vous le souhaitez, nous vous communiquons votre note et des conseils personnels en fonction de vos notes dans les différentes parties. Si vous avez des questions, n'hésitez pas à nous solliciter.

Dans les pages suivantes, vous trouverez les critères d'évaluation de l'expression écrite et de l'expression orale. Ces critères sont identiques au niveau international. Nous vous conseillons fortement à d'en prendre connaissance afin de mieux vous préparer à l'examen. Nous allons aussi suivre strictement ces critères lors de la correction des copies. A la fin du document vous trouverez une fiche d'auto-évaluation de niveau B1. Avec cette fiche, vous pouvez trouver vos points forts et vos points faibles dans les différentes compétences en langues, afin de pouvoir les développer d'une façon plus équilibrée.

Enfin, je vous souhaite à tous une bonne chance au TFS 4 ! Nous vous remercions encore une fois pour votre participation à l'examen DELF B1 alors que vous êtes en pleine préparation du TFS 4. Après ces deux examens, nous vous proposerons un questionnaire portant sur vos expériences des examens. Nous souhaitons encore une fois obtenir votre participation. Après le questionnaire, si vous acceptez de faire un entretien avec nous, ça serait super ! Tout est en chinois, ne vous inquiétez pas.

Merci !

Les déroulements des épreuves se sont passés comme prévu, avec des ajustements sur les plages horaires. Certains étudiants étaient en retard ou en avance lors de la passation des épreuves orales, et 2 étudiants se sont désistés, il a fallu échanger avec les autres pour l'ordre des passations, afin de ne pas perdre de temps. Cela nous a demandé d'être très attentifs aux enregistrements des audios pour ne pas nous tromper dans l'ordre de passation des étudiants. Nous avons demandé aux étudiants de signer la feuille d'émargement à l'heure de passation de l'examen. Nous montrons un exemple de la feuille d'émargement de la classe 4 :

Convocation

Nous vous prions de vous présenter, 5 minutes avant le début de l'épreuve orale DELF B aux dates, lieux et horaires indiqués ci-dessous.

Numéro de classe : 4 *17A-4* lieu : A102

Date : 11/05/2019

Horaire	Nom	Numéro	
09 : 00		1	
09 : 15	Blanche	2	<i>Blanche</i>
09 : 30	Estelle	3	<i>Estelle</i>
09 : 45	Jules	4	<i>Jules</i>
10 : 00	Roger	5	<i>Roger</i>
10 : 15		6	
10 : 30	Marcel	7	<i>Solenne</i>
10 : 45	Solenne	8	<i>Solenne</i>
11 : 00	Pauline	9	<i>Pauline</i>
11 : 15	Lise	10	<i>Lise</i>
11 : 30	Patricia	11	<i>Patricia</i>

Illustration 7 : Feuille d'émargement de la classe 4 – Université A

Suite à ce tableau, Marcel n'est pas venu à l'examen et son nom a été barré. L'étudiante numéro 8, Solenne est arrivée en avance, elle est passée à 10h30 au lieu de 10h45. Au final, 2 étudiants se sont désistés dans la classe 4, ce qui nous fait un total de 56 personnes à avoir participé à l'examen.

3.2.2. L'université B

L'université B est une université normale, chaque année le département de français reçoit une classe d'environ 30 apprenants. La promotion de 2017 – les étudiants de licence 2 – comprend 31 étudiants.

Pendant le deuxième semestre de la deuxième année, afin de préparer les étudiants au TFS 4, l'université ouvre spécialement un cours qui s'intitule « Evaluation ». Dans ce cours, les étudiants font des exercices du TFS 4 des années précédentes, afin de mieux se familiariser avec les formes d'exercices. Ce cours a lieu trois fois par semaine : mercredi de 8h10 à 9h45, de 10h10 à 11h45, et jeudi de 8h10 à 9h45, trois fois quatre-vingt-dix minutes avec 5 minutes de pause au milieu.

Le chef du département nous a proposé d'utiliser le temps de son cours « Evaluation » pour mettre en place l'examen du DELF B1 : une séance de cours pour l'épreuve écrite, et deux autres séances pour les épreuves orales. De son point de vue, c'était une très bonne occasion qui permet aux étudiants d'avoir une vue globale de leurs compétences en langues, et également de pouvoir découvrir les examens qui leur seront utiles pour continuer les études en France. Passer l'examen de simulation DELF B1 est devenu une activité collective et « obligatoire » pour toute la classe. Les 31 étudiants ont tous été mobilisés.

Ainsi, après l'accord du professeur et avec le chef de la classe, nous avons pu faire un emploi du temps des épreuves d'examens :

Type d'examen	Date et heure	Nombre d'étudiants	Lieu
DELF B1 l'épreuve d'écrit	05/06/2019 08 : 00 – 09 : 45	31 étudiants	A111
DELF B1 l'épreuve d'oral	05/06/2019 10 : 00 – 12 : 00	9 étudiants	A106 et A107 (Salle de préparation)
DELF B1 l'épreuve d'oral	05/06/2019 16 : 00 – 18 : 00	8 étudiants	A213 et A214 (Salle de préparation)
DELF B1 l'épreuve d'oral	06/06/2019 08 : 00 – 11 : 00	14 étudiants	B412 et A413 (Salle de préparation)

Tableau 12 : Programme de passation d'examen – Université B

Etant donné que les séances des cours d'« Evaluation » n'étaient pas suffisantes pour passer les épreuves orales de l'ensemble des 31 étudiants, nous avons ajouté une troisième séance pour l'épreuve d'oral de 8 étudiants. Les étudiants étaient très enthousiastes. Seule une étudiante n'a pas pu participer à la totalité des épreuves puisqu'elle était trop timide pour passer l'épreuve orale.

3.2.3. L'université C

L'université C est une université pluridisciplinaire et labellisée « 9-8-5 ». Nous sommes allée faire notre projet dans l'université C pendant la seconde moitié du mois de juin.

C'est une université spécialisée en sciences et en ingénierie, dont le département de français, en tant que spécialité en lettres, a été créé plus tardivement par contraste avec ses départements scientifiques. L'université C reçoit chaque année une classe de 20 à 25 étudiants environ.

Notre projet initial était de proposer un examen aux étudiants de la classe de licence 2. A notre arrivée à l'université C, le nombre total ayant participé à l'examen était de 87 (56 étudiants de l'Université A plus 31 étudiants de l'Université B). Ce nombre était plus que suffisant par rapport au nombre prévu.

Nous avons décidé de ne pas prendre la totalité de la classe de l'université C, mais uniquement un nombre restreint des étudiants volontaires, pour poursuivre le projet.

Après la discussion avec le chef du département pendant notre observation du cours, elle a présenté notre projet de recherche à sa classe. Ensuite, parmi plusieurs volontaires, elle en a choisi trois qui étaient les plus dynamiques et intéressées par ce projet de recherche. Ensuite, nous avons fixé une date pour mettre en place les épreuves écrites et orales. Enfin, nous leur avons fait passer l'examen dans la salle des professeurs, une matinée alors qu'elles n'avaient pas cours.

DELF B1 l'épreuve d'oral et d'écrit	18/06/2019 13 : 00 – 18 : 00	3 étudiants	Salle des professeurs
-------------------------------------	------------------------------	-------------	-----------------------

Tableau 13 : Programme de passation d'examen – Université C

Une fois en possession de toutes les copies de ces trois universités, nous avons commencé la correction.

3.3. La correction des copies

Pour ce faire, nous avons strictement suivi les critères d'évaluation pour la production orale et la production écrite du DELF B1, que nous présentons ici¹⁰⁴ :

GRILLE D'ÉVALUATION DE LA PRODUCTION ÉCRITE B1

■ ESSAI 25 points

Respect de la consigne Peut mettre en adéquation sa production avec le sujet proposé. Respecte la consigne de longueur minimale indiquée.*	0	0,5	1	1,5	2				
Capacité à présenter des faits Peut décrire des faits, des événements ou des expériences.	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4
Capacité à exprimer sa pensée Peut présenter ses idées, ses sentiments et / ou ses réactions et donner son opinion.	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4
Cohérence et cohésion Peut relier une série d'éléments courts, simples et distincts en un discours qui s'enchaîne.	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3		

Compétence lexicale / orthographe lexicale

Étendue du vocabulaire Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer sur des sujets courants, si nécessaire à l'aide de périphrases.	0	0,5	1	1,5	2
Maîtrise du vocabulaire Montre une bonne maîtrise du vocabulaire élémentaire mais des erreurs sérieuses se produisent encore quand il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe.	0	0,5	1	1,5	2
Maîtrise de l'orthographe lexicale L'orthographe lexicale, la ponctuation et la mise en page sont assez justes pour être suivies facilement le plus souvent.	0	0,5	1	1,5	2

Compétence grammaticale / orthographe grammaticale

Degré d'élaboration des phrases Maîtrise bien la structure de la phrase simple et les phrases complexes les plus courantes.	0	0,5	1	1,5	2
Choix des temps et des modes Fait preuve d'un bon contrôle malgré de nettes influences de la langue maternelle.	0	0,5	1	1,5	2
Morphosyntaxe - orthographe grammaticale Accord en genre et en nombre, pronoms, marques verbales, etc.	0	0,5	1	1,5	2

* Si la production fait entre 113 et 143 mots, on attribuera 0,5 point sur 1 au critère de longueur.
Si la production fait 112 mots ou moins, on attribuera 0 point sur 1 au critère de longueur.

¹⁰⁴ « Grille d'évaluation de la production écrite – B1 », disponible à l'adresse <<https://www.france-education-international.fr/document/delf-b1-grille-eval-pe>> [consulté le 13/09/2021]

Pour la production écrite, le sujet était « faut-il faire une année de pause dans ses études ? » Il s'agissait d'écrire un article pour le prochain numéro universitaire en tant qu'étudiant en Belgique.

Pour le premier critère « respect de la consigne », nous avons vérifié si l'étudiant avait bien compris qu'il s'agissait d'un article pour le prochain numéro universitaire, et qu'il avait été invité à donner son avis en tant qu'étudiant. Aussi fallait-il respecter le nombre de mots minimum.

Pour le deuxième critère « capacité à présenter des faits », nous avons regardé si l'étudiant était capable d'évoquer les événements de sa propre expérience. Ainsi devait-il donner des exemples pertinents. Si d'après lui, une année de pause est nécessaire, il devait être capable de raconter des histoires pour présenter les points positifs de cette pause. Par exemple, il a fait une pause pendant ses années universitaires qui lui a permis de retrouver ce qu'il aime vraiment.

Par rapport au troisième critère « capacité à exprimer sa pensée » : nous avons vérifié si l'étudiant pouvait donner des opinions sur le fait de faire une pause pendant ses études et s'expliquer. Par exemple l'étudiant pouvait dire qu'il n'était pas d'accord pour faire une pause du fait que le temps à l'université est précieux et une année de pause est une perte de temps ; ou qu'il est difficile de s'adapter au rythme universitaire après la pause.

Avec le quatrième critère « cohérence et cohésion », nous examinons la capacité de l'étudiant d'organiser l'article en hiérarchisant ses points de vue. Nous attendons des connecteurs logiques « premièrement, deuxièmement, finalement (...) », « tout d'abord, ensuite, enfin (...) ».

A l'égard des compétences lexicales, nous avons vérifié si l'étudiant avait une étendue suffisante de vocabulaire dans les domaines d'études et du travail, et s'il était capable de les utiliser de manière correcte. La mise en page et la ponctuation ont aussi été prises en compte.

Pour ce qui est des compétences grammaticales, nous nous attendions à ce que l'étudiant puisse choisir le temps et le mode corrects au niveau grammatical pour soutenir ses points de vue.

Les épreuves orales nécessitaient une préparation particulière. Puisque nous étions seules pour évaluer les étudiants, il était important d'enregistrer les passations orales pour les évaluer. Selon Horner :

« S'il semble évident que celui qui est le mieux placé pour évaluer la réussite d'une conversation, c'est celui qui y participe, il l'est beaucoup moins pour évaluer les sous-compétences : en effet, si on est engagé pleinement dans la conversation, on ne peut pas en même temps se concentrer sur un éventail de critères fins de sous-compétences. » (Horner, 2010 : 45)

Nous avons enregistré toutes les passations orales des étudiants, sur le téléphone et également sur l'ordinateur. Une fois toutes les épreuves passées, nous avons commencé à écouter les enregistrements pour donner une note d'oral.

Nous exposons ci-dessous les critères d'évaluation des épreuves orales¹⁰⁵ :

GRILLE D'ÉVALUATION DE LA PRODUCTION ORALE B1

1 ENTRETIEN DIRIGÉ 2 à 3 minutes

Peut parler de soi avec une certaine assurance en donnant informations, raisons et explications relatives à ses centres d'intérêt, projets et actions.	0	0,5	1	1,5	2
Peut aborder sans préparation un échange sur un sujet familier avec une certaine assurance.	0	0,5	1		

2 EXERCICE EN INTERACTION 3 à 4 minutes

Peut faire face sans préparation à des situations même un peu inhabituelles de la vie courante (respect de la situation et des codes sociolinguistiques).	0	0,5	1		
Peut adapter les actes de parole à la situation.	0	0,5	1	1,5	2
Peut répondre aux sollicitations de l'interlocuteur (vérifier et confirmer des informations, commenter le point de vue d'autrui, etc.).	0	0,5	1	1,5	2

3 EXPRESSION D'UN POINT DE VUE 5 à 7 minutes

Peut présenter d'une manière simple et directe le sujet à développer.	0	0,5	1			
Peut présenter et expliquer avec assez de précision les points principaux d'une réflexion personnelle.	0	0,5	1	1,5	2	2,5
Peut relier une série d'éléments en un discours assez clair pour être suivi sans difficulté la plupart du temps.	0	0,5	1	1,5		

POUR L'ENSEMBLE DES 3 PARTIES DE L'ÉPREUVE

Lexique (étendue et maîtrise) Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer sur des sujets courants, si nécessaire à l'aide de périphrases ; des erreurs sérieuses se produisent encore quand il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe.	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4		
Morphosyntaxe Maîtrise bien la structure de la phrase simple et les phrases complexes les plus courantes. Fait preuve d'un bon contrôle malgré de nettes influences de la langue maternelle.	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4	4,5	5
Maîtrise du système phonologique Peut s'exprimer sans aide malgré quelques problèmes de formulation et des pauses occasionnelles. La prononciation est claire et intelligible malgré des erreurs ponctuelles.	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3				

¹⁰⁵ « Grille d'évaluation de la production orale – B1 », disponible à l'adresse <<https://www.france-education-international.fr/document/delf-b1-grille-eval-po>> [consulté le 13/09/2021]

Trois exercices sont dans l'épreuve orale, dont les deux premiers sont sans préparation. Dans le premier exercice, le candidat se présente ; le jury amène le candidat à parler de ses centres d'intérêt et de son projet d'avenir. La capacité d'échanger avec le jury sur un sujet familier est à évaluer.

Dans le deuxième exercice, quatre sujets sont proposés. Le candidat tire au sort deux sujets et en choisit un pour passer l'épreuve. A chaque fois le candidat joue un rôle différent (il peut être un étudiant face à son professeur, une personne qui rencontre son voisin, une étudiante qui parle avec son ami français ou un employé d'entreprise qui échange avec son collègue). Dans chaque situation, il a une situation problématique à gérer. Le candidat doit savoir à qui il s'adresse, quelles formes de politesse utiliser et comment défendre son point de vue face aux questions posées par son interlocuteur.

Pour le dernier exercice, le candidat tire au sort deux documents parmi les quatre et il en choisit un. Pendant les dix minutes de préparation, il lit ce document et en dégage l'idée essentielle. Ensuite il fait un discours sur ce sujet en utilisant les éléments tirés du texte. Les quatre documents portaient sur des sujets différents : la formation en alternance, le droit de vote à l'âge de 16 ans, le travail en dehors du bureau et le projet d'éco-vélo : être payé pour faire du vélo. Le candidat doit montrer ses réflexions personnelles en faisant un discours clair sur le sujet abordé.

Pour l'ensemble des trois exercices, les compétences lexicales, morphosyntaxiques et phonétiques sont évaluées. Enfin, selon les critères d'évaluation des exercices de compréhension orale, les corrections orthographiques ne sont pas prises en compte.

Ainsi, nous avons corrigé les 90 exemplaires de l'examen et présenté les notes des étudiants sous forme de tableaux. Ici nous présentons l'exemple des notes des quatre étudiants de la classe 4 de l'université A :

classe 4	Roger	solenne	Pauline	lise
EO 口语	1,5	1,5	1,5	1,5
	1	1	1	0,5
	0,5	0,5	1	0
	1	1	1,5	1
	0,5	0,5	1,5	1
	1	1	0,5	0,5
	0,5	0,5	1,5	1,5
	0,5	1	0,5	0,5
	3	2	2,5	1
	3	2,5	3	2
	2,5	1	2,5	2,5
	15	12,5	17	12
EE 写作	1	1	1	1
	2	3	3	2
	2	2,5	2	2,5
	2	2	2	2
	1,5	1	1	1,5
	1	1	1	1
	1,5	1	1,5	1
	1	2	0,5	1
	1	1	1	1
	1	1	1	0,5
	14	15,5	14	13,5
CO 听力	17	15,5	17	9
CE 阅读	22	20,5	15	12,5
total	68	64	63	47

Tableau 14 : Exemple des notes de DELF B1 – quatre étudiants de la classe 4 – Université A

Si les étudiants le souhaitent, ils avaient la possibilité de nous demander leurs notes. Nous avons également donné des conseils personnels en fonction de leur performance. En même temps que la distribution de notes, est envoyé de nouveau le document sur les critères d'évaluation ainsi qu'un exemplaire de l'examen blanc suivi du corrigé. Les étudiants pouvaient consulter leurs copies et nous poser des questions si certains points ne leur semblaient pas suffisamment clairs.

Suite aux examens de simulation du DELF B1, nous avons ensuite procédé à la distribution des questionnaires.

4. Questionnaires des apprenants

4.1. Le choix méthodologique

Selon Cuq, l'observation participante et directe, l'entretien directif, semi-directif, ou non directif et le questionnaire sont tous les trois des types d'enquête. (Cuq, 2003 : 82) Un champ d'étude est privilégié pour l'enquête : « *opinions, attitudes, croyances, perceptions, expériences ou comportements impossibles à connaître autrement qu'en posant des questions.* » (Berthier, 2016 : 15)

« *L'enquête par questionnaire a pour fonction de mettre au jour les déterminants sociaux, inconscients (...) des pratiques : c'est le divan des sociologues.* » (De Singly, 2012 : 30)

Selon De Singly, une phase d'avant-questionnaire est nécessaire. Pendant cette période, il est indispensable de mener trois choses de front :

La première, c'est de « (...) lire ce qui a été écrit auparavant sur le thème étudié, repérer la manière dont les chercheurs ont essayé antérieurement d'expliquer la conduite, leurs découvertes et leurs impasses. » (Ibid. : 26) Cela correspond à notre étude documentaire sur les recherches au sujet de l'évaluation.

La seconde, c'est d'

« (...) écouter ce que les acteurs sociaux disent de leurs propres pratiques afin de se familiariser avec les pratiques à analyser. Il faut non seulement savoir comment parler aux individus, comment les interroger, mais aussi être sensible à la manière dont ils décrivent leurs activités. D'où la nécessité d'une pré-enquête par entretiens. » (Ibid. : 26)

Cette phase correspond à notre période de pré-enquête au début de l'année 2019, présentée dans la section 1.3. Nous avons effectué des entretiens avec les enseignants et aussi les chefs des établissements des Universités A, B, C et D. Pendant ces entretiens, ils nous ont présenté les méthodes d'organisation des évaluations universitaires et ont fourni des conseils par rapport à la mise en place de notre projet de recherche.

La troisième est d'« (...) élaborer progressivement une problématique, un questionnement théorique qui servira de support à la seconde phase, celle de la formulation du questionnaire. » (Ibid. : 26) Rappelons que, selon le tableau numéro 5 : liens entre les hypothèses et les méthodologies choisies (2), les questionnaires sont choisis comme méthode de recherche, afin de vérifier les hypothèses 3 et 4. A travers l'hypothèse numéro 3, nous cherchons à connaître les opinions des étudiants sur le TFS 4 et sur les Programmes, ainsi que leurs opinions sur le CECR et les outils d'évaluation correspondants. Selon l'hypothèse numéro 4, il nous est nécessaire d'obtenir leurs opinions sur les évaluations formatives et sur les auto-évaluations. Les sujets du questionnaire ont été définis suite à ces trois étapes de préparation.

Néanmoins, il est important de faire attention aux règles favorisant les expressions personnelles. Il est essentiel de diminuer la pression d'une problématique dominante, dans ce cas, « (...) l'expression personnelle est moins un luxe social réservé à ceux qui disposent d'un niveau suffisant de ressources culturelles. Le répertoire figuratif dans la situation d'enquête doit être le moins possible limité à la bonne figure de la personne « cultivée » (Ibid. : 73).

« On doit essayer de résoudre ce que William Labov nomme le paradoxe de l'observateur : à savoir « découvrir comment les gens parlent (et agissent) quand on ne les observe pas systématiquement, mais la seule façon d'y parvenir est de les observer systématiquement ». Pour le questionnaire, c'est la même démarche : dérober au maximum aux acteurs sociaux des bouts de leur répertoire, autres que ceux qu'ils donnent en présence des « dominants » (ou perçus comme tel). » (Ibid. : 73)

Dans la section suivante, nous présentons le processus d'élaboration du questionnaire.

4.2. Concevoir des questionnaires

La version électronique du questionnaire est accessible via un lien internet ou via un QR code¹⁰⁶, elle se trouve également en annexe numéro 6. « Il y a plusieurs techniques pour concevoir des questions de fait : cerner la pratique étudiée en référence à un cadre temporel, à une situation précise, utiliser plutôt le passé que le présent ; poser des questions ouvertes, etc. » (Ibid. : 61-62) Nous avons essayé de maximiser le nombre de questions ouvertes. Elles permettent aux étudiants de s'exprimer librement et de donner plus d'informations par rapport à un QCM. Les questions ouvertes présentent bien des avantages :

« (...) tout d'abord le fait de privilégier les catégories dans lesquelles les individus perçoivent le monde social, plutôt que de les imposer par les modalités des réponses « fermées ». Ensuite, les questions ouvertes ouvrent des perspectives de codage de l'information beaucoup plus grandes. On peut passer d'une question à la construction de plusieurs variables. » (Ibid. : 65)

En revanche, nous n'avons pas la possibilité de mettre toutes les questions sous forme de questions ouvertes. Des questions classiques sous forme de QCM sont présentes également. Les réponses au QCM sont plus simples à traiter informatiquement.

« Lors de la rédaction d'un questionnaire, le mieux est d'adopter un compromis entre questions ouvertes et questions fermées, le primat étant accordé aux dernières, avant tout, pour des raisons d'économie. Seront autorisées des questions ouvertes d'une part sur le thème central de l'enquête et d'autre part lorsque ce sont les

¹⁰⁶ Le questionnaire est disponible à l'adresse < <https://www.wenjuan.com/s/bQBrE3/> > [consulté le 11/06/2021]; le QR code se trouve en annexe numéro 6.

catégories (les mots) des personnes interrogées qui intéressent le chercheur plus que les informations proprement dites. » (Ibid. : 66-67)

Pour chaque question, l'étudiant peut choisir plusieurs réponses puisque toutes les réponses ont la même valeur.

« Cette opération étant difficile à mener, la tentation est grande de ne proposer que des questions à réponse unique (ou de ne traiter que la première). Mais c'est une erreur : proposer des réponses multiples augmente les chances d'obtenir des réponses plus personnelles. Avec cette ouverture, les personnes sentent moins la pression, imaginaire, de chercher la bonne solution : dès qu'une question a plusieurs « solution », elle ressemble moins à un problème scolaire. » (Ibid. : 71)

Pour chaque question fermée, nous mettons une réponse « Autres » avec une ligne par la suite : les étudiants peuvent choisir cette réponse en justifiant leurs choix. Selon De Singer, *« Afin de respecter le principe des questions qui ont du sens pour les individus interrogés, les questions peuvent comprendre une option explicite « sans opinion ». Ainsi est remis en cause le présupposé que les individus ont une opinion sur tout. » (Ibid. : 69)* Cette forme « sans opinion » prend la forme « Autres » dans le questionnaire.

Dans la formulation des questions, nous essayons de les formuler clairement, sans ambiguïté. Selon Zagre, plusieurs règles sont à respecter lors de la formulation des questions : poser des questions qui *« (...) ne suggèrent aucune réponse particulière (...) ; qui n'expriment aucune attente (...) ; qui n'excluent rien de ce qui peut venir à l'esprit de celui à qui on les pose » (Zagre, 2013 : 90)* Les questions ouvertes laissent une espace assez grande pour que les étudiants expriment leurs idées ; quant aux questions fermées, nous mettons une espace après la réponse « Autre » pour que les étudiants mettent leurs commentaires. En plus des questions ouvertes et fermées, d'autres formes sont également conçues – par exemple choisir « un niveau » de 1 à 8.

Le questionnaire se divise en plusieurs parties. Tout d'abord, deux parties portent respectivement sur le TFS 4 et sur le DELF B1. Tous les étudiants ont passé ces deux examens avant de répondre au questionnaire. Les trois premières questions concernent le but du TFS 4 et l'utilité du diplôme. Nous voulons savoir ce que le TFS 4 signifie pour eux et quel est son rôle dans les études et dans les futurs métiers des étudiants. Dans les questions 2 et 3, il leur est demandé : *« Si le TFS Niveau 4 n'était pas obligatoire pour l'obtention du diplôme, le passeriez-vous ? »*. Leurs réponses montreront s'ils le passent par obligation ou par intérêts personnels. Les questions 4, 5 et 8 portent sur la préparation à l'examen. Elles demandent si les manuels utilisés en cours suffisent pour réussir le TFS 4. Si la réponse est négative, nous leur demandons de citer d'autres supports nécessaires à sa réussite.

Les questions 6, 7, 9 et 10 demandent aux étudiants leurs sentiments sur le TFS 4, sur son contenu et ses critères d'évaluation. Les mêmes questions sont posées dans la partie 2 pour le DELF B1 (questions 12, 13, 14 et 15). Les questions sont formulées exactement de la même manière. Cette répétition dans la forme des questions donne un effet de contraste aux étudiants.

La dernière question porte sur les deux Programmes d'enseignement du français universitaire. Etant donné que le but de la mise en place du TFS 4 est d'appliquer les Programmes, nous voulons savoir si les étudiants connaissent le rapport entre cet examen et les Programmes suite aux deux ans d'apprentissage du français universitaire.

La deuxième partie concerne l'examen DELF B1. Les questions 12 à 15 demandent aux étudiants leurs sentiments sur le DELF B1, sur son contenu, les compétences examinées, et les critères d'évaluation. Suite aux questions sur le TFS 4 et le DELF B1, nous ajoutons deux autres qui invitent les étudiants à comparer ces deux examens.

Avec la question 18 « Pendant votre temps libre, préparez-vous les examens du type TCF/TEF ? Pourquoi ? » et la question 19 « Que pensez-vous de la préparation de ces examens ? », nous voulons connaître l'influence de ces examens sur l'apprentissage du français universitaire.

Les deux dernières questions demandent s'ils connaissent le CECR et ses six niveaux. Nous sommes en mesure de comprendre dans quelle mesure le CECR est présent dans l'enseignement-apprentissage du français universitaire.

La troisième partie concerne les représentations des étudiants sur les pratiques évaluatives. « *Un questionnaire sur une pratique ou un ensemble de pratiques doit comprendre deux parties : celle sur l'objet proprement dit et celle permettant d'en approcher les déterminants sociaux.* » (De Singly, 2012 : 29) Nous divisons les évaluations en deux parties : celles qui ont lieu pendant le semestre et celles à la fin du semestre. « *La partie sur l'objet de recherche approche les traits supposés pertinents et peut comprendre des questions de fait et d'opinion.* » (Ibid. : 60) Nous essayons de mélanger les questions de fait et d'opinion.

Les questions 22 et 23 concernent les évaluations pendant le semestre. La question 22 comporte plusieurs sous-questions de fait et d'opinion. Nous demandons aux étudiants quels sont les formes d'exercices et les critères de ces évaluations et ce qu'ils en pensent. La question « Est-ce que le professeur modifie le contenu de son enseignement en fonction du résultat des examens ? » aide à mieux comprendre le rôle et l'utilité des tests dans leur apprentissage. La question 23 comprend deux sous-questions. Nous demandons aux étudiants si l'enseignant fait la mise en commun ou donne des retours après chaque test. Leurs réponses nous donnent des pistes de réflexions pour faire correspondre ces évaluations aux évaluations formatives. Les étudiants sont invités à choisir entre 1 (pas du tout) et 8 (à chaque fois). Cette forme de question est établie afin de rendre le questionnaire plus dynamique.

Les questions 24 et 25 suivent la même formulation que les questions 22 et 23. Cette fois le sujet porte sur les évaluations de fin de semestre. La seule différence liée au nombre de questions est que, dans la 22 il y a une sous-question (d) « Est-ce que le professeur modifie le contenu de son enseignement en fonction du résultat des examens ? », tandis que dans la 24, nous conservons seulement les trois premières

questions (a), (b) et (c). La raison pour laquelle nous supprimons la question (d) dans la 24 est qu'il s'agit des évaluations de fin de semestre, les enseignants n'ont en général pas à modifier le contenu de leur enseignement par la suite.

A la lumière de toutes les questions précédentes, la question 26 « D'après vous, quel est le rapport entre les évaluations en classe et le TFS Niveaux 4 et 8 ? » invite les étudiants à réfléchir sur les relations entre le TFS 4 et les évaluations quotidiennes. Ils peuvent dire par exemple qu'ils constatent une relation étroite puisque les formes d'exercices se ressemblent, ou au contraire qu'ils n'y voient aucun rapport.

Les trois questions suivantes sont ajoutées pendant la période d'observation des cours. Nous avons su que les étudiants avaient des travaux de groupes, des exposés et des compositions à réaliser. Ils ont eu des réactions différentes quand les enseignants ont annoncé ces devoirs. Par les questions 27, 28 et 29, nous invitons les étudiants à parler de leur préférence sur ces formes de devoirs et à en expliquer les raisons.

La question numéro 30 « Est-ce qu'il y a des critères d'évaluation précis pour des exercices de productions écrite et orale ? » les interroge de façon directe sur leurs connaissances des critères d'évaluation. Nous sommes en mesure de confronter les propos des étudiants avec ce que nous avons observé en classe, afin de savoir quels critères utilisent les enseignants et s'ils les ont transmis aux étudiants avant les examens.

Pour finir, selon l'hypothèse numéro 4, il est important de connaître les représentations des étudiants sur les auto-évaluations. Il est nécessaire de poser la question numéro 31 « Faites-vous des auto-évaluations dans votre apprentissage du français ? » A la fin, si les étudiants le souhaitent, ils peuvent laisser de plus amples commentaires dans le champ dédié à la question numéro 32.

Une fois le questionnaire terminé, nous procédons à la distribution et la collecte des données.

5. Entretiens avec des enseignants et des apprenants

En plus des questionnaires, nous avons également choisi de faire des entretiens pour mener à bien notre enquête, avec des enseignants et des groupes d'apprenants. Dans cette partie, nous présentons tout d'abord notre choix méthodologique avant d'aborder le déroulement des entretiens.

5.1. Le choix méthodologique

D'après Blanchet et Gotman, les domaines d'application de l'enquête par entretien sont multiples : « (...) peuvent être approchés par ce moyen ce qui est relatif à la vie intérieure de l'individu et aux communications entre individus, le mode de vie des petites communautés, et plus généralement tout ce qui recouvre les microphénomènes sociaux. » (Blanchet et Gotman, 2015 : 27) L'un des objets sociologiques privilégiés de l'enquête par entretien est ce que nous pouvons rassembler sous le terme d'idéologies, aux sens que lui donnent Adorno, à savoir « une organisation d'opinions, d'attitudes et de valeurs, une façon d'envisager l'homme et la société » (Adorno, cité par Blanchet et Gotman, 2015 : 23)

Selon Chokier et Rateau,

« Dans tous les domaines des sciences sociales où l'on cherche à connaître l'état d'une opinion, d'une attitude, d'un climat social ou d'une représentation sociale, on s'appuie, dans la grande majorité des cas, sur la production verbale des individus ou des groupes. On demande donc la plupart du temps aux répondants de s'exprimer à propos d'un objet ou d'un thème en utilisant les outils les mieux appropriés possibles pour leur permettre de déclarer ce qu'ils pensent. » (Chokier et Rateau, 2009 : 31)

L'enquête par entretien est l'instrument privilégié de l'exploration des faits dont la parole est le vecteur principal, cette conversation par laquelle la société parle et se parle. Ces faits concernent les systèmes de représentations (pensées construites) et les pratiques sociales (faits expérimentés). (Blanchet et Gotman, 2015 : 23)

Dans notre recherche, puisque nous voulons connaître les représentations que se font les apprenants et les enseignants de la notion d'évaluation, la méthode d'entretien nous semble appropriée. Il est important d'ailleurs de présenter la notion de la représentation. Selon Abric, les représentations sont « (...) un ensemble organisé et hiérarchise des jugements, des attitudes et des informations qu'un groupe social donné élabore à propos d'un objet » (Abric, 1994 : 11). Selon la théorie du noyau central d'Abric, les représentations sociales sont des structures sociocognitives composées de deux systèmes complémentaires, un système central et un système périphérique. Le premier est constitué de cognitions consensuelles et non négociables, nécessairement associées à l'objet de représentation. Les éléments périphériques au noyau central, plus souples, sont en revanche les éléments qui autorisent des modulations individualisées des représentations, « (...) qui permettent à chacun de se positionner sur des variations personnelles, sans remettre en cause la signification centrale » (Ibid. : 75). Selon Moore, c'est au niveau

du système périphérique « (...) que le changement est possible, quand des réglages et des adaptations sont nécessaires pour intégrer de nouvelles données qui remettent en cause la représentation » (Moore, 2008 : 17).

Selon Martin,

« L'entretien sera (...) particulièrement utile pour révéler le système symbolique des enseignants. Il permettra de prendre conscience de la complémentarité (ou non) qui existe entre les actions réalisées en classe et la verbalisation des enseignants par rapport à leurs pratiques, bien qu'il n'existe pas encore de méthodologie pour comprendre les relations entre représentations et pratiques. » (Abric, cité par Martin, 2007b : 197)

En tant que méthode au service du recueil des données pour les travaux de recherche, l'entretien « (...) est une rencontre interpersonnelle, où un enquêteur interroge un enquêté afin de recueillir des informations sur des concepts, des dimensions et des indicateurs, pour corroborer ou falsifier une hypothèse de recherche. » (Dépelteau, 2000 : 316) Selon Cuq, « En didactique, l'entretien permet de recueillir des données relatives aux représentations, aux attitudes et aux pratiques des différents acteurs. » (Cuq, 2003 : 86)

Plusieurs types d'entretiens existent : directifs, semi-directifs et libres. Nous avons choisi les entretiens semi-directifs dans le sens défini par Quivy et Van Campenhoudt :

« Un entretien est semi-directif en ce sens qu'il n'est ni entièrement ouvert, ni canalisé par un grand nombre de questions précises. Généralement le chercheur dispose d'une série de questions-guides, relativement ouvertes, à propos desquelles il est impératif qu'il reçoive une information de la part de l'interviewé. Mais il ne posera pas forcément toutes les questions dans l'ordre où il les a notées et sous la formulation prévue. Autant que possible, il « laissera venir » l'interviewé afin que celui-ci puisse parler ouvertement, dans les mots qu'il souhaite et dans l'ordre qu'il lui convient. Le chercheur s'efforcera simplement de recentrer l'entretien sur les objectifs chaque fois qu'il s'en écarte et de poser les questions auxquelles l'interviewé ne vient pas par lui-même, au moment le plus approprié et de manière aussi naturelle que possible. » (Quivy et Van Campenhoudt, 2006 : 174)

Les avantages des entretiens semi-directifs sont multiples :

Tout d'abord, Dépelteau énonce que cette technique est « (...) très pratique pour une démarche hypothétique-déductive ou falsificationniste, car elle se marie très bien avec l'élaboration préalable d'un cadre théorique et d'une hypothèse de recherche qui déterminent les thèmes abordés lors des entrevues. » (Dépelteau, 2000 : 324) Les entretiens constituent une méthode pour vérifier les hypothèses préalablement établies. Nous devons veiller à chercher des informations précises dans les entretiens. Il est important de guider nos interviewés tout au long des entretiens.

Ensuite, pour Constant et Lévy, l'atout de l'entretien semi-directif est « (...) d'associer une probabilité à la pertinence des réponses du questionnaire, tout en testant les éventuels mécanismes de défense du questionné. » (Constant et Lévy, 2015 : 92) Cet atout nous semble extrêmement utile. Certaines questions

posées oralement aux apprenants étaient identiques à celles contenues dans les questionnaires qu'ils avaient préalablement remplis. Cela nous a permis de vérifier la cohérence de leurs réponses. Par conséquent, nous invitons les interviewés à expliquer plus en détail certains points en suivant un guide d'entretien par thématique, tout en leur laissant une grande liberté d'expression.

Les questionnaires et les entretiens sont tous les deux des méthodes d'enquête. (Cuq, 2003 : 82) Pour nous, ils sont différents mais complémentaires.

« La différence fondamentale entre l'entretien semi-directif et le questionnaire se situe dans les façons de procéder au double mouvement de conservation/élimination. Dans l'entretien, c'est surtout la personne interrogée qui est maîtresse de ce choix alors que, dans le questionnaire, l'individu qui répond le fait dans un cadre fixé à l'avance par le spécialiste. L'entretien a d'abord pour fonction de reconstruire le sens « subjectif », le sens vécu des comportements des acteurs sociaux ; le questionnaire a pour ambition première de saisir le sens « objectif » des conduites en les croisant avec des indicateurs des déterminants sociaux. » (De Singly, 2005 : 27)

Pourvu d'avoir une vue globale des représentations des étudiants sur l'évaluation et sur les examens du DELF et du TFS 4, nous avons décidé d'utiliser ces deux méthodes d'enquête. D'ailleurs, selon Martin, *« Il est apparu à maintes reprises que les réponses données dans le questionnaire relevaient plus de « la bonne réponse » ou plutôt de ce que les enseignants supposaient le plus adéquat à notre manière de voir les choses. » (Martin, 2007b : 198)* Pour éviter cela et pour obtenir leurs réelles opinions, nous avons essayé tout d'abord de poser le maximum de questions ouvertes dans les questionnaires, et ensuite d'ajouter les entretiens afin de vérifier certaines informations obtenues dans les questionnaires.

« Enfin, l'entretien convient à l'étude de l'individu et des groupes restreints, mais est peu adapté et trop coûteux lorsqu'il est nécessaire d'interroger un grand nombre de personnes et que se pose un problème de représentativité. » (Blanchet et Gotman, 2015 : 37)

Une fois cette méthodologie choisie, nous avons procédé à la préparation des entretiens.

5.2. La préparation des entretiens

Selon Blanchet et Gotman, les trois éléments essentiels pour la mise en œuvre des entretiens semi-directifs sont : *« l'environnement matériel et social, le cadre contractuel de la communication et les interventions de l'interviewer » (Blanchet et Gotman, 1992 : 67).*

Pour commencer, nous devons préparer l'environnement matériel et social. Nous avons enregistré tous les entretiens en deux exemplaires, un avec notre téléphone, l'autre avec notre ordinateur. Le lieu de l'entretien est important pour que les professeurs et les étudiants se sentent à l'aise. Il doit également être professionnel du fait que les thèmes des entretiens sont liés aux activités d'enseignement, et non à la vie courante ou aux loisirs. Il était nécessaire de choisir un lieu à la fois professionnel et familier pour des

professeurs et des étudiants. Nous avons choisi les salles des professeurs pour les entretiens avec les professeurs, et les salles de cours pour ceux avec les étudiants.

Puis, selon Fenneteau, il est important d'établir « le cadre contractuel » qui comprend « *des indications sur l'organisme qui effectue l'enquête et sur les finalités de l'étude* » (Fenneteau, 2015 : 16). L'interviewer doit préciser « (...) *ce qu'il attend de l'interviewé* » (*Ibid.* : 17) en le motivant. Ainsi, au début de chaque entretien, nous avons bien expliqué aux interviewés « le cadre contractuel » à travers une brève présentation sur le sujet de recherche et les objectifs de l'entretien.

En plus de cette brève présentation, il nous paraissait également important de « rassurer » les interviewés. Nous avons insisté sur le fait que l'utilisation des enregistrements audios était strictement réservée à notre recherche doctorale ; tous les enregistrements sont anonymes. Il est important selon De Singly d'expliquer au début de l'enquête « (...) *que les informations obtenues ne sont jamais traitées à un niveau individuel, qu'elles sont exploitées de manière à respecter l'anonymat des personnes.* » (De Singly, 2012 : 75)

Si les interviewés ont mentionné inconsciemment le nom d'un collègue ou d'un camarade de classe, nous avons rendu anonyme ces informations dans la transcription.

Nous avons rappelé aux interviewés qu'ils n'étaient pas obligés de répondre à toutes les questions. Les réponses du genre « non, je ne sais pas. », « non, je n'en ai jamais entendu parler », « non, je ne connais pas du tout » ou « je ne veux pas répondre à cette question » sont également des informations importantes ; ce que nous attendons des interviewés, c'est qu'ils expriment leurs vraies pensées sans réserve. Selon De Singly, nous devons construire les questions « (...) *de telle sorte que la personne interrogée ait le moins de mal possible à construire sa propre identité, à produire ce qu'elle estime être sa cohérence.* » (*Ibid.* : 75)

Selon Nie, quand le chercheur a un statut de doctorant appartenant au système institutionnel universitaire, cela peut représenter une position dominante pour les interviewés. « *De plus, en se basant sur ce point de vue, les enquêtés auraient pu diriger leurs réponses en fonction des attentes du chercheur, ce qui peut également fausser les résultats de l'enquête.* » (Nie, 2016 : 154) Il est important de nous veiller à ce point en montrant un statut égal à nos interviewés. Pendant l'entretien, nous avons insisté sur le fait que, même ayant le statut de doctorante, nous sommes débutante dans notre carrière. C'est à nous d'apprendre auprès des professeurs universitaires et aux côtés des étudiants.

Enfin, afin de procéder à des entretiens semi-directifs, nous devons préparer à l'avance des grilles d'entretiens en fonction des hypothèses à vérifier.

5.3. Les grilles d'entretiens

Il est important de rappeler que les entretiens servent à vérifier les hypothèses 1 à 4¹⁰⁷. Etant donné que les entretiens constituent notre méthode principale de recherche,

« Ce sont les enquêtes dont l'entretien constitue le mode de collecte principal de l'information. Cet usage suppose que les hypothèses aient été dégagées et agencées en présuppositions explicative. Dans ce cas, le plan d'entretien, lui-même structuré, sera élaboré pour que les données produites puissent être confrontées aux hypothèses. » (Blanchet et Gotman, 2015 : 41)

Tout d'abord, il est nécessaire de définir les thématiques des entretiens. En fonction des informations recherchées pour chaque hypothèse, nous avons établi un tableau présentant les thématiques d'entretiens. A chaque fois nous avons précisé le numéro de l'hypothèse, les informations recherchées auprès des enseignants et des apprenants, et nous avons ensuite déduit la thématique et les éventuelles sous-thématiques.

Hypothèses	Informations recherchées	Séquences thématiques des entretiens	Sous-parties des séquences thématiques des entretiens (si elles existent)
Hypothèse 1	Les parcours des apprenants et des enseignants	Séquence thématique 1 : Les parcours des apprenants et des enseignants	
	Leurs représentations sur l'évaluation Leurs représentations sur l'évaluation en langues	Séquence thématique 2 : Leurs représentations sur l'évaluation et sur l'évaluation en langues	Partie 1 : Leurs représentations sur l'évaluation Partie 2 : Leurs représentations sur l'évaluation en langues
Hypothèse 2	Leurs connaissances sur les méthodologies d'enseignement en langues étrangères	Séquence thématique 3 : Leurs connaissances sur les méthodologies d'enseignement en langues étrangères	
Hypothèse 3	Leurs opinions sur le TFS 4 et sur les Programmes Leurs opinions sur le CECR et les outils d'évaluation correspondants	Séquence thématique 4 : Leurs opinions sur les évaluations certificatives de français	Partie 1 : Leurs opinions sur le TFS 4 et sur les Programmes Partie 2 : Leurs opinions sur le CECR et les outils d'évaluation correspondants

¹⁰⁷ Voir tableau 4 : Liens entre les hypothèses et les méthodologies choisies (1).

Hypothèse 4	Leurs opinions sur les évaluations formatives Leurs opinions sur les auto-évaluations	Séquence thématique 5 : Leurs opinions sur les pratiques évaluatives quotidiennes	Partie 1 : Leurs opinions sur les évaluations formatives Partie 2 : Leurs opinions sur les auto-évaluations
--------------------	--	---	--

Tableau 15 : Liens entre les hypothèses et les thématiques d'entretiens

Cinq séquences thématiques composent les entretiens et nous choisissons de garder les mêmes séquences thématiques pour les entretiens avec les enseignants et avec les groupes d'étudiants. Nous détaillons les grilles par thématique ; pour chacune d'entre elles sont présentées en premier lieu les questions pour les enseignants, et en deuxième lieu les questions pour les apprenants. Suite aux tableaux présentant les questions, nous justifions le choix des questions en précisant les pistes de réflexions. Les versions complètes des deux grilles d'entretiens se trouvent en annexe numéro 9. Nous commençons la présentation des grilles par la séquence thématique numéro 1.

<p>Séquence thématique n° 1 – grille d'entretiens des enseignants : Les parcours des enseignants</p> <p>Pouvez-vous vous présenter ? Comment êtes-vous devenu professeur de français dans cette université ? Comment définissez-vous votre rôle du « professeur » ? Avez-vous fait des études en France ?</p>

Les objectifs de ces questions étant de connaître les parcours des apprenants et des enseignants, il leur est tout d'abord demandé de se présenter et de présenter leur parcours.

Pour les enseignants, nous posons des questions pour connaître leur parcours universitaire et aussi professionnel. Par la question « Comment définissez-vous votre rôle du « professeur » ? », nous nous attendons à ce que les professeurs décrivent leur image de la place du « professeur » dans la relation professeur-élève ; aussi souhaitons-nous connaître leur sentiment sur leur métier. Une question est établie pour savoir s'ils ont étudié en France. En mettant en lien leur réponse avec celles de la thématique 4 (Connaissances du CECR), il est possible d'affirmer si un rapport existe entre leurs connaissances sur le CECR et leurs différents profils.

<p>Séquence thématique n° 1 – grille d'entretiens des étudiants : Les parcours des apprenants</p> <p>Pouvez-vous vous présenter ? Comment avez-vous choisi cette université ? Comment avez-vous choisi le français comme spécialité à l'université ? Selon vous, quels sont les buts de l'enseignement du français universitaire ? Selon vous, que vont vous apporter ces quatre ans d'études du français ? Que pensez-vous de votre apprentissage du français depuis ces deux dernières années ?</p>

En plus des questions leur demandant de se présenter, des questions liées aux choix de l'université et de la discipline sont ajoutées. Dans la partie 1 « Cadre contextuel de la recherche », nous avons présenté

les différents types d'université et les procédures d'admission après le Baccalauréat ¹⁰⁸. Par ces questions, nous voulons connaître les motivations des étudiants pour l'apprentissage du français : ont-ils choisi le français dans cette université par intérêt ou par défaut ? Les trois questions suivantes servent à connaître leurs attentes et sentiments par rapport aux formations universitaires ; leurs réponses confirmeraient les conséquences du développement trop rapide des universités chinoises, que nous avons présenté dans la section 1.1.2 du « Cadre contextuel de la recherche ».

L'évaluation se fonde sur un processus de sélection d'éléments jugés pertinents au sein d'un ensemble multidimensionnel et complexe de phénomènes plus ou moins tangibles. Ce processus de sélection, par définition, retient certains de ces phénomènes au détriment d'autres, et crée de fait des points aveugles (Bonniol et Vial, 2007, Huver et Goï, 2010, cités par Castellotti et Huver, 2012 : 6) Les représentations de l'évaluateur jouent à plein dans ce processus. Afin de connaître les représentations des enseignants et des étudiants sur l'évaluation et sur l'évaluation en langues, nous établissons les questions de la séquence thématique numéro 2. Elle se divise en deux sous-parties : les représentations sur l'évaluation et les représentations sur l'évaluation en langues.

**Séquence thématique n° 2 – grille d'entretiens des enseignants :
Leurs opinions sur l'évaluation et sur l'évaluation en langues**

Partie 1 : Leurs opinions sur l'évaluation

Quand vous entendez parler d'évaluation, quels sont les 5 mots qui vous viennent à l'esprit ?

Comment définissez-vous votre rôle d'« évaluateur » ?

Selon vous, quelle image ont de vous vos apprenants en tant qu'« évaluateur » ?

Selon vous, quels sont les éléments importants d'une bonne évaluation ?

Partie 2 : Leurs opinions sur l'évaluation en langues

Selon vous, quels sont les éléments importants d'une bonne évaluation en langues étrangères ?

Pensez-vous que l'évaluation vous prend beaucoup de temps ?

Comment percevez-vous les pratiques évaluatives mises en œuvre par les enseignants de votre université ?

Échangez-vous avec vos collègues au sujet de l'évaluation ?

Que pensez-vous de l'organisation des évaluations de votre département ?

Pour la sous-thématique 1, nous utilisons « le jeu des cinq mots » en demandant aux interviewés de dire les cinq premiers mots qui leur viennent à l'esprit quand ils entendent parler du mot « évaluation ». Les deux questions suivantes concernent leurs images en tant qu'évaluateur, à leurs propres yeux, et aux yeux de leurs élèves.

Ensuite, deux questions concernent leurs représentations sur « une bonne évaluation » et « une bonne évaluation en langues étrangères ». Nous posons volontairement ces deux questions même si la

¹⁰⁸ Voir les sections 1.1.1 et 1.1.2 du « Cadre contextuel de la recherche ».

deuxième peut sembler complémentaire de la première. A la suite de la première question qui est générale, nous voulons savoir grâce à la deuxième si l'enseignement du français leur semble spécial par rapport aux autres disciplines.

Etant enseignants dans le département des langues étrangères, leurs pratiques évaluatives sont en lien étroites avec les exigences institutionnelles. Il est important de savoir dans quelle mesure les pratiques évaluatives des enseignants sont influencées par les facteurs institutionnels : des questions sur l'organisation des évaluations dans le département, les activités évaluatives des collègues sont ainsi établies. Pourtant, ces questions dans deuxième séquence restent toutefois générales ; des questions plus détaillées au sujet de leur pratique évaluative quotidienne sont posées dans la séquence numéro 5.

**Séquence thématique n° 2 – grille d'entretiens des étudiants :
Leurs opinions sur l'évaluation et sur l'évaluation en langues**

Partie 1 : Leurs opinions sur l'évaluation

Quand vous entendez parler d'évaluation, quels sont les cinq mots qui vous viennent à l'esprit ?
Selon vous, quels sont les éléments importants d'une bonne évaluation ?

Partie 2 : Leurs opinions sur l'évaluation en langues

A quelles évaluations en langues avez-vous participé ? Que diriez-vous de ces évaluations ?
Que pensez-vous des formes d'exercices dans ces évaluations ?
Selon vous, quels sont les éléments importants d'une bonne évaluation en langues étrangères ?

Dans la première sous-thématique, nous conservons uniquement deux questions : celle du « jeu des cinq mots » et celle sur les éléments constitutifs d'une bonne évaluation. Dans la deuxième sous-thématique, les questions font appel à leurs expériences des évaluations en langues. Ils peuvent, à la lumière des évaluations en langues auxquelles ils ont déjà participé, commencer à réfléchir aux formes des exercices et aux compétences évaluées. Ils peuvent aussi utiliser ces éléments pour comparer le TFS 4 et le DELF B1 dans la séquence quatre.

Afin de savoir dans quelle mesure les connaissances des enseignants sur les méthodologies d'enseignement influencent leurs pratiques évaluatives – et afin de vérifier l'hypothèse numéro 2 – nous établissons la troisième séquence thématique.

Dans cette partie, des questions principales apparaissent dans notre grille d'entretien et ce, avant la phase d'observation des cours. Ces questions principales sont numérotées. Des questions de relance sont ajoutées entre parenthèses.

**Séquence thématique n° 3 – grille d'entretiens des enseignants :
Leurs connaissances sur les méthodologies d'enseignement en langues étrangères**

1. Que pouvez-vous dire sur votre méthodologie d'enseignement ?
(Questions de relance :
Selon vous, quelle méthodologie d'enseignement utilisez-vous ?
Dans les matières déjà enseignées, pourriez-vous décrire un cours type ?)
2. Connaissez-vous d'autres méthodologies d'enseignement en langues ? Si oui, à travers quels moyens ?
3. Quels sont les éléments qui influencent votre choix méthodologique ?
4. Connaissez-vous les méthodologies d'enseignement de vos collègues ?

5. Selon vous, quels rapports y a-t-il entre les manuels et les méthodes d'enseignement ?
(Questions de relance :
Que pensez-vous du manuel utilisé en cours ?
Comment avez-vous préparé les supports utilisés en classe ?
Pourquoi/Comment avez-vous choisi ce manuel pour votre matière ?)
6. Que pensez-vous de la notion d' « erreur » ?
7. Que pensez-vous de la notion de « compétence » ?
8. Que pensez-vous de la notion de « compétence communicative » ?
9. Connaissez-vous « l'Approche Actionnelle » ? Si oui, à travers quels moyens ?

La première question amène les enseignants à réfléchir sur leurs méthodologies d'enseignement. Il est rare pour un enseignant d'assurer uniquement un cours pendant le semestre : il donne en général deux à trois cours pour des étudiants d'années différentes. En plus du cours observé, il serait intéressant de demander aux enseignants de décrire un cours type dans une ou plusieurs matières qu'ils ont enseignées. C'est pour cette raison que nous ajoutons la deuxième question de relance pour la question numéro 1 : « Dans les matières déjà enseignées, pourriez-vous décrire un cours type ? »

Les questions numéro 2 à 4 les font parler de leurs connaissances sur les méthodologies d'enseignement qu'ils ont découvertes pendant leurs formations ou auprès de leurs collègues. Elles les font également réfléchir aux éléments influençant leurs pratiques en cours. Avec la question numéro 4 : « Connaissez-vous les méthodologies d'enseignement de vos collègues ? », nous sommes en mesure de savoir si les enseignants communiquent entre eux au sujet de leurs activités d'enseignement ; indirectement, nous connaissons l'ambiance de travail dans le département de français.

Dans la question numéro 5, nous leur demandons leur avis sur la relation éventuelle entre une méthodologie d'enseignement et un manuel utilisé. La première question de relance sert à connaître leur avis sur les supports utilisés en cours. Certains manuels sont peut-être imposés aux enseignants, ces derniers pourraient se sentir limités par cette utilisation obligatoire. Ou contrairement, ils pourraient se contenter de suivre un manuel par manque de connaissances des différentes méthodologies d'enseignement. En plus du manuel, les enseignants peuvent éventuellement préparer leurs propres supports de cours, la deuxième question de relance leur demande d'expliquer comment ils préparent ces supports et pour quelles raisons. La dernière question de relance s'intéresse aux raisons du choix du manuel utilisé en cours : grâce à cette question, nous voyons si les enseignants disposent d'une certaine liberté vis-à-vis de leur institution.

Les questions numérotées de 6 à 8 les interrogent sur leur perception de la notion d'« erreur », de « compétence » et de « compétence communicative ». Ces notions clés jouent un rôle important dans le domaine de l'éducation et surtout dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Suite à une analyse fine de ces notions dans la partie théorique, nous voulons savoir, dans la pratique des enseignants, quelles sont leurs perceptions sur ces notions et comment elles influencent l'organisation des activités pédagogiques.

Dans la dernière question, nous demandons de façon directe s'ils connaissent l'« Approche Actionnelle » proposée dans le CECR. Si la réponse est affirmative, l'enseignant est invité à expliquer où il a appris cette notion. Cette question nous aide d'un côté à prendre conscience de leur connaissance sur cette approche, de l'autre à ajuster le nombre de questions posées dans la séquence thématique numéro 4 dont les questions de la deuxième sous-thématique ne concernent que le CECR. Leurs réponses montrent également l'influence et la popularité du CECR en Chine.

Les questions dans la grille d'entretien des étudiants sont moins nombreuses. Les étudiants ne sont pas spécialistes dans l'enseignement des langues, les questions parlent plutôt de leurs vécus et de leurs ressentis en classe. La question de relance est ajoutée pendant la période d'observation des cours.

Séquence thématique n°3 – grille d'entretiens des étudiants :
Leurs connaissances sur les méthodologies d'enseignement en langues étrangères

Que pouvez-vous dire sur la méthodologie d'enseignement de vos professeurs ?
(Question de relance :
Pouvez-vous décrire un cours type dans une matière déjà apprise ? (Exemple : le cours de « Production écrite », de « Français fondamental », de « Compréhension écrite », etc.)
Que pensez-vous de la notion de « compétence » ?
Que pensez-vous de la notion de « compétence communicative » ?
Selon vous, quelles compétences travaille-t-on en classe ?
Selon vous, comment réagissent les professeurs à vos « erreurs » dans la production en langues étrangères ?

La première question leur demande d'exprimer leurs avis sur les méthodologies d'enseignement de leurs enseignants. Nous nous attendons à ce qu'ils donnent leurs préférences sur certaines activités d'enseignement : par exemple s'ils trouvent la phrase d'explication du vocabulaire avec la traduction en chinois intéressante et efficace ou non. Etant donné qu'ils ne comprenaient pas le mot « méthodologies d'enseignement », nous ajoutons la question de relance en leur demandant d'écrire un cours type dans une matière.

Les deux questions suivantes s'intéressent à leur perception de la notion de « compétence » et de « compétence communicative ». Les objectifs ne sont pas de tester leurs connaissances du domaine d'enseignement des langues, mais de leur faire réfléchir aux éléments importants constituant une personne compétente en langues étrangères. A la lumière de leurs réponses, la question « Selon vous, quelles compétences travaille-t-on en classe ? », les amène à réfléchir si, dans la classe, les activités d'enseignement forment une personne compétente en langues étrangères.

La dernière question concerne les réactions des enseignants face aux erreurs des étudiants. Elle nous permet indirectement de connaître les méthodologies d'enseignement des professeurs. Nous nous attendons à ce qu'ils expriment leurs préférences vis-à-vis des différentes réactions des enseignants et qu'ils en expliquent les raisons. C'est de nouveau une occasion de confronter les opinions des professeurs et des apprenants : la dernière question de la grille des enseignants dans cette séquence porte également sur la notion d' « erreur ».

La séquence suivante porte sur les opinions sur les évaluations certificatives de français, elle se divise en deux sous-thématiques : une sur les évaluations certificatives de FLE en Chine (le TFS 4) et l'autre sur les évaluations certificatives dans le Cadre du CECR (le DELF B1). Vu le nombre important de questions, elles sont numérotées pour faciliter la lecture.

**Séquence thématique n° 4 – grille d'entretiens des enseignants :
Leurs opinions sur les évaluations certificatives de français**

Partie 1 :

Leurs opinions sur les évaluations certificatives universitaires chinoises et sur les Programmes

1. Que pensez-vous des TFS Niveau 4 et 8 ?
2. Selon vous, quelles compétences sont évaluées dans les TFS Niveau 4 et 8 ?
3. Que pensez-vous des critères d'évaluation des TFS Niveau 4 et 8 ?
4. Pensez-vous que les TFS Niveau 4 et 8 puissent évaluer globalement les compétences des apprenants ?
5. Quel est votre avis sur la préparation des apprenants au TFS Niveau 4 ?
6. Est-ce que les formes d'exercices du TFS Niveau 4 et 8 influencent les formes d'exercices utilisées pendant l'enseignement ?
7. Que pensez-vous des Programmes d'enseignement du français universitaire ?

Partie 2 :

Leurs opinions sur le CECR et les outils d'évaluation correspondants

8. Avez-vous entendu parler du « Cadre Européen Commun de référence » (CECR) ? Que pouvez-vous dire là-dessus ?
9. Que pouvez-vous dire sur les échelles de niveaux (A1-C2) proposées dans le CECR ?
10. Que pouvez-vous dire sur les évaluations certificatives harmonisées avec les niveaux du CECR (Par exemple TCF/TEF, DELF/DALF) ?
12. Que pensez-vous de leurs critères d'évaluation ?
13. Pensez-vous que ces évaluations puissent évaluer globalement les compétences des apprenants ?

La première question introduit la nouvelle séquence. Les questions 2 à 4 sont des questions plus précises sur le contenu et les formes des exercices. Les questions 5 et 6 sont en rapport avec le travail de préparation des examens. La question numéro 5 leur demande leurs avis sur la préparation par les étudiants de cet examen. La question 6 les fait réfléchir aux influences du TFS sur leur enseignement pour les deux premières années.

Les TFS étaient à l'origine un outil pour contrôler l'application des deux Programmes Nationaux d'enseignement du français universitaire, il semblait nécessaire de poser une question portant sur les connaissances sur les Programmes. Ainsi, la question numéro 7 est mise à la fin.

La sous-thématique numéro 2 concerne le CECR et les outils d'évaluation correspondants. La question numéro 8 demande aux enseignants s'ils connaissent le CECR. Les deux questions suivantes sont complémentaires de la première. Si les enseignants n'ont jamais entendu parler du CECR, ils ne connaissent peut-être pas les six niveaux de langues, ou les examens correspondants. Il se peut qu'ils soient familiarisés avec ces examens, mais qu'ils n'aient jamais entendu parler du CECR. En tenant compte de ces deux possibilités, nous choisissons de poser les trois questions 9, 10 et 11 par la suite.

Les deux dernières questions, 12 et 13 font écho aux questions 3 et 4, qui portent sur le contenu et les formes des exercices, cette fois-ci dans les examens du Cadre.

Dans la troisième séquence thématique, la dernière question « Connaissez-vous « l'Approche Actionnelle » ? Si oui, à travers quels moyens ? » nous aide à ajuster le nombre de questions à poser dans la séquence thématique numéro 4. Cela signifie que si l'enseignant répond « Oui, j'ai eu une formation au Cadre ; et j'ai appris que, dans ce document, on a proposé une nouvelle approche dite « Approche Actionnelle » et les six niveaux de langues. », il n'est plus nécessaire de poser toutes les questions de la sous-thématique 2.

En ce qui concerne la grille des étudiants, la répartition des sous-thématiques reste identique.

<p style="text-align: center;">Séquence thématique n° 4 – grille d'entretiens des étudiants : Leurs opinions sur les évaluations certificatives de français</p> <p style="text-align: center;">Partie 1 :</p> <p style="text-align: center;">Leurs opinions sur les évaluations certificatives universitaires chinoises et sur les programmes</p> <p>Quand vous entendez parler des TFS Niveau 4 et 8, quels sont les cinq mots qui vous viennent à l'esprit ?</p> <p>Que pensez-vous du TFS Niveau 4 ?</p> <p>Est-ce que les résultats des TFS Niveau 4 et 8 pourraient influencer vos études et votre choix au niveau professionnel ?</p> <p>Comment vous sentiez-vous quand vous avez passé le TFS Niveau 4 ?</p> <p>Dans quelle partie de l'examen étiez-vous le plus stressé (dictée, exercices de grammaire, CE, EE, etc.) ? Pourquoi ?</p> <p style="text-align: center;">Partie 2 :</p> <p style="text-align: center;">Leurs opinions sur le CECR et les outils d'évaluation correspondants</p> <p>Que pensez-vous du DELF B1 ?</p> <p>Comment vous sentiez-vous quand vous avez passé le DELF B1 ?</p> <p>Dans quelle partie de l'examen étiez-vous le plus stressé (CO, EO, CE, EE, etc.) ? Pourquoi ?</p>
--

Nous établissons une question du « jeu des cinq mots », afin de connaître leur représentation des TFS 4 et 8, suivie par une question plus générale « Que pensez-vous du TFS Niveau 4 ? »

La question suivante porte sur l'influence des résultats du TFS sur leurs projets universitaire et professionnel, à travers celle-ci nous découvrons indirectement s'ils éprouvent du stress face au TFS 4.

Les étudiants sont supposés avoir déjà passé le TFS 4 lors des entretiens, il est important de connaître leur sentiment pendant le déroulement de l'examen. Les deux dernières questions portent de cette façon sur leurs états émotionnels.

Dans la deuxième partie de cette séquence, nous dénombrons au total trois questions : une question générale sur leur représentation du DELF B1, suivie par deux questions ayant un rapport avec leur ressenti lors du déroulement de l'examen.

Par rapport à la séquence thématique numéro 4 qui porte sur les évaluations certificatives de français, la dernière séquence thématique porte sur les évaluations quotidiennes des enseignants. Avec la première

partie, nous voulons savoir comment ils mettent en place les évaluations quotidiennes pendant le semestre, et quelles seraient les influences de ces évaluations sur l'apprentissage des apprenants. Grâce à la deuxième partie, nous voulons connaître leur perception de l'auto-évaluation et savoir s'ils l'utilisent pendant leur enseignement. Les questions sont numérotées vu qu'elles sont nombreuses.

**Séquence thématique n° 5 – grille d'entretiens des enseignants :
Leurs opinions sur les pratiques évaluatives quotidiennes**

Partie 1 : Leurs opinions sur les évaluations formatives

1. Organisez-vous des contrôles/tests durant le processus d'enseignement ?
2. Si oui, quels sont leurs buts et comment se déroulent-ils ?
3. Quelles sont les formes d'exercices ? Pourquoi ?
4. Comment définissez-vous les rythmes de vos évaluations (avec vos collègues, s'il y a des exigences institutionnelles, etc.) ?
5. Quels sont les critères d'évaluations ? Comment les élaborez-vous (avec vos collègues, en utilisant ceux des exercices des années précédentes, en utilisant d'autres outils, etc.) ?
6. Quels rôles ces tests jouent-ils dans vos activités d'enseignement et dans les activités d'apprentissage des apprenants ?
7. Quel cours enseignez-vous ce semestre ? Comment se déroule l'examen final ?
8. Quelles sont les formes d'exercices ?
9. Comment choisissez-vous les contenus à évaluer et les critères d'évaluations à mettre en place (avec vos collègues, en utilisant des exercices des années précédentes, etc.) ?
10. Selon vous, que pensent les étudiants de vos évaluations, au niveau du contenu et des critères d'évaluation ?

11. Que pouvez-vous dire sur vos pratiques évaluatives quotidiennes ?

Partie 2 : Leurs opinions sur les auto-évaluations

12. Que pensez-vous des auto-évaluations ?
13. Pouvez-vous donner des exemples d'outils d'évaluation ?
14. Dans votre enseignement, apprenez-vous aux apprenants à s'auto-évaluer ? Si oui, comment ?
15. Selon vous, quelles incidences les auto-évaluations pourraient-elles avoir sur les progrès des apprenants ?

Dans la première partie, nous dénombrons en tout 11 questions : elles se divisent en trois sous-parties. Les questions 1 à 6 portent sur les évaluations pendant le semestre ; les questions 7 à 9 sont liées aux évaluations de fin de semestre ; enfin les deux dernières questions, 10 et 11, concernent toutes les évaluations.

Dans la question numéro 1, il est demandé aux enseignants s'ils mettent en place des évaluations/tests/devoirs pendant le semestre. Si leur réponse est affirmative, nous continuons avec les questions 2 à 6. Ces questions, autour des évaluations pendant le semestre, portent respectivement sur leurs buts, les formes des exercices, leurs rythmes, leurs critères, et leurs rôles. Grâce à celles, nous découvrons si les enseignants disposent d'une certaine liberté dans l'organisation des examens par rapport aux exigences institutionnelles. Aussi pourrions-nous savoir s'ils collaborent avec leurs collègues au sujet des évaluations et quelles influences ont ces évaluations sur les apprentissages des apprenants.

Les questions 7 à 9 portent sur les examens de fin de semestre. Elles concernent respectivement l'organisation, les formes des exercices et les critères d'évaluation. Des questions sur le même sujet sont posées aux étudiants dans leurs questionnaires : c'est une occasion de confronter ce que disent les professeurs et les étudiants.

En effet, ces questions servent à savoir si les évaluations formatives sont mises en place, avec ou sans la conscience des enseignants. Mais nous ne posons pas de questions directes – par exemple « Connaissez-vous les évaluations formatives ? » ou « Est-ce que vous mettez en place des évaluations formatives ? » Une telle formulation des questions guide inconsciemment les enseignants à donner une réponse positive, bien qu'ils ne les utilisent pas dans la réalité. S'ils ne connaissent pas ces notions spécifiques, les annoncer directement semble un test de connaissances et une mise en question de leurs connaissances professionnelles.

La question 10 les fait réfléchir aux images que se font les étudiants de leurs évaluations. La question 11 leur demande leurs avis sur les pratiques, en guise de conclusion de la première partie.

La deuxième partie de cette dernière séquence concerne les opinions des enseignants sur les outils d'auto-évaluation. La question 12 reste générale et nous aide à ajuster le nombre de questions à poser par la suite. S'ils connaissent bien les différentes formes d'auto-évaluation, nous les invitons à parler des outils et de leurs utilités, ainsi à poser les questions 13 et 14. Par ailleurs, la question 15 « Selon vous, quelles incidences les auto-évaluations pourraient-elles avoir sur les progrès des apprenants ? » peut être posée à tous les enseignants, même s'ils ne favorisent pas l'utilisation des outils d'auto-évaluation.

La grille d'entretien des étudiants suit la même répartition des parties.

<p style="text-align: center;">Séquence thématique n° 5 – grille d'entretiens des étudiants : Leurs opinions sur les pratiques évaluatives quotidiennes Partie 1 : Leurs opinions sur les évaluations formatives</p> <p>Que pensez-vous des évaluations/tests pendant le processus d'apprentissage ? Les devoirs se présentent sous quelles formes ? Que pensez-vous de ces différentes formes de devoirs ? Connaissez-vous des critères d'évaluation précis pour des exercices de productions écrites et orales ?</p> <p style="text-align: center;">Partie 2 : Leurs opinions sur les auto-évaluations</p> <p>Que pouvez-vous dire sur l'auto-évaluation ? Que pensez-vous de la fiche d'auto-évaluation proposée dans le document qui vous a été remis¹⁰⁹?</p>
--

La première partie compte en tout trois questions. La première leur demande, d'une façon générale, ce qu'ils pensent des évaluations pendant le semestre. Ils peuvent parler des rythmes des évaluations et des formes d'exercices. Les deux questions suivantes sont plus ciblées. La deuxième leur demande quelles sont les formes des devoirs et ce qu'ils en pensent. Les étudiants sont ainsi amenés à nous parler des différentes formes des devoirs : exposés, productions écrites, exercices de grammaire ou autres, et à exprimer leurs préférences sur les formes. En disposant des informations sur l'utilisation de ces devoirs

¹⁰⁹ Il s'agit de la quatrième page du document distribué aux apprenants avant leur examen de DELF B1, voir annexe numéro 4.

par les enseignants, nous apprenons s'il s'agit d'évaluations formatives. Enfin, nous leur demandons s'ils connaissent les critères d'évaluations des exercices de productions orales et écrites. Cette question est déjà apparue dans leur questionnaire (question numéro 26), il est occasion de comparer ce qu'ils exposent pendant l'entretien et leurs réponses aux questionnaires.

Dans la deuxième partie, nous conservons seulement deux questions : dans la première, nous demandons directement leur avis sur l'auto-évaluation. La deuxième question porte sur leurs avis de la fiche d'auto-évaluation reçue avant l'examen de simulation DELF B1. Ils peuvent la trouver facile à lire et à utiliser, ou au contraire illisible et difficile pour une utilisation. Leurs réactions nous aident aussi à connaître la possibilité de mettre en place des auto-évaluations en utilisant les outils proposés dans le CECR.

Enfin, dans un entretien, l'interviewer est spécialiste de son domaine, de ce fait, ses questions sont le fruit de longues réflexions ; en revanche, les interviewés ne sont pas au courant des détails du projet de recherche. Face à ces questions, dont certaines peuvent paraître inattendues et inhabituelles, les interviewés peuvent ne pas avoir une réponse toute faite immédiate. Afin d'obtenir les informations les plus justes, durant le déroulement des entretiens, nous devons leur laisser du temps pour qu'ils réfléchissent et s'expriment. La dernière question sert à conclure l'entretien : « A la lumière de toutes les réponses données précédemment et des réflexions menées, est-ce que vous auriez des choses à ajouter, ou des remarques ? » Cette question amène les interviewés à compléter leurs réponses aux questions précédentes, et à laisser des remarques.

Conclusion :

Auriez-vous des remarques (ou des suggestions/éléments à ajouter) ?

Nous vous remercions de bien avoir voulu participer à cet entretien.

Pour la construction de ces grilles d'entretiens, nous essayons de maximiser le nombre de questions ouvertes, afin de permettre à nos interviewés de s'exprimer librement tout en étant guidés. Néanmoins, dans l'analyse des données, nous devons prendre de la distance par rapport aux propos des interviewés :

« (...) plusieurs travaux indiquent que, souvent, les individus n'expriment pas leurs opinions véritables sur la base des procédures classiques de recueil. C'est notamment le cas lorsqu'on les interroge sur des objets « sensibles » ou sur des groupes stigmatisés. Dans ce cas, les individus semblent masquer des opinions qui, si elles étaient exprimées, pourraient mettre en cause des valeurs morales ou des normes valorisées par le groupe (cf. la notion de « spirale du silence » proposée par Noelle-Neumann, 1984, 1991 ou celle de « falsification préférentielle » énoncée par Kuran, 1995). » (Chokier et Rateau, 2009 : 31)

Par ailleurs, afin que les informations recueillies soient le plus exact possible, certaines questions identiques sont posées aux enseignants et aux apprenants. Par exemple dans la thématique numéro 5 de la grille des enseignants, il y a des questions : « Quelles sont les formes des exercices ? Pourquoi ? » et aussi « Quels sont les critères d'évaluations ? Comment les élaborer-vous ? » afin de savoir si des critères d'évaluations précis pour les exercices orales ou écrits sont présents. Le même type de questions est

présent aux apprenants dans leur entretien (« Connaissez-vous des critères d'évaluation précis pour des exercices de productions écrites et orales ? »), ainsi que dans le questionnaire (question numéro 26 « Dans les évaluations pendant le semestre et à la fin du semestre, connaissez-vous des critères d'évaluation précis pour des exercices de productions écrite et orale ? »).

Avec ces deux grilles d'entretiens déjà construites, qui ont de plus été alimentées par certaines questions de relance établies pendant la période d'observation des cours, nous avons procédé à la mise en place des entretiens.

Dans la partie suivante, nous présentons les traitements et l'interprétation des données de recherches, en nous appuyant sur les éléments des deux premières parties.

Partie 4 Résultats, analyses et réflexions

Suite à une présentation de méthodologies choisies et de leur mise en place, nous en arrivons à la partie 4 : l'analyse des données. Tout d'abord, nous détaillons le recueil et le traitement des données, ensuite nous abordons les analyses horizontales et transversales. Enfin, nous présentons diverses réflexions qui découlent de notre travail de recherche, dans le but d'une amélioration du système d'évaluation du FLE en Chine.

1. Les résultats de recherche

1.1. Le recueil des données

Dans cette partie, nous présentons les recueils des données pour les deux principales méthodologies utilisées lors de notre recherche : les entretiens et les questionnaires. Les observations de cours, qui ont eu lieu au début de notre projet de recherche, constituent un autre moyen important de recueil de données ; nous avons déjà présenté une partie des fiches d'observations de cours et des examens dans la section 2.2 de la partie 3. Toutes les autres fiches d'observations se trouvent en annexe numéro 1.

Les questionnaires et les entretiens nécessitent un codage spécifique suite à leur mise en place. En comparaison, les fiches d'observations, qui ont été faites pendant l'observation des cours et des examens, demandent un traitement moins spécifique, dans la mesure où il s'agit principalement d'une mise en forme avec l'insertion des documents correspondants (supports de cours, copies d'examen).

Il semble plus judicieux de nous concentrer sur les présentations du traitement des données provenant des questionnaires et des entretiens dans cette partie.

1.1.1. La collecte des questionnaires

Nous avons initialement préparé une version papier du questionnaire, qui comprend 28 questions. Ensuite, afin de faciliter la collecte des données, la version électronique a été créée sur un site professionnel d'élaboration de questionnaires (<https://www.wenjuan.com>). En raison des spécificités des outils proposés, nous n'avons pas pu garder le même nombre de questions dans la version électronique.

Les questions restent identiques, sauf que la numérotation a été modifiée. Par exemple, la question 2 de la version papier « Si le TFS Niveau 4 n'était pas obligatoire pour l'obtention du diplôme, le passeriez-vous ? » comprend deux sous-questions : la (a) est un QCM : « Si oui, pourquoi ? » avec 6 réponses proposées ; la (b) est une question ouverte « Si non, pourquoi ? ». En revanche, l'outil informatique du site ne permet pas de combiner une question QCM et une question ouverte dans la même question. A cause de ce problème technique, nous avons été obligée de faire deux questions au lieu d'une seule. Cela est aussi une occasion de mettre en place des « filtres » pour certaines questions (De Singly, 2012 : 82) : une première question demande « Si le TFS Niveau 4 n'était pas obligatoire pour l'obtention

du diplôme, le passeriez-vous ? » avec les réponses « oui » et « non ». La deuxième question « Sinon, pourquoi ? » n'apparaît que quand l'apprenant choisit « non » pour la première question.

Au final, la version électronique comprend 33 questions au lieu de 28. Avant la distribution des questionnaires, nous avons fait un « pré-test des questionnaires » (Zagre, 2013 : 94) auprès de trois étudiants de deuxième année d'autres universités et trois doctorantes qui sont dans la même spécialité que nous. Suite à leurs remarques, des modifications au contenu des questionnaires ont été faites.

Nous avons distribué les questionnaires en version papier aux étudiants, conformément aux conseils des chefs de départements. Nous leur avons rappelé que ces questionnaires étaient anonymes et qu'ils pouvaient s'exprimer librement. Nous les avons encouragés à écrire plus d'informations dans les questions ouvertes.

Pour les étudiants de l'Université A, l'examen de simulation DELF B1 était avant le TFS 4. Nous leur avons donné les questionnaires à la fin de l'examen DELF B1, leur demandant de nous les envoyer après avoir passé le TFS 4. Pour les étudiants des universités B et C, l'examen de simulation DELF B1 était après la date du TFS 4. Nous leur avons distribué les questionnaires lors de l'examen de DELF B1. La majorité des étudiants les ayant remplis sur place, cela nous a permis de mettre en place une « administration en face à face » : « cette procédure d'administration permet de répondre directement aux interrogations que peuvent se poser les répondants sur la nature même des questions. Elle permet aussi un meilleur contrôle de la représentativité de l'échantillon. » (Ibid. : 95) Un nombre très restreint d'étudiants nous ont envoyé les questionnaires remplis par mail.

1.1.2. Le déroulement des entretiens

Les entretiens se sont déroulés de mai à juillet 2019 dans les universités A, B et C. Notre projet initial était d'interviewer 3 à 4 enseignants de l'université A, 2 à 3 enseignants pour chacune des universités B et C ; 4 groupes d'étudiants de l'université A et 2 groupes d'étudiants pour chacune des universités B et C. Au final, nous avons interviewé un nombre plus élevé d'enseignants et d'apprenants. Voici un tableau récapitulatif des entretiens effectués :

Date	Nature des entretiens	Durée
Université A		
28/05/2019	Enseignant A – Université A Enseignant de deuxième année	39m53s
28/05/2019	Enseignante B – Université A Enseignante de première année	55m53s
28/05/2019	Enseignante C – Université A Enseignante de première année Responsable des cours de première année	01h21m35s
29/05/2019	Enseignante D – Université A Enseignante de deuxième année	01h22m33s
29/05/2019	Étudiants Groupe A – Université A 2 étudiants de la classe 3	01h01m21s
30/05/2019	Enseignante E – Université A Enseignante de première année	01h13m50s

	Chef du département	
31/05/2019	Etudiants Groupe B – Université A 3 étudiants de la classe 2	44m18s
31/05/2019	Etudiants Groupe C – Université A 4 étudiants de la classe 1	33m01s
31/05/2019	Etudiants Groupe D – Université A 3 étudiants de la classe 3	40m01s
31/05/2019	Etudiants Groupe E – Université A 5 étudiants de la classe 4	35m58s
24/06/2019	Enseignante F – Université A Enseignante de deuxième année Responsable des cours de deuxième année Professeur à l'Alliance Française	51m23s
6 entretiens d'enseignants et 5 entretiens d'étudiants		
Université B		
04/06/2019	Enseignante A – Université B Enseignante de première année	01h19m08s
04/06/2019	Enseignante B – Université B Enseignante native de deuxième année	28m59s
05/06/2019	Enseignante C – Université B Enseignante de deuxième année Chef du département	34m09s
05/06/2019	Etudiants Groupe A – Université B 4 étudiants	01h04m56s
06/06/2019	Etudiants Groupe B – Université B 3 étudiants	01h18m23s
06/06/2019	Enseignante D – Université B Enseignante de première et deuxième années	01h04m18s
4 entretiens d'enseignants et 2 entretiens d'étudiants		
Université C		
18/06/2019	Enseignante A – Université C Enseignante de première année Chef du département	50m27s
18/06/2019	Etudiants Groupe A – Université C 3 étudiants	57m14s
19/06/2019	Enseignante B – Université C Enseignante de première année	40m43s
2 entretiens d'enseignants et 1 entretien d'étudiants		

Tableau 16 : Détails des entretiens effectués

Au total, nous avons effectué 12 entretiens avec des enseignants et 8 entretiens avec des groupes d'étudiants. L'ordre des entretiens a été défini en fonction des disponibilités des interviewés. Parmi tous les enseignants interviewés, en plus des trois chefs du département de français des trois universités respectives, nous avons choisi des enseignants de première et deuxième années en essayant de garder un nombre égal d'enseignants de ces deux années. Nous avons pu interviewer une enseignante native (enseignante B – Université B) ; tous les autres enseignants sont de nationalité chinoise. Les informations liées aux profils des interviewés ont également été présentées dans le tableau 16 ci-dessus.

Le choix de faire des entretiens avec des groupes d'étudiants a pour raisons principales un gain de temps et une dynamique d'interaction. Le fait de réunir les étudiants et de les faire communiquer entre eux nous permet d'avoir plus d'informations dans un temps donné. Tous les étudiants étaient en deuxième année et ils ont tous participé au TFS 4 et à l'examen de simulation DELF B1 avant l'entretien. Pour un entretien de groupe, l'enquêteur

« (...) réunit plusieurs sujets autour d'un ou plusieurs animateurs. Les sujets sont placés dans une situation d'interaction qui pourrait stimuler leurs réflexions sur le problème posé. Le rôle des animateurs est de faciliter l'expression des différents participants et de gérer la dynamique du groupe. Ce qui exige une préparation prenant en compte les objectifs, les thèmes à aborder, les règles d'intervention des sujets et la prise de parole. » (Ibid. : 87)

Pour la collecte des données, nous avons utilisé en même temps notre téléphone et notre ordinateur pour l'enregistrement audio, dans le cas où un appareil n'aurait pas fonctionné.

Notre grille d'entretien a été faite avant la période d'observation des cours. Pendant l'observation, nous avons pris connaissance de l'organisation des cours dans ces universités ; certaines questions de relance ont été ajoutées dans les grilles. C'est le cas par exemple de la question numéro 5 de la séquence thématique 3 de la grille des enseignants.

5. Selon vous, quels rapports y a-t-il entre les manuels et les méthodes d'enseignement ? (Questions de relance : Que pensez-vous du manuel utilisé en cours ? Comment avez-vous préparé les supports utilisés en classe ? Pourquoi/Comment avez-vous choisi ce manuel pour votre matière ?)
--

En plus de la question initiale, nous avons ajouté trois questions portant sur le manuel utilisé et la préparation des supports. Durant notre observation, nous avons observé leurs façons d'utiliser des supports et il est important de connaître leurs avis.

En plus de l'ajout des questions complémentaires, nous avons fait d'autres ajustements pendant nos entretiens :

Après une période d'observation des cours et après avoir fait deux entretiens avec des enseignants de l'université A, nous avons compris que dans cette université, les cours sont organisés d'une façon dite « intégrée ». Des cours intitulés différemment peuvent porter sur le même contenu. Par exemple, pour chaque classe de première année, nous notons 2 heures de cours « Production Orale », 2 heures de « Compréhension orale », 2 heures de « Compréhension écrite ». En réalité, ces six heures portent aussi un nom commun « français fondamental » – en effet il s'agit d'un cours de six heures par semaine. Les supports des cours sont préparés par le responsable de la promotion. C'est la raison pour laquelle nous avons posé des questions relatives uniquement aux responsables de promotions.

Dans nos entretiens, certains éléments qui nous étaient méconnus, ont été évoqués par des interviewés. Nous avons profité de cette opportunité pour approfondir ces informations. Par exemple, le responsable de la première année a évoqué un changement de manuel dans le département de français de l'université A il y a 6 ans, nous avons profité de cette occasion pour lui demander si les méthodologies d'enseignement et l'organisation des évaluations avaient été modifiées après ce changement de manuel.

Dans l'université A, le chef de département nous a parlé de l'importance des programmes d'enseignement du français de leur université, nous n'avons également pas connaissance de cet élément avant les entretiens. Une fois en possession de cette information, une question visant à connaître les connaissances des enseignants sur le programme a été ajoutée. Cette technique d'intervention correspond à ce que Blanchet et Gotman nomment les relances, « (...) qui constituent les interventions les plus efficaces pour soutenir la production discursive de l'interviewé. » (Blanchet et Gotman, 2015 : 87) :

« Les relances prennent pour objet le dire antérieur de l'interviewé. Elles ne commandent pas le discours de l'interviewé comme les questions directes (qui sont des actes initiatifs), elles ne s'opposent pas aux arguments énoncés, mais elles se coulent dans ce discours qui prend une fonction d'acte directeur dans le dialogue. Les relances ne définissent pas les thèmes à évoquer, elles s'inscrivent dans le déroulement des énoncés de l'interviewé comme fragments de contenus subordonnés à ce dernier. Ce sont des actes réactifs. » (Ibid. : 79)

Nous avons aussi ajusté plusieurs questions en fonction des profils des enseignants. L'enseignante F a travaillé longtemps à l'Alliance Française. Des questions liées à ses expériences lui sont posées.

En conclusion, nous avons essayé de suivre l'ordre des questions de nos grilles d'entretiens. Plusieurs ajustements ont été faits, ce qui implique que nous n'avons pas posé les mêmes questions à tous les interviewés. Les entretiens ont eu lieu soit dans les salles des professeurs, soit dans les salles de cours. Certains conseils techniques importants ont été donnés par Blanchet et Gotman pour la conduite des entretiens. Ils insistaient surtout :

« (...) sur l'attitude générale de l'interviewer. Ce dernier devait être patient, bienveillant, parfois intelligemment critique, non autoritaire, il ne devait pas conseiller, juger, ni discuter avec l'interviewé. Il devait intervenir pour aider l'interviewé à parler, dissiper ses inquiétudes, encourager l'expression fidèle et précise de ses pensées et sentiments. Aiguiller le discours sur les points oubliés ou négligés, soutenir l'émergence de l'implicite et susciter si nécessaire l'explicitation. Ces principes et conseils, la plupart redevables à la psychologie clinique relevaient du bon sens et de l'application d'un modèle clinique forgé pour un autre usage que le recueil de l'information. » (Ibid. : 65)

Une fois tous les entretiens terminés, nous avons commencé leurs transcriptions.

1.2. Le traitement des données

1.2.1. Les transcriptions des entretiens

Au total, nous avons effectué 12 entretiens avec des enseignants et 8 entretiens avec des groupes d'étudiants. De plus, nous avons eu la chance d'interviewer monsieur Fu Rong, chef du département de français de BFSU, et traducteur de la version chinoise du CECR. Nous avons eu au final 21 entretiens à traiter.

En ce qui concerne la langue utilisée pendant l'entretien, nous avons laissé le choix aux interviewés de s'exprimer soit en chinois, soit en français. Ils pouvaient alterner dans les deux langues selon leurs

besoins. Le plus important était qu'ils se sentent à l'aise et qu'ils puissent exprimer librement leurs pensées. Mis à part l'entretien avec l'enseignante native (Enseignante B – Université B) qui était intégralement en français, le reste des entretiens ont tous été en chinois, avec dans certains des paroles ou mots en français.

Nous avons commencé à transcrire, directement en français, le seul entretien qui s'est fait dans cette langue (Enseignante B - université B) et qui est aussi le plus court ; il ne dure que 29 minutes environ.

Ensuite, nous avons traité les entretiens en chinois. Nous avons voulu, tout d'abord, les transcrire en chinois puis tous les traduire en français. Au fur et à mesure de notre transcription, nous nous sommes rendu compte de la complexité de la tâche. Les entretiens en chinois durent environ de 33 minutes à 1h30, d'autant plus que, les interviewés s'exprimant dans leur langue maternelle, le débit de parole est relativement haut. Par ailleurs, les entretiens avec les étudiants se sont faits par groupe, il y a eu des interactions et des discussions. Chaque entretien transcrit en chinois est déjà d'une longueur d'une dizaine ou vingtaine de pages.

Une fois toutes les transcriptions en chinois finies, nous avons commencé le travail de la traduction. Après avoir traduit 3 entretiens dans leur intégralité, nous avons réalisé qu'il serait impossible de tous les traduire. Au niveau du temps et de la faisabilité, nous avons voulu trouver un moyen plus efficace, et nous avons considéré que ce n'était pas le nombre d'entretiens qui comptait, mais plus la qualité de l'information.

Par ailleurs, dans chaque université nous avons voulu, dans la mesure du possible, toucher un large public afin de recueillir des informations plus variées ; paradoxalement, nous avons ainsi eu de nombreuses informations répétitives et même identiques. Prenons l'exemple de l'université A : 3 enseignants de première année et 3 enseignants de deuxième année ont été interviewés. Il est normal que nous ayons recueilli des informations similaires, voire même identiques, liées à l'organisation des évaluations et à la gestion du département. Mais, il nous est apparu inutile de présenter les informations identiques plusieurs fois dans le traitement des données.

De cette manière nous avons fait des choix pour la traduction : certains entretiens ont été laissés dans leur intégralité ; pour le reste, nous avons choisi uniquement les informations qui n'étaient pas présentes dans les autres entretiens.

Pour les entretiens traduits en intégralité, leur code est composé de trois lettres. Pour la première lettre : « E » signifie enseignant et « A » apprenant. La deuxième lettre, qui va de A à F, correspond à l'ordre chronologique des entretiens avec des enseignants ou des groupes d'apprenants. Par exemple enseignant A est le premier enseignant, enseignant B est le deuxième enseignant et ainsi de suite. Le groupe A est le premier groupe d'étudiants interviewé, le groupe B est le deuxième groupe interviewé et ainsi de suite. La troisième lettre est le code de l'université qui correspond aux universités A, B et C. Ainsi, par exemple le code « E-A-A » signifie l'entretien de l' « E » (enseignant) - « A » (le premier enseignant) - de l'université « A ».

Pour le reste des entretiens, seulement une partie du discours a été traduite. Cette partie concerne les contenus qui ne sont pas redondants des entretiens traduits en intégralité. Leur code est aussi en trois parties : la première et la troisième lettre ont les mêmes significations que pour les entretiens intégralement traduits. En revanche, dans la partie centrale se trouve le mot « complémentaire », à la place de la lettre qui représente un enseignant ou un groupe d'apprenants. Ainsi, par exemple, le code « E-Complémentaire-A » signifie les entretiens des « E » (enseignants) - « complémentaires » - de l'université « A ».

Nous présentons, dans le tableau suivant, tous les entretiens avec leur code et nous expliquons les raisons de nos choix par la suite. Toutes les transcriptions des entretiens se trouvent en annexe numéro 10.

Nature des entretiens	Code	Numéro
Université A		
Enseignant A – Université A Enseignant de deuxième année	E-A-A	Numéro 1
Enseignante B – Université A Enseignante de première année	E-B-A	Numéro 2
Enseignante C – Université A Enseignante de première année Responsable des cours de première année	E-Complémentaire-A	Numéro 3
Enseignante D – Université A Enseignante de deuxième année	E-Complémentaire-A	Numéro 3
Apprenants Groupe A – Université A 2 apprenants de classe 3	A-Complémentaire-A	Numéro 4
Enseignante E – Université A Chef du département Enseignante de première année	E-E-A	Numéro 5
Apprenants Groupe B – Université A 3 apprenants de classe 2	A-Complémentaire-A	Numéro 4
Apprenants Groupe C – Université A 4 apprenants de classe 1	A-C-A	Numéro 6
Apprenants Groupe D – Université A 3 apprenants de classe 3	A-D-A	Numéro 7
Apprenants Groupe E – Université A 5 apprenants de classe 4	A-Complémentaire-A	Numéro 4
Enseignante F – Université A Enseignante de deuxième année Responsable des cours de deuxième année Professeur à l'Alliance Française	E-F-A	Numéro 8
Université B		
Enseignante A – Université B Enseignante de première année	E-Complémentaire-B	Numéro 9
Enseignante B – Université B Enseignante française de deuxième année	E-B-B	Numéro 10
Enseignante C – Université B Enseignante de deuxième année Chef du département	E-C-B	Numéro 11
Apprenants Groupe A – Université B 4 apprenants	A-A-B	Numéro 12
Apprenants Groupe B – Université B 3 apprenants	A-Complémentaire-B	Numéro 13
Enseignante D – Université B Enseignante de première et deuxième années	E-D-B	Numéro 14
Université C		
Enseignante A – Université C	E-A-C	Numéro 15

Chef du département Enseignante de première année		
Apprenants Groupe A – Université C 3 apprenants	A-A-C	Numéro 16
Enseignante B – Université C Enseignante de première année	E-B-C	Numéro 17
Autre		
Fu Rong	E-FU	Numéro 18

Tableau 17 : Les codes des entretiens

Nous justifions nos choix des entretiens en commençant par l'université C, dans laquelle seulement 2 entretiens de professeurs et 1 entretien avec un groupe d'apprenants ont été effectués. Le nombre total des entretiens reste peu élevé par rapport à celui des deux autres universités, nous avons décidé de garder ces trois entretiens en intégralité. Sur cette base, il nous est apparu nécessaire de conserver approximativement le même nombre d'entretiens de l'université B, puisque la taille de sa promotion est la même que celle de l'université C.

A l'université B, nous avons fait deux entretiens avec des groupes d'apprenants, un avec 4 apprenants, et l'autre avec 3. L'entretien avec les 4 apprenants a été conservé en intégralité, les informations importantes contenues dans l'autre ont été traduites et mises dans un document avec le code « A-Complémentaire-B ». Parmi les entretiens des enseignants, tout d'abord le seul entretien avec l'enseignante native (enseignante B) a été choisi. Ensuite, nous avons choisi de garder l'entretien avec le chef du département (enseignante C). Pour finir, entre les deux enseignantes restantes (A et D), l'enseignante D a été priorisée puisqu'elle donne des cours aux deux années, alors que l'enseignante A enseigne uniquement en première année. Une partie du discours de l'enseignante A a été traduite et mise dans le document « E-Complémentaire-B ».

Le département de l'université A est plus grand. Il nous a semblé normal de garder plus d'entretiens. Ainsi, nous avons décidé de garder deux fois plus d'entretiens (4 entretiens d'enseignants et 2 entretiens d'étudiants en intégralité et le reste dans un document « complémentaire »), par rapport aux universités B et C. Même si le nombre d'entretiens est le plus élevé parmi ces trois universités, le choix a été facile à faire.

Nous dénombrons en tout 5 entretiens d'étudiants, un de chaque classe et un autre avec deux étudiants de la classe 3 qui étaient particulièrement dynamiques. Les deux premières classes ont les mêmes professeurs et les deux dernières classes ont un autre groupe de professeurs. Il était logique de choisir une classe entre les deux premières et une autre entre les deux dernières. La classe 1 a été choisie, et non la 2, parce que le nombre d'étudiants présents pour l'entretien est plus élevé (4 contre 3). Ensuite la classe 3 a été choisie, car, au milieu de cet entretien, des étudiants de la classe 4 sont arrivés progressivement et ont participé au reste de l'entretien de la classe 3. Les entretiens des classes 2, 4 et celui des deux étudiants de la classe 3 ont été partiellement traduits dans le document « A-Complémentaire-A ».

Parmi les entretiens des enseignants, nous avons tout d'abord conservé l'entretien du chef de département (enseignante E). Ensuite, l'enseignante F a été choisie du fait qu'elle a longtemps été professeur à l'Alliance Française, un cas particulier dans notre recherche. Elle est également la responsable de la promotion de première année. Les enseignantes E et F sont respectivement en première et deuxième année. Pour le reste des enseignants, il restait à choisir un enseignant de chaque année. L'enseignant A est le seul homme enseignant dans notre projet de recherche ; il est devenu le deuxième représentant de la deuxième année. Pour finir, l'enseignante B est la plus jeune parmi tous les enseignants, elle a été choisie comme deuxième représentante des enseignants de la première année. L'entretien « E- Complémentaire-A » comprend des parties des entretiens des enseignantes C et D de l'université A.

Par rapport à la convention de transcription, au départ, après avoir consulté plusieurs normes de transcription (Traverso, 2003 ; Arditty et Vasseur, 2007), nous avons voulu en choisir une pour retranscrire les entretiens. Nous avons ensuite retranscrit tous les entretiens en chinois. Puis, nous avons commencé la traduction du premier entretien. Nous avons réalisé à ce moment-là qu'il était difficile de poursuivre la traduction en suivant la convention de transcription initialement prévue.

Pour 20 entretiens parmi les 21, il s'agit des traductions. Certains aspects linguistiques sont difficiles à traduire. Par exemple les pauses, l'allongement ou les saillances perceptuelles sur certains mots chinois perdent leur signification dans la traduction française. Une articulation forte sur un mot en chinois ne se situe pas au même endroit dans la phrase traduite en français. Par ailleurs, les intonations des mots en chinois ne sont pas toujours évidentes à présenter. Les pauses au sein d'une phrase chinoise sont impossibles à montrer dans la traduction française à cause de la différence syntaxique des deux langues.

L'entretien semi-directif avait pour but de recueillir les représentations des enseignants et des apprenants sur les évaluations. Nous avons voulu mettre en valeur le contenu plutôt que la forme. En tenant compte de la longue durée (d'environ 30 minutes à 1h 30 chacun) et du nombre d'entretiens (21 entretiens en total), il semblait primordial de montrer les informations présentes dans les entretiens. Les éléments métalinguistiques – le rire, les silences, les chevauchements, des séquences inaudibles – ne sont pas notés dans la transcription ; sauf dans des cas spéciaux, nous avons gardé le « Rire » afin de montrer les personnalités des enseignants. Ces éléments sont évidemment intéressants à analyser mais nous n'avons pas pu les retenir dans cette thèse.

De plus, certains enseignants ont eu des hésitations, fait des reformulations (par exemple « Je pense, ehhhh, je ne pense pas, je ne sais pas, si, si, je pense que... »), des répétitions dans leurs expressions (par exemple « Ils, ils, eux, je ne sais pas ce qu'ils pensent de mon rôle d'évaluateur. »), nous n'avons retenu que les informations valides (« Je pense que... » et « Je ne sais pas ce qu'ils pensent de mon rôle d'évaluateur. »). Certaines expressions trop familières et orales (Par exemple « Eh », « bah ») ont aussi été modérées et parfois reformulées.

Enfin, certains interviewés ont évoqué les noms de leurs collègues ou de leurs camarades de classe, nous avons rendu ces noms anonymes. Quand il s'agit d'un enseignant ou d'un apprenant, nous avons mis un « X » ; quand il s'agit de plusieurs enseignants, nous avons mis « A », « B », « C ». Ces appellations dans les entretiens n'ont pas de rapport avec la numérotation des entretiens présentée dans le code des entretiens.

Chaque entretien est accompagné par une colonne à gauche avec les numéros de lignes. Lors de la citation des extraits d'entretiens, nous nous référons aux lignes correspondantes. Puisque nous n'avons pas posé les mêmes questions à tous les enseignants ou apprenants, la façon de citer les extraits par numéro de question a été abandonnée.

Pour les entretiens des enseignants, les réponses des interviewés étant parfois longues, nous en avons divisé certaines par paragraphes pour une raison de lisibilité. Dans les entretiens des étudiants, nous avons effectué un retour à la ligne quand il s'agit d'un nouvel étudiant.

Après la transcription des entretiens, nous avons abordé le traitement des données des questionnaires.

1.2.2. Le traitement des données des questionnaires

Au final, nous avons reçu 85 questionnaires, avec pour la majorité, des versions papier et pour certains, en photos ou en scan.¹¹⁰ Les derniers nous sont parvenus en septembre 2019.

Une fois tous les questionnaires remplis à notre disposition, nous avons commencé le traitement des données. Pour chaque questionnaire papier, nous avons entré manuellement les données dans le logiciel en ligne. Nous voulons rappeler que cette étape complémentaire est due au choix d'utiliser les questionnaires papiers.

Avec le logiciel, nous avons obtenu un document Excel qui recense toutes les données. Les résultats des questions en QCM sont présentés sous forme de tableaux. Tous les tableaux sont regroupés en annexe 8.

Prenons l'exemple de la première figure qui est le résultat obtenu pour la question numéro 2 : « Si le TFS Niveau 4 n'était pas obligatoire pour l'obtention du diplôme, le passeriez-vous ? ». Parmi les 85 étudiants, 8 ont répondu « Non », 77 ont répondu « Oui ». D'après le questionnaire sous forme

¹¹⁰ Nous mettons trois exemplaires des questionnaires remplis en annexe 7.

électronique qui se situe en annexe numéro 6, il existe après chaque réponse une case à disposition des étudiants pour écrire des réponses/commentaires complémentaires. Les étudiants peuvent dire pourquoi est-ce qu'ils ont choisi « Oui » ou « Non ». Le logiciel recense aussi toutes les réponses données dans ces cases. Etant donné que toutes les réponses des étudiants sont en chinois, nous avons choisi de traduire uniquement des mots-clés qui émergent, au cas où ils seraient nécessaires pour notre future analyse. Nous nous concentrons essentiellement sur le graphique des résultats des questions en QCM.

Etant donné que la majorité des QCM sont à choix multiples, c'est-à-dire que toutes les réponses peuvent être choisies, la totalité du nombre de réponses peut dépasser le nombre total des étudiants qui est de 85. C'est ce que nous montrent les nombreux tableaux dans l'annexe 8, par exemple pour les questions 6, 7 et 8.

Les figures des réponses numéros 23 et 25 nécessitent une explication supplémentaire. La question 23 était : « Concernant les évaluations pendant le semestre, 1) Est-ce qu'il y a toujours une phase de mise en commun ? 2) Est-ce qu'il y a toujours des feedback (vos points forts/faibles) ? » Les étudiants sont invités à choisir les « visages souriants (Icône d'emoji) » avec le degré allant de 1 « pas du tout » à 8 « à chaque fois ». La figure présentant le résultat pour la question 23 montre le nombre de personnes ayant choisi chaque degré. La légende se trouve en bas du tableau. 11 personnes ont choisi le degré 1, 6 personnes le degré 2, 11 personnes le degré 3, 12 personnes le degré 4, et ainsi de suite.

La question 25 est formulée de la même façon, mais elle porte sur les examens de fin de semestre.¹¹¹

Quant aux questions ouvertes, le logiciel recense également toutes les réponses en chinois. Nous avons choisi de traduire des mots-clés fréquents dans leurs réponses. Dans la section suivante, nous exposons certains des problèmes rencontrés pendant le traitement des données.

1.2.3. Problèmes rencontrés

Les difficultés sont principalement liées à la traduction des entretiens et des éléments des questionnaires.

Premièrement, des expressions figées en chinois sont difficiles à traduire. Nous présentons un exemple, tiré de l'entretien de l'enseignante A de l'université C :

¹¹¹ Il y a une erreur de traduction en français dans la question 25 : la question devait être : « Concernant les évaluations à la fin du semestre (...) » au lieu de « Concernant les évaluations pendant le semestre (...) ».

« Je ne me considère pas comme un évaluateur particulièrement mûr, je suis toujours en train d'apprendre et je dois apprendre auprès de collègues expérimentés. Je « traverse la rivière en sentant les pierres (expression figée chinoise : avancer lentement, en même temps acquérir de l'expérience) » ». (Entretien 15, lignes 27-30)

L'expression « traverser la rivière en sentant les pierres (摸着石头过河) » est une expression figée chinoise. Dans cette expression, nous décrivons une personne voulant traverser une rivière qu'il n'a jamais franchie. N'ayant pas de bateau ni d'outils, il ne sait pas si cette rivière est dangereuse. Il doit avancer avec prudence, par lui-même, en découvrant petit à petit son chemin. L'enseignante A ne travaillait que depuis deux ans dans l'université C (« J'ai fait quatre semestres, deux années académiques. » (Entretien 15, ligne 9)). Elle utilise cette expression pour montrer qu'en tant que professeur novice, elle doit apprendre auprès des enseignants expérimentés.

Ce genre d'expressions sont très intéressantes pour notre analyse, nous les avons conservées pour la majorité, avec entre parenthèse « expression figée chinoise » suivie de leur signification. En revanche, expliquer le sens exact de chaque expression demande trop d'espace dans la traduction, nous avons traduit seulement le sens général pour que les lecteurs ne soient pas perdus dans de longues explications.

Deuxièmement, des notions spéciales en chinois sont difficiles à traduire. Souvent leur équivalent n'existe pas en français. Nous devons trouver des moyens spécifiques pour les expliquer. C'est par exemple le cas de nombreuses notions liées à l'examen. Quand les étudiants préparent les examens, ils sont demandés de faire des exercices des années précédentes, ou des exercices de simulation d'examen dans les manuels de préparation. Cette activité est appelée « une technique de combat de l'océan d'exercices (题海战术) » (par exemple « Les étudiants sont noyés dans cet « océan d'exercices » (expression chinoise : faire beaucoup d'exercices) » (Entretien 8, ligne 201)). Pour désigner cette activité, le verbe en chinois n'est pas « faire » des exercices, mais « brosser des exercices (刷题) », ce qui met en évidence la répétitivité de l'activité : « Les étudiants travaillent dur ; ils se servent des supports de préparations d'examens pour « brosser les exercices » (expression chinoise, traduction mot-à-mot : faire sans cesse les exercices). » (Entretien 15, lignes 153-155)

Quand les étudiants font des exercices, les professeurs les encouragent à préparer un cahier qui recense tous les exercices qu'ils n'ont pas réussis : « un cahier des exercices non-réussis (错题本) ». Avant l'examen, il est important de réviser tous les exercices regroupés dans ce cahier. Un étudiant le cite dans le jeu des cinq mots : « BFSU, SISU, erreurs, cahiers des exercices non-réussis, post-it, stylos de différentes couleurs, autorité inexplicable. » (Entretien 4, lignes 107-108)

Lors de la correction des copies, les enseignants peuvent être « lâches (松) » ou « serrés (紧) » : ces notions sont équivalentes à « non stricts » et « très stricts » en français. Un enseignant qui n'est pas très strict tolère plus d'erreurs de la part des étudiants et donne des notes plus élevées que d'autres enseignants face à la même copie.

Une autre notion est « les cours d'auto-apprentissage (自习) ». Durant les cycles d'enseignement primaire et secondaire, en plus des cours qui sont dédiés à une matière – par exemple cours de biologie – un autre cours « d'auto-apprentissage » existe en parallèle. Pendant ce temps, les élèves font leurs devoirs en autonomie, sous la surveillance du chef de classe ou de leur professeur-responsable de la classe. Ces cours sont proposés souvent en fin d'après-midi. A l'université, ce genre de cours n'est, en général, plus obligatoire, mais certaines écoles les conservent afin de mieux contrôler la présence des étudiants. C'est le cas de l'Université B qui est une université normale. Les étudiants ont un cours d'auto-apprentissage le matin et un autre le soir. C'est pour cette raison que les étudiants de l'université B parlent de « cours d'auto-apprentissage » lorsque nous leur demandons les cinq mots liés au TFS 4 : « *Compétence en français, formation, très ennuyeux, cours d'auto-apprentissage.* » (Entretien 12, ligne 140)

Troisièmement, nous avons éprouvé des difficultés liées au recensement des mots-clés des réponses au questionnaire. Pour la question ouverte numéro 11 « Que pouvez-vous dire sur les deux Programmes d'enseignement du français ? », des étudiants ont répondu « Je ne connais pas (不了解 traduction littéraire : non connaître) », ou « Je ne connais pas trop (不太了解 traduction littéraire : pas trop connaître) », ou « Je connais un petit peu (一点了解 traduction littéraire : un peu connaître) », ou « Je le connais grosso-modo (大概了解 traduction littéraire : grosso-modo connaître) ». Quant à la classification des réponses, il est difficile pour nous de recenser le nombre en cherchant simplement le mot-clé « connaître (了解) », du fait que l'ajout d'un ou deux mots précédant le verbe changent totalement son sens. Il nous a fallu compter case par case afin de pouvoir les classer. C'est aussi pour cette spécificité liée à la spécialité de la langue chinoise, que nous n'avons pas eu recours à un logiciel de traitement de données (ALCESTE par exemple).

Un autre point, toujours lié à la difficulté de la traduction, concerne les synonymes. Pour la question ouverte numéro 1 : « Selon vous, pour quelles raisons le TFS Niveau 4 a-t-il été mis en place ? », nous avons trouvé des verbes, dans les réponses, qui ont quasiment la même signification : « évaluer (考查) », « quantifier (量化) », « détecter (检测) », « examiner (考察) », « inspecter (检验) » ou « tester (测试) ». Nous devons compter les réponses case par case afin de faire une classification correcte.

Après la phase de traitement des données, nous sommes maintenant en mesure de faire les interprétations.

2. La vérification des hypothèses de recherche

A partir de cette section, nous faisons une analyse thématique des données. « *L'objectif principal d'une enquête en sociologie explicative est de rendre visible l'action éventuelle de déterminants sociaux. Pour l'atteindre, il faut mener une analyse des données.* » (Oliver, cité par De Singly, 2012 : 85) Etant

donné que notre projet de recherche s'articule autour de quatre hypothèses¹¹², nous procédons aux interprétations des données également selon l'ordre de ces quatre hypothèses.

Pour ce qui est des données obtenues à partir des entretiens, nous faisons une analyse thématique, dans le sens défini par Blanchet et Gotman :

« (...) l'analyse thématique défait en quelque sorte la singularité du discours et découpe transversalement ce qui, d'un entretien à l'autre, se réfère au même thème. Elle ignore ainsi la cohérence singulière de l'entretien, et cherche une cohérence thématique inter-entretiens (...) L'identification des thèmes et la construction de la grille d'analyse s'effectuent à partir des hypothèses descriptives de la recherche, éventuellement reformulées après lecture des entretiens. Elles procèdent d'une itération entre hypothèses et corpus. » (Blanchet et Gotman, 2015 : 96)

Le choix d'une analyse par hypothèses est le plus logique puisque les thématiques des entretiens sont établies selon les hypothèses de recherche¹¹³ ; en plus, les entretiens sont aussi la méthodologie utilisée pour vérifier toutes les hypothèses.

« Comme le guide d'entretien, la grille d'analyse doit autant que possible être hiérarchisée en thèmes principaux et thèmes secondaires (spécifications), de façon à décomposer au maximum l'information, séparer les éléments factuels et les éléments de signification, et ainsi minimiser les interprétations non contrôlées. » (Blanchet et Gotman, 2015 : 97)

Sur la base de cette analyse des entretiens, nous ajoutons également des éléments d'autres méthodologies (les questionnaires et les observations de cours).

Chacune des quatre sections suivantes est dédiée à la vérification d'une hypothèse, avec au début la présentation de l'hypothèse en question et un rappel des méthodologies utilisées pour sa vérification.

2.1. Hypothèse 1 : Les représentations sur l'évaluation

Notre première hypothèse porte sur les représentations que se font les enseignants et les étudiants de la notion d'évaluation.

¹¹² Voir tableau 4 : Liens entre les hypothèses et les méthodologies choisies (1).

¹¹³ Voir tableau 15 : Liens entre les hypothèses et les thématiques d'entretiens.

La Chine a une longue histoire, de plus de 1300 ans, des examens impériaux. (Yang et al., cités par Cen et Zou, 2011 : 33) Dans le système éducatif chinois actuel, la matière obligatoire de « langue étrangère » dans toutes les évaluations nationales (le Brevet, le Baccalauréat, l'examen d'entrée au master), porte principalement sur le contrôle des connaissances grammaticales (Cen et Zou, 2011 : 35), ce qui exige l'enseignement et le contrôle de ces connaissances tout au long du système éducatif. Notre première hypothèse est la suivante : Les professeurs chinois de français dans les universités ainsi que les étudiants étant formés dans le système éducatif chinois, leurs représentations de l'évaluation en langues seraient largement influencées par leur parcours.

Afin de vérifier cette hypothèse, nous avons recouru aux entretiens des enseignants et des groupes d'apprenants. Les deux sections suivantes détaillent respectivement les représentations des enseignants et des apprenants.

2.1.1. L'évaluation vue par les enseignants

Concernant le rôle de l'évaluation dans l'enseignement, de nombreux propos mettent en avant son rôle formatif. Pour plusieurs enseignants, l'évaluation n'est qu'une composante de l'activité d'enseignement. Elle ne doit pas constituer le but, mais un moyen d'atteindre le but de l'enseignement. Voilà une série de propos des enseignants :

Selon l'enseignant A de l'université A : « *Je pense qu'évaluer est un moyen nécessaire et indispensable, son but est toujours d'enseigner, évaluer n'est pas le but.* » (Entretien 1, lignes 27-29) La fonction de classement de l'évaluation n'est pas du tout mise en évidence : « (...) *les tests sont là pour mobiliser les apprenants, pas pour leur donner une note.* » (Entretien 9, lignes 23-24) ; « *Je fais un commentaire, comment dire, par exemple, que ce point de vue est très bon et que la structure est bonne, au lieu de simplement donner des notes.* » (Entretien 5, lignes 41-43)

L'enseignante B adopte même une évaluation dans l'esprit d'une pédagogie différenciée. Selon elle, les normes universelles ne sont pas importantes. Si chaque étudiant peut atteindre son meilleur niveau, c'est déjà une réussite de l'examen :

« *Je suis plus ciblée, c'est-à-dire si un élève peut atteindre son meilleur niveau, c'est déjà bien, mais beaucoup d'enseignants les traitent de manière égale et beaucoup d'élèves ne peuvent pas atteindre ce niveau commun (...) les compétences des étudiants sont différentes, je n'ai pas d'exigences standard. J'ajuste selon les capacités individuelles : pour un étudiant qui a de faibles capacités, s'il peut réciter le texte, c'est déjà bien, et pour ceux qui ont de fortes capacités, mon exigence est plus élevée.* » (Entretien 2, lignes 46-48 ; lignes 252-255)

Une évaluation sert à régulariser les activités d'enseignement afin de les rendre plus efficaces. Selon l'enseignante B de l'université A : « (...) *je vais améliorer mes méthodes d'enseignement, j'ajusterai le contenu et la difficulté de cette partie.* » (Entretien 2, lignes 35-36) ; l'évaluation sert à connaître les niveaux des étudiants et non pas à les contrôler. « *Nous voulons simplement les connaître, au moins pour*

moi c'est le cas. » (Entretien 2, lignes 42-43) Une enseignante pense que seules l'évaluation et la correction des copies ne sont pas suffisantes, après la correction, « (...) l'évaluation doit donner un feedback, laisser les étudiants faire des corrections, puis évaluer encore une fois. » (Entretien 3, lignes 45-46)

De plus, trois enseignants (voir les entretiens 8, 9 et 14) insistent sur le fait qu'une évaluation doit permettre une auto-régulation de l'apprentissage des étudiants, qu'« (...) il faut inspirer les étudiants, les sensibiliser à certains problèmes et les inciter à réfléchir après l'examen. » (Entretien 8, lignes 48-49) Selon l'enseignante D de l'université B, « Je souhaite cultiver la capacité de réflexion et garder la motivation des élèves dans l'apprentissage. » (Entretien 14, lignes 163-164)

Tous ces propos soulignent le fait que l'évaluation est un outil de régularisation de l'enseignement-apprentissage.

Ensuite, plusieurs critères sont mentionnés par les enseignants au sujet de la mise en place d'une évaluation. Selon l'enseignante E de l'université A : « En tant qu'évaluateur, on doit d'abord connaître les grandes lignes, puis savoir quelles compétences doivent être atteintes, ensuite concevoir un outil d'évaluation efficace. Nous pouvons essayer de respecter la fiabilité, l'objectivité, la validité. » (Entretien 5, lignes 28-30) Cette énumération met en évidence l'expertise de cette enseignante dans le domaine de l'évaluation. En effet, elle est en doctorat à l'INALCO et fait de la recherche dans ce domaine (Entretien 5, ligne 8). L'enseignante F parle de la validité de l'évaluation sans citer son nom : « (...) il est important que les connaissances acquises soient examinées efficacement. » (Entretien 8, lignes 47-48) L'enseignante B de l'université C mentionne le critère objectif : « (...) un examen doit être objectif, juste et ouvert, ces critères doivent être strictement appliqués. » (Entretien 17, lignes 34-35)

D'autres critères mentionnés sont également importants à présenter. Un test doit être complet : « Essayez d'être aussi complet que possible et évaluer plusieurs compétences. » (Entretien 11, ligne 31) ; nous devons « (...) essayer de faire en sorte qu'elle soit assez globale et pas centrée sur un seul aspect » (Entretien 10 : lignes 40-41) et « (...) les questions de l'examen doivent être globales et couvrir un large éventail du contenu enseigné. » (Entretien 17, lignes 29-30)

Une évaluation doit être adaptée au niveau des élèves, avec une distribution raisonnable des questions difficiles et faciles pour « (...) qu'elle soit aussi d'un niveau ni trop facile ni trop difficile » (Entretien 10, ligne 41) ; « Il faut poser des questions difficiles, 5%, et des questions moins difficiles, de 15 à 20%. En fait, la plupart des questions devraient être des questions de base. » (Entretien 17, Lignes 31-32)

Quant à la place des enseignants par rapport aux apprenants, deux expriment qu'ils sont sur le même pied d'égalité que les apprenants, par exemple l'enseignante B de l'université A : « (...) je pense que nous sommes égaux. Je ne suis pas supérieure à mes étudiants. » (Entretien 2, ligne 42) Cette enseignante est la plus jeune parmi tous les enseignants interviewés, le fait que son âge soit proche de celui des étudiants

lui donne envie d'être leur amie, et non leur supérieure. Cette proximité lui permet d'être plus à l'aise dans l'enseignement : « (...) j'ai à la fois à un rôle d'enseignant et d'ami, je suis presque du même âge qu'eux et on partage de nombreux sujets communs. » (Entretien 2, lignes 12-13) La même attitude est exprimée par l'enseignante F de l'université A : « vous n'êtes pas une autorité, vous ne pouvez pas avoir une attitude autocratique et vous pouvez toujours apprendre auprès des étudiants. » (Entretien 8, lignes 19-21)

En revanche, même si une grande partie des enseignants considèrent l'évaluation comme une régulation de l'enseignement et une source de réflexion pour les apprenants, ils sentent toujours la peur et l'impuissance de ces derniers face aux évaluations. « C'est sûr qu'intérieurement, ils sont nerveux ; ils font face aux évaluateurs et sont sous-pression, nerveux et sérieux. » (Entretien 11, lignes 25-26) De même d'après l'enseignante A de l'université C : « Je pense que les étudiants ne m'aiment pas dans le rôle d'évaluateur (...) La plupart des étudiants résistent au test, mais ils doivent y faire face. Je pense que les étudiants ont peur et ont une certaine anxiété. » (Entretien 15, lignes 34-37)

Par ailleurs, d'une manière contradictoire, même si les étudiants ont peur des examens, ils en ont également besoin :

« Bien sûr les étudiants n'aiment pas les examens, ils souhaitent évidemment qu'on supprime tous les examens, mais en fait je sens qu'au fond d'eux-mêmes, ils ont envie d'avoir ces tests. Les quatre classes ensemble, on fait quelque chose d'officiel, on s'assoie, on fait l'examen, on corrige, eux ils peuvent contrôler ce qu'ils ont déjà appris après une période d'étude. » (Entretien 3, lignes 226-230)

D'après ce professeur, l'examen est une activité officielle et sérieuse. La passation d'un test représente un moment symbolique et solennel. Familiers à cette pratique coutumière depuis l'école primaire, les étudiants considèrent ces moments de tests naturellement inclus dans l'enseignement.

Nous notons la présence d'une relation hiérarchique entre enseignants et apprenants, les apprenants pouvant toujours considérer que les enseignants sont « supérieurs ». Selon l'enseignante B, même si elle pense avoir un rôle d'amie avec ses élèves, apparemment ses étudiants ne partagent pas son point de vue : « Mais les étudiants pensent que j'ai toujours un rôle majestueux. » (Entretien 2, ligne 44). L'enseignante B de l'université C pense même que les étudiants ont très peur d'elle : « Ils disent tous que je suis très sévère, très « féroce » et qu'ils ont peur de moi. » (Entretien 17, lignes 48-49)

Il existe une légère différence entre les enseignants natifs et non-natifs. D'après l'enseignante F de l'université A : « Les français sont beaucoup plus tolérants que les chinois. » (Entretien 8, lignes 36-37) Cette enseignante a longtemps travaillé à l'Alliance Française avec des collègues français. Travaillant actuellement à l'université, elle est obligée de suivre les règles de fonctionnement universitaire, au niveau de la correction des copies. Par exemple, pour un devoir de production écrite, elle doit entourer chaque erreur et déduire des points :

« Regardez les copies corrigées par des professeurs étrangers : il y a des barres rouges de partout, mais le résultat est quand même de 100 points (20 sur 20). En revanche, notre école exige que chaque barre corresponde à un point de déduction, sinon, il s'agit d'un « accident pédagogique ». » (Entretien 8, lignes 253-256)

Pour l'enseignante B de l'université B qui est française, les étudiants la trouvent moins stricte par rapport aux autres enseignants chinois :

« (...) je peux leur sembler moins stricte que les autres professeurs puisque je suis étrangère, je pense que ça joue pas mal. Je mets plus l'accent sur le fait qu'à partir du moment où on comprend ce qu'ils veulent dire, même s'il y a quelques fautes que, bien sûr, on va corriger, l'objectif est atteint. » (Entretien 10, lignes 35-38)

Notre point suivant concerne l'évaluation en langues. Nous trouvons, premièrement, un accord total sur l'importance de développer une compétence communicative dans l'enseignement des langues. Nous avons eu des propos tels que « (...) enseigner une langue, c'est enseigner une compétence de communication puisque si l'on apprend une langue c'est pour pouvoir parler avec des natifs. » (Entretien 1, lignes 141-143)

Or, selon l'enseignante F, la compétence communicative est comprise dans le sens « pouvoir communiquer oralement » – le sens restreint du terme (voir la section 2.3.2 de la partie 1 « Cadre contextuel de la recherche »). Par conséquent, elle a eu des doutes dans l'enseignement par rapport à la formation de cette compétence :

« Je favorise [la formation de] la compétence communicative, mais en même temps, j'ai des doutes, je sens qu'on est allé trop loin : par exemple, un bon étudiant de l'AF peut avoir une maladresse dans des situations de communication formelles car l'utilisation de « vous » n'est pas maîtrisée (...) Je pense que l'accent mis sur la communication est un peu biaisé, le registre de langue enseigné est trop familial, cette capacité de communication est importante mais ne peut pas être l'objectif de tout enseignement. » (Entretien 8, lignes 158-168)

Deuxièmement, les professeurs sont d'accord sur le fait qu'une bonne évaluation en langues doit être complète et implique plus de compétences. « Le niveau de langue étrangère d'une personne doit être évalué de manière exhaustive, et les capacités réelles doivent être examinées » (Entretien 15, lignes 39-40) ; « Essayez d'être aussi complet que possible et évaluer plusieurs compétences. » (Entretien 11, ligne 31)

Troisièmement, l'utilisation des questions fermées occupe traditionnellement une place importante. Pour ce faire, une enseignante pense que l'évaluateur ne doit pas être impliqué dans le processus d'évaluation pour une raison d'objectivité : « Je pense qu'il ne devrait pas y avoir de rôle d'évaluateur, le test devrait avoir un ensemble de questions, de normes. Dans le cas où l'élève est face à un seul évaluateur, il y a trop de subjectivité car ce dernier aura certainement ses propres préférences et jugements. » (Entretien 3, lignes 26-28) L'utilisation des questions fermées lui semble un choix normal et raisonnable. La présence des questions ouvertes peut paraître non habituelle et source d'anxiété pour les étudiants,

selon l'enseignante D : « *Les étudiants pensent que mes tests sont difficiles, car il y a beaucoup de questions ouvertes et les étudiants n'aiment pas les questions ouvertes. À partir des questions, les étudiants peuvent réfléchir et trouver leurs propres problèmes, c'est ça mon but.* » (Entretien 14, lignes 174-176)

Avant de finir cette section, nous nous focalisons sur un dernier point : le parcours des enseignants. Tous les enseignants chinois ont fait une licence de français en Chine, tous ont obtenu un master ; plus de la moitié d'entre eux l'ont eu à l'étranger (7 enseignants parmi 11 interviewés). Les enseignants qui ont obtenu leur master en Chine mentionnent avoir reçu des formations de courte durée en didactique à l'AF ou dans d'autres centres de formation en France (CAVILAM de Vichy). Trois enseignants ont fini leur doctorat à l'étranger et une quatrième est en deuxième année de thèse.

Pourtant, il est important à prendre en compte de la limite de notre public interviewé. Etant donné que tous les enseignants interviewés ont été recommandés par les chefs d'établissements. Ces derniers pouvaient privilégier les enseignants ayant eu des formations à l'étranger. Les professeurs que nous avons interviewés ne sont pas représentatifs des situations générales de tout le corpus professoral en Chine.

2.1.2. L'évaluation vue par les étudiants

Nous faisons tout d'abord une analyse du jeu des cinq mots : la question « Quand vous entendez parler d'évaluation, quels sont les cinq mots qui vous viennent à l'esprit ? » a été posée aux étudiants lors de la séquence thématique numéro 2, afin de connaître leur représentation de l'évaluation.

La majorité des étudiants faire preuve d'une attitude négative par rapport à l'évaluation. Nous remarquons des mots liés aux sentiments : « *douleur* », « *interdiction d'aller aux toilettes* » (Entretien 6, ligne 46) ; « *ne pas vouloir participer à l'examen* » (Entretien 6, ligne 47) ; « *Stress* », « *ennuyeux* », « *beaucoup trop* » (Entretien 7, ligne 37) ; ou encore « *Nuit blanche* » (Entretien 12, ligne 58). Préparer les examens est un travail qui consiste à « *Persister* » et à « *répéter* » (Entretien 6, ligne 48) les exercices.

Parmi tous les mots cités par les étudiants dans le jeu des cinq mots, nous n'en avons trouvé qu'un seul ayant peut-être une signification positive, il s'agit du mot « *satisfaction* » (Entretien 6, ligne 47) ; pourtant l'étudiant n'a pas donné d'explication détaillée, il s'agit soit d'une satisfaction des enseignants vis-à-vis des bons résultats des étudiants, soit d'une satisfaction de l'étudiant par rapport à son propre résultat. Si c'est le premier cas, nous pensons qu'il se réfère tout de même à un sentiment négatif. En général, afin qu'un enseignant soit « satisfait » des étudiants, ces derniers doivent travailler dur afin d'avoir une bonne note.

Les apprenants parlent également du but des évaluations. La « *note* » a été citée 4 fois (Entretien 12, ligne 60 ; Entretien 16, ligne 59 ; Entretien 16, ligne 60 ; Entretien 16, ligne 61) et le « *résultat* » 3 fois (Entretien 12, ligne 60 ; Entretien 16, ligne 60 ; Entretien 16, ligne 61). Il est à noter qu'à chaque fois

le mot « *résultat* » est mentionné couplé avec le mot « *note* ». Cela montre que les étudiants associent naturellement le résultat d'une évaluation à une note et y accordent une grande importance.

Un groupe d'étudiants pense que l'évaluation est une « *nécessité* » (Entretien 4, ligne 106) pour leurs études, ce qui illustre leur besoin d'une évaluation pour évaluer leur niveau et rendre complet leur processus d'apprentissage. D'autres pensent que les résultats des examens sont liés à leurs « *bourses* » (Entretien 16, ligne 59), qui valorise la fonction utilitaire d'une bonne note. Un étudiant critique le système d'éducation actuel en l'appelant une « *éducation axée sur les examens* » (Entretien 7, ligne 37).

Suite à cette analyse sur le jeu des cinq mots, nous présentons d'autres éléments importants mentionnés par les étudiants. Les étudiants pensent que les évaluations doivent être un moyen de stimuler l'apprentissage. Durant le processus de préparation, ils souhaitent pouvoir apprendre des connaissances utiles et qu'une évaluation puisse « (...) *apporter un certain plaisir spirituel.* » (Entretien 13, ligne 18) En même temps, il est préférable que la motivation pour la réussite de l'examen soit intrinsèque : « *De bons examens vous font travailler volontiers* » (Entretien 16, ligne 67) ; « *Elle vous permet d'être engagé, actif et le but de la préparation n'est pas de préparer l'examen, mais d'acquérir des capacités et d'apprécier le processus de l'examen.* » (Entretien 16, lignes 63-64)

Une évaluation en langues ne doit pas être centrée uniquement sur la grammaire et déconnectée de son contexte d'utilisation. « *Le contenu du test doit impliquer la culture et pas uniquement la grammaire (...)* » (Entretien 16, ligne 85) Une langue est un moyen de communication dans la vraie situation de vie pour les apprenants. « *Dans un environnement de langue étrangère, le contexte doit être riche et comprendre des choses qui sont souvent utilisées.* » (Entretien 7, lignes 45-46) Deux étudiants disent que l'IELTS est une bonne évaluation du fait qu'elle fait « *pratiquer la langue* » (Entretien 16, ligne 84) dans des contextes réels et proches de la vie courante : « *L'IELTS est assez complet, car vous allez vivre dans le pays, il y a donc de nombreux scénarios de la vie courante.* » (Entretien 6, lignes 65-66)

Au contraire, les examens comme « *le TFS 4, l'anglais 4 et 6 (CET 4 et 6) ; l'examen de simulation TFS 4* » ne sont pas considérés de bons tests puisqu'ils se focalisent uniquement sur la grammaire : « *Dans ces examens, ils aiment poser des questions concernant les petits points de grammaire, nous les rencontrons rarement dans la pratique et ils sont inutiles.* » (Entretien 6, lignes 56-57)

Une évaluation en langues doit être complète : « *les éléments de test doivent être complets* » (Entretien 12, ligne 81) et englober les quatre compétences traditionnelles : « (...) *l'écoute, l'oral, la lecture et l'écriture* », (Entretien 7, ligne 47) Ces quatre composantes sont d'importance égale dans une bonne évaluation de langue : « (...) *toutes les compétences doivent être intégrées dans un test global, sauf bien sûr le test oral qui ne porte que sur l'oral.* » (Entretien 16, lignes 71-72) Un apprenant parle également de la cinquième composante nécessaire dans l'évaluation : la traduction (Entretien 16, lignes 77-78). Selon lui, cette composante doit également être incluse dans une évaluation de langue.

Les étudiants ont grandi dans un système où les examens sont présents dans leur apprentissage et ils ont été obligés d'y participer. Ils sont devenus « insensibles » face aux examens imposés. Un étudiant mentionne que les seules évaluations/concours qui l'ont impressionné sont ceux auxquels il a pris l'initiative de participer : « *Ce qui m'a le plus impressionné, ce sont les concours auxquels je me suis inscrit moi-même, ils m'ont beaucoup aidé, c'était ma responsabilité du début à la fin et j'ai beaucoup appris.* » (Entretien 4, lignes 34-36)

L'épreuve orale est absente dans les examens de langues et les tests sont de formes traditionnelles. Les étudiants sont déjà habitués à cela depuis longtemps, quand nous leur faisons évoquer leurs expériences des évaluations en langues, les formes qui les ont marqués sont des formes d'exercices « inhabituelles ». Par exemple dans un concours d'anglais au secondaire, il y avait des formes d'exercices innovantes qui font réagir cette apprenante : « *Oui, c'était amusant, il y avait un jeu de mots « hat, chat, nat ». Il y avait un exercice qui consistait à finir un poème, c'était intéressant.* » (Entretien 12, lignes 73-74) Pourtant, ils ne se souviennent pas toujours des exercices habituels, cela prouve qu'ils y sont déjà habitués.

Sur les formes d'exercices, les questions dans des examens de langues restent traditionnelles. Une partie des étudiants souhaitent avoir plus d'ouvertures et d'innovations de ces formes, mais d'autres sont tellement habitués à répondre à des questions fermées qu'ils ne savent pas comment réagir face aux questions ouvertes. Voilà un extrait d'une discussion face à la question « Selon vous, quels sont les éléments importants d'une bonne évaluation en langues étrangères ? » :

« (...) les questions ouvertes, les réponses ne sont pas fixes, vous pouvez exprimer vos propres opinions.

Ah bon ? Je suis paniquée quand ce sont des questions ouvertes, je suis habituée à avoir une réponse standard.

Si c'est à moi de remplir un blanc en sachant qu'il n'existe pas de réponse unique, je ne sais pas quoi remplir. » (Entretien 12, lignes 81-86)

Le dernier point concerne les règles de notation. Parmi la trentaine d'étudiants interviewés, seulement un étudiant parle de leur importance : « *Les règles de notation doivent être détaillées pour qu'elles me permettent de savoir comment j'ai eu ces notes, sinon ce n'est pas bon.* » (Entretien 16, lignes 69-70) En plus, son constat n'a pas suscité de discussion chez les autres étudiants. Cela montre la négligence des règles de notation des étudiants, qui fait écho à notre analyse des formes d'exercices. La majorité des exercices sont des questions fermées, il existe souvent une seule bonne réponse. Dans ce cas le critère d'évaluation est très clair : la bonne réponse est la norme de notation. Les étudiants n'ont pas l'habitude de se soucier de la question des règles de notation.

Pour conclure cette première section, nous avons remarqué que les enseignants et les apprenants sont tous d'accord sur le fait qu'une évaluation ne devrait pas constituer le but ultime de l'apprentissage, elle est plutôt un moyen de régulation. Les deux s'opposent à une éducation axée sur l'examen.

Ils sont aussi d'accord sur le fait qu'une langue sert à communiquer et que, par conséquent, la compétence communicative est importante. Afin de la développer, il est obligatoire de créer des conditions favorables aux formations des différentes compétences en langues : écrire, écouter, lire et parler. Il est également important de proposer des situations d'apprentissage proches de la vie réelle.

Ils ont l'habitude d'utiliser les questions fermées et centrées sur le contrôle de la grammaire. Cela n'empêche pas qu'un esprit favorable existe à l'utilisation des questions plus ouvertes. Parmi tous les étudiants, seulement deux étudiants d'un groupe de l'Université B (voir entretien numéro 12) ont exprimé qu'ils n'ont pas encore l'habitude de répondre aux questions ouvertes, même si leurs enseignants les mettent en place afin de mieux aider les apprenants dans leur apprentissage.

Selon ces constats, notre première hypothèse est partiellement vérifiée. Les représentations sur l'évaluation sont influencées par les parcours des enseignants et des apprenants. Ils considèrent que l'évaluation est une partie comprise dans le processus d'apprentissage. Mais ils sont contre le but sélectif d'une évaluation. Ils sont aussi ouverts pour des formes d'évaluations moins traditionnelles.

Dans la section suivante, nous vérifions la deuxième hypothèse qui concerne la relation entre les méthodes d'enseignement et l'évaluation.

2.2. Hypothèse 2 : La relation entre les méthodes d'enseignement et l'évaluation

La deuxième hypothèse concerne les modalités d'évaluations. A cause des méthodologies d'enseignement démodées, comme l'utilisation des méthodes « traditionnelle / grammaire – traduction » dans des départements de français (Martin, 2007a : 53-54 ; Gal Bailly, 2011 : 22 ; Fu, 2006 : 34), les formes d'évaluations restent aussi « traditionnelles » (Liu, 2014 : 203-204 ; Bu et Huang, 2004 : 76) en accordant une priorité aux acquisitions linguistiques (MCEN, 1997 : 11). Les formations initiales et continues, ainsi que les connaissances des nouvelles méthodologies d'enseignement manquent aux professeurs dans les universités (Fu, 2009 : 39 ; Martin, 2007a : 51). Notre deuxième hypothèse est la suivante : les professeurs dans les universités choisiraient des pratiques « sécurisées » et se contenteraient de n'évaluer que les compétences linguistiques des apprenants.

2.2.1. Les pratiques en classe

Nous commençons cette section par ce que nous avons observé dans les classes.

Le premier point porte sur l'utilisation du manuel dans la majorité des cours. A part le cours numéro 7 (un cours d'écrit de l'enseignante B de l'université B), dans lequel l'enseignante a préparé un PPT

présentant les normes de l'évaluation finale et le contenu du cours, dans les autres cours, par exemple « Français de base », « Culture » et « Expression orale », un manuel est toujours utilisé.

Selon l'enseignante B, qui a un autre cours d'oral en plus de ce cours d'écrit, l'utilisation du manuel est une pratique récurrente et également rassurante pour les étudiants : « *Déjà si je prends le cours d'oral, c'est ce cours dont je m'occupe le plus, comme je suis française, vu qu'on se base beaucoup sur un manuel, parce que les élèves, ça les rassure d'avoir un document écrit.* » (Entretien 10, lignes 85-87) L'enseignante B de l'université C fait la même remarque :

« Quand j'étudiais la langue en France, je n'avais de manuels qu'au premier semestre, et plus tard il n'y avait plus de manuels pour étudier la littérature, donc pour moi, peu importe si j'ai des manuels ou non. Mais pour les étudiants chinois, ça ne va pas. Ils sont comme les personnes qui ne savent pas nager, ils sont dans l'eau mais sans bouée de sauvetage. » (Entretien 17, lignes 117-121)

Outre ce besoin relevant des étudiants, des enseignants aussi trouvent le manuel important. D'ailleurs, quand ils ont l'habitude d'utiliser un manuel donné, le changement de celui-ci demande un certain temps d'adaptation. Selon l'enseignante F qui a longtemps travaillé à l'AF, le changement de manuel ne lui pose pas de problème d'adaptation. Elle compare même un manuel à des vêtements. Elle peut venir travailler avec différents manuels. Cela rejoint également les propos de l'enseignante B de l'université C. Néanmoins, selon l'enseignante F, certains professeurs ne sont pas à l'aise du fait que le changement de manuel les rend nerveux.

« Maintenant, nous avons changé de manuel, ce qui ne convient pas à certains enseignants, ils sont très nerveux. Mais moi je suis très à l'aise, à l'AF on change souvent de manuel, je peux travailler avec l'un ou l'autre, c'est comme avec mes vêtements, aujourd'hui je mets ce manteau, et demain j'en mettrai un autre, je suis toujours très satisfaite de moi sur ce point. » (Entretien 8, lignes 114-119)

Sur ce sujet, nous marquons une influence du TFS 4 à l'université C. L'enseignante B nous explique que leur choix du manuel dépend de l'université qui met en place le TFS 4 : « *Avant, c'était BFSU qui mettait en place le TFS 4, donc nous avons choisi les manuels de BFSU. Plus tard, quand c'est SISU qui a mis en place le TFS 4, nous sommes passés au manuel de SISU.* » (Entretien 17, lignes 125-127)

Selon Fu, les universités n'ont en général pas beaucoup de choix sur les manuels, surtout pour le cours de « français intensif » et de « français de base ». Les universités recourent soit aux manuels de BFSU soit à ceux de SISU, qui relèvent d'une pratique courante et traditionnelle :

« (...) dans l'ensemble, nous avons été plutôt indulgents jusqu'à présent, il n'y a pas eu de réglementation obligatoire et rigide. Cependant, sous l'influence des habitudes traditionnelles, tout le monde se sert soit des manuels de [l'Université de] Langues étrangères de Pékin [BFSU], soit de ceux de Shanghai [SISU] (...) Certaines personnes en Chine sont également en train de créer leurs propres manuels, dont la plupart sont des manuels de base. Certains manuels de niveau « avancé » ont été conçus, mais il y en a très peu et leur qualité est

discutable. Par conséquent, cela ne laisse pas beaucoup de choix aux enseignants. » (Entretien 18, lignes 469-472 ; lignes 479-482)

L'université A constitue un cas particulier dans l'utilisation du manuel, où les enseignants utilisent depuis longtemps les manuels français, à la demande du département. Avant, ils utilisaient *Le Nouveau Sans Frontière* (Entretien 5, ligne 315), et actuellement ils utilisent un autre manuel français original récemment publié et importé en Chine¹¹⁴. Un des reproches sur le manuel français, malgré ses différents avantages, est qu'il n'est pas conforme à la préparation du TFS 4. Compte tenu du poids du TFS 4, les enseignants trouvent ce manuel peu efficace pour sa préparation. D'après eux :

« (...) il est légèrement en conflit avec le niveau exigé pour le TFS 4, c'est un gros problème, c'est difficile à expliquer (...) je crains que ce manuel soit défini par la norme européenne, c'est mieux pour passer les DELF et TCF, mais la grammaire enseignée dans le manuel est trop superficielle pour le TFS 4. » (Entretien 1, lignes 133-138)

« Cependant, en Chine on doit passer le TFS 4 ; dans le manuel, les points de grammaire ne sont pas traités en une seule fois : la première leçon enseigne « il faut », 10 leçons après, on sait qu'on peut ajouter « que » après « il faut », je pense que c'est bien ; mais pour préparer les étudiants à l'examen, je suis obligée d'expliquer tout le point de grammaire dès la première fois.

Ensuite, pour la partie écrite, les élèves apprennent selon les manuels, dedans on ne trouve que des lectures courtes, mais le TFS 4 n'a que des lectures longues, dès qu'il y a un mot inconnu, l'élève perd immédiatement confiance et se sent complètement incapable de comprendre le texte. » (Entretien 2, lignes 120-128)

« (...) l'enseignement de la grammaire est trop éparpillé et fragmenté, et le niveau de grammaire ne peut pas répondre aux exigences. » (Entretien 3, lignes 125-127)

Pourtant, trois enseignants considèrent qu'il ne faut pas se limiter au manuel. Ils ajoutent leurs propres contenus en classe. C'est le cas de l'enseignante F de l'université A qui est responsable de l'organisation des cours de première année. (Entretien 8, ligne 207) Et aussi de l'enseignante D de l'université B : *« J'utilise des manuels et j'ajoute mon propre contenu. Les exercices du manuel sont, pour moi, trop rigides et décontextualisés, pas proches de la vie. J'apporte quelques modifications »* (Entretien 14, lignes 76-78) Ou encore de l'enseignante B de l'université C : *« J'ajouterai d'autres choses en plus du contenu du livre. »* (Entretien 17, lignes 121-122)

¹¹⁴ A la demande des professeurs de l'université B, nous avons gardé anonyme le titre du manuel.

Enfin, un discours sur la relation entre les manuels et la méthodologie d'enseignement reste intéressant à citer. Dans cette citation, l'enseignante B de l'université A parle de l'importance du manuel. Pourtant, c'est toujours l'enseignant qui a un rôle de décideur pour l'utilisation de ses contenus.

« Si le processus d'enseignement est comme voyage en voiture, le manuel devrait être de l'essence, la méthode d'enseignement, un volant, le manuel donne les matières premières et les bases, nous pouvons aller vers l'avant. Mais quant à la façon de contrôler, nous avons besoin du conducteur pour contrôler. Certaines routes accidentées doivent être contournées. » (Entretien 2, lignes 107-111)

Notre deuxième point concerne les méthodologies d'enseignement utilisées par les enseignants. Tout d'abord, les pratiques traditionnelles occupent une place importante. Le déroulement du cours numéro 10 en est un exemple parlant :

« Le déroulement du cours : Pour la CE, les étudiants lisent ensemble à voix haute la liste de vocabulaire, deux fois en français et une fois en chinois. Ensuite l'enseignante explique chaque mot en chinois. Elle fait faire des phrases aux étudiants. Ensuite pour le texte, elle lit chaque phrase puis demande à un étudiant de la traduire, avant de donner ses explications.

Extraits :

P : Le mot « survenir », premièrement il faut savoir que sa conjugaison est irrégulière, deuxièmement il faut mémoriser « il survient quelque chose, il survient quelqu'un. »

P : Qui peut me traduire la phrase « cette nouvelle me rend heureuse » ? » (Fiche d'observation de cours numéro 10)

De cet extrait, nous voyons que dans ce cours, l'enseignante A de l'université C utilise la méthode Grammaire-Traduction. Elle le confirme d'ailleurs dans son entretien (« *Ma méthode d'enseignement reste traditionnelle.* » (Entretien 15, ligne 82)) et ajoute aussi qu'elle l'a choisie pour répondre aux besoins des étudiants : « *Je communique avec des étudiants. J'essaie de suivre les préférences des étudiants.* » (Entretien 15, lignes 94-95)

Deux autres cours montrent également la spécificité de la méthode traditionnelle : « *L'enseignante lit le texte du manuel en traduisant quelques mots en chinois. Il n'y a pas d'interactions avec les étudiants.* » (Fiche d'observation de cours numéro 8) ; « *Pour la CE, l'enseignante lit chaque phrase puis la traduit. Elle explique quelques points de vocabulaire.* » (Fiche d'observation de cours numéro 9)

Selon Fu, la plupart des enseignants de français en Chine utilisent encore la méthode traditionnelle. L'existence de la méthode traditionnelle en Chine relève d'une nécessité compte tenu des spécificités des étudiants chinois et de l'enseignement du français supérieur.

« En général, presque tout le monde utilise encore la méthode traditionnelle, on pense que c'est plus fiable, plus sûr. Ceci est également lié au niveau des étudiants dans nos départements de français universitaire : 95%

de nos étudiants partent de zéro. Ils sont comme une feuille blanche et ils ne connaissent rien du français, alors ils attendent beaucoup des professeurs. Le degré de dépendance est beaucoup plus élevé que celui des étudiants universitaires d'anglais. Donc, cela fournit les conditions nécessaires pour l'utilisation des méthodes d'enseignement traditionnelles. Nous avons tellement critiqué les méthodes d'enseignement traditionnelles. Il est clair qu'on ne peut plus enseigner l'anglais comme ça. Par contre, pour le français ou d'autres langues, au contraire, il existe encore des marchés et des conditions. » (Entretien 18, lignes 442-451)

Hormis les séances dans lesquelles les enseignants utilisent la méthode traditionnelle, nous avons vu d'autres pratiques plus interactives entre l'enseignant et les apprenants, et entre les apprenants. C'est le cas souvent des cours d'audio-visuel. L'utilisation de la langue chinoise est largement réduite, les enseignants ne parlent qu'en français pendant presque toute la séance. Voilà une partie du déroulement du cours numéro 6 avec deux extraits :

« Si la réponse de l'étudiant est fausse, elle essaye de faire interagir la classe en posant des questions, mais les étudiants ne répondent pas volontairement sauf quand ils sont désignés.

Elle reformule quelques fois les phrases des étudiants en corrigeant les mots incorrects. L'enseignante ne parle qu'en français.

Extraits :

P : « Non, ce n'est pas ça. » (Après la deuxième écoute) « Tu peux parler plus fort ? Les embouteillages et la pollution, vous êtes d'accord ? » (Après la troisième écoute) « Quoi encore ? Il n'aime pas les embouteillages et la pollution de la ville ? Et quoi d'autres choses (expression originale) ? »

P : « Est-ce que vous pouvez justifier votre réponse ? Pouvez-vous utiliser les phrases dans les dialogues ? » » (Fiche d'observation de cours numéro 6)

Le travail de groupe existe dans plusieurs cours (cours 4, cours 6, cours 9, test 3). Les interrogations sont fréquemment utilisées.

Nous notons pourtant un mélange des pratiques dans un même cours. C'est le cas du cours 5, dans lequel l'enseignante alterne entre le français et le chinois. Elle pose des questions en français dans la partie de la compréhension de texte ; elle explique le vocabulaire en chinois en utilisant la traduction, ou en français en utilisant des mots simples. (Fiche d'observation de cours numéro 5) C'est également le cas du cours 4 :

« Le déroulement du cours :

Il y a toujours une phase de révision avec des questions auxquelles il faut répondre à l'oral. Puis l'enseignante suit le manuel. Pour la CE, elle demande aux étudiants de lire les paragraphes puis elle les traduit et elle demande les significations de certains mots de vocabulaire.

Pour la CO, l'enseignante fait trois écoutes. Elle pose, avant la première écoute, des questions générales comme « où, qui, quoi ». Avant la deuxième écoute, elle pose des questions plus détaillées et avant la troisième écoute des questions encore plus ciblées.

L'enseignante ne parle qu'en français sauf quand elle traduit les éléments du manuel. » (Fiche d'observation de cours numéro 4)

Pendant ce cours, l'enseignante utilise des méthodes de la traduction, audio-visuelle et communicative.

Dans la section suivante, nous analysons les connaissances des professeurs sur les méthodologies d'enseignement.

2.2.2. Les connaissances des méthodologies d'enseignement

Dans cette section, nous discutons des choix méthodologiques d'enseignement et des facteurs qui les influencent.

Face aux questions « Que pouvez-vous dire sur votre méthodologie d'enseignement ? » et « Connaissez-vous d'autres méthodologies d'enseignement en langues ? Si oui, à travers quels moyens ? », les enseignants parlent de leurs connaissances sur les méthodes d'enseignement.

Mise à part une enseignante qui nous a fait part de sa méconnaissance des méthodes d'enseignement d'une façon directe : « *Il y a quoi comme méthodes d'enseignement ? je ne sais pas.* » (Entretien 17, ligne 89), les autres enseignants ont eu plus tendance à évoquer les formations auxquelles ils ont participé, pour justifier leur participation. De nombreuses méthodes d'enseignement des langues ont été citées :

« Dans les formations que j'ai eues, nous avons déjà appris une variété de méthodes d'enseignement, traditionnelles, modernes et complètes. » (Entretien 1, lignes 107-108)

« (...) j'ai des cours liés à ce sujet. » (Entretien 5, ligne 123)

« J'ai appris les méthodes SGAV, méthodes audiovisuelles dans les formations que j'ai eues (...) » (Entretien 8, ligne 107)

« Approche Communicative, Approche Actionnelle ; le manuel de BFSU est traditionnel/traduction » (Entretien 5, lignes 139-140)

« Oui je connais par exemple la méthode communicative, la méthode traditionnelle qui est pour les débutants, la méthode multimédia. » (Entretien 9, lignes 57-58)

« Traduction je sais comment on l'appelle en français ; grammaire-traduction, je sais qu'il y a des méthodes dans lesquelles on désigne quelque chose dès le départ et on parle uniquement la langue cible, c'est vraiment ancré dans la réalité, mais également limité puisqu'il y a trop de choses qu'on ne peut pas exprimer, enfin il y a énormément de différences. » (Entretien 10, lignes 123-127)

Dans cette énumération, malgré le fait que certaines appellations ne sont pas exactes, nous y trouvons la Méthode Directe, la Méthode Grammaire-Traduction, la méthode SGAV, la Méthode Audio-visuelle, l'Approche communicative et la Perspective actionnelle. Quand ils parlent des méthodes utilisées en cours, les enseignants ont tendance à ne privilégier aucune méthode. D'après eux, ils doivent apprendre auprès de chaque méthode pour enseigner des contenus différents. D'après ces quatre professeurs suivants, il est logique pour eux de les mélanger dans une classe dans un cours, afin de rendre leur enseignement plus efficace.

« Je pense que j'utilise toutes sortes de méthodes : traditionnelle, axée sur les tâches, communicative. »
(Entretien 2, lignes 92-93)

« (...) je pense que nous devrions apprendre à partir de toutes les méthodes. » (Entretien 8, ligne 108)

« (...) à l'université, on a utilisé le Français, je ne peux pas dire qu'il est mauvais car j'ai une bonne base grammaticale, syntaxique (...) » (Entretien 3, lignes 103-105)

« J'utilise pas mal de méthodes, la traditionnelle n'est pas forcément mauvaise. Le texte dans le manuel est simple, pour le contenu supplémentaire, j'explique la règle, ensuite les exemples, ensuite les exercices. Pour les mots nouveaux, je vais tout d'abord enseigner le texte.

« Quand un texte a un audio, on fait tout d'abord une compréhension globale, ensuite une compréhension détaillée, je pense qu'on fait tous comme ça. » (Entretien 3, lignes 87-92)

« La méthode d'enseignement dépend toujours des cours, les cours de grammaire étant nettement plus traditionnels. Le cours de culture implique la langue parlée, donc une méthode communicative est utilisée. Les cours de culture utilisent plus de multimédia. Des diapos sont utilisées dans chaque leçon. » (Entretien 11, lignes 79-82)

A partir de ces citations, nous découvrons tout d'abord que leurs méthodes d'enseignement sont influencées par les types de cours. Ils préfèrent utiliser une méthode spécifique pour enseigner un contenu. Un cours de grammaire « devait » être naturellement « traditionnelle » et un cours de culture « devait » impliquer la méthode communicative. Durant notre observation de cours de deuxième année à l'université A, nous avons découvert que tous les cours sont transformés en cours de préparation au TFS 4 (Voir les fiches d'observations de cours numéro 1, 2 et 3). Tous les enseignants utilisent les méthodes traditionnelles de par leur efficacité pour enseigner les exercices de grammaire.

La méthode communicative est comprise dans son sens restreint : communiquer davantage avec les étudiants. Par exemple, puisque « Le cours de culture implique la langue parlée », il convient de parler la langue avec les étudiants et communiquer avec eux, pour l'enseignant cela relève de la méthode communicative. Cela rejoint notre analyse de la perception de la méthode communicative des enseignants (Martin, 2007a : 57) dans la section 2.3.2 de la partie « Cadre contextuelle de la recherche ». Les enseignants se servent d'une méthode sans se questionner sur son fondement théorique.

Un autre facteur important qui influence leurs méthodes est la réaction des étudiants. Afin d'assurer le bon déroulement des cours, les enseignants sont obligés de suivre les préférences des étudiants quant aux choix méthodologiques :

« Je choisis les méthodes d'enseignement que les étudiants peuvent accepter (...) » (Entretien 2, ligne 86)

« Avant dans mon cours je parlais beaucoup, j'expliquais tout, j'ai réalisé que cela ne convient pas aux étudiants. Maintenant j'encourage les étudiants à partager eux-mêmes leurs connaissances, et je les forme à acquérir plus d'autonomie. Je choisis les méthodes en fonction des caractéristiques des étudiants. » (Entretien 9, lignes 51-54)

« Oui aussi elles sont influencées par les réactions des étudiants, je vois leurs réactions et j'ajuste mes pratiques. » (Entretien 2, lignes 98-99)

Malgré cet effort, les apprenants trouvent qu'une meilleure communication favorise plus grandement l'efficacité de l'enseignement :

« Les enseignants et les étudiants doivent se mettre d'accord sur l'avancement, les enseignants doivent en général attendre les étudiants. Par exemple, pour le cours d'écoute, l'enseignant nous a envoyé un tas d'exercices sur internet, mais personne ne les a faits, l'enseignant a eu l'illusion que nous les avons faits, il nous a même dit : « Vous avez fait tant d'exercices, pourtant vous n'arrivez pas à maîtriser ces points de grammaire ». » (Entretien 12, lignes 25-31)

Ce manque de communication existe non seulement entre les étudiants et les enseignants, mais également entre les enseignants eux-mêmes. Outre l'influence venant des étudiants, les enseignants sont aussi influencés par le temps imparti pour le cours. L'enseignante C de l'université B a voulu utiliser une méthode inductive pour enseigner la grammaire. En revanche, le temps de cours est trop restreint pour finir le contenu d'enseignement réparti, elle est maintenant obligée d'adopter directement une méthode déductive :

« Avant, pour les cours de grammaire, les élèves avaient souvent un résumé des règles de grammaire à faire pendant la lecture. Cela prend du temps. Nous ne pouvons plus le faire maintenant car on n'a pas assez de temps en classe. Nous présentons donc directement les règles de grammaire. Le nombre d'exemples est limité car il n'y a pas le temps d'en faire beaucoup. » (Entretien 11, lignes 89-93)

Face à la question « Connaissez-vous les méthodologies d'enseignement de vos collègues ? », un grand nombre d'enseignants avoue qu'ils ne connaissent pas les méthodes utilisées par leurs collègues : « Je ne connais pas trop (...) » (Entretien 1, ligne 117) ; « J'ai un peu vu les cours, les élèves m'ont un peu raconté (...) » (Entretien 10, lignes 129-130) Parmi lesquels deux professeurs croient qu'en général, les méthodes de leurs collègues sont les mêmes que la leur. « (...) tout le monde est à peu près pareil » (Entretien 1, ligne 117) ; « J'imagine que mes collègues me sont semblables. » (Entretien 3, ligne 109)

Ils émettent parfois des appréciations générales, au lieu d'avouer qu'ils ne connaissent pas les méthodes de leurs collègues. Par exemple « *Nos professeurs accomplissent toujours les tâches d'enseignement strictement selon le programme et conçoivent les cours en fonction du programme.* » (Entretien 11, lignes 95-97) Il n'y a que l'enseignante F de l'université A qui donne une impression directe sur les méthodes de ses collègues :

« *Leur méthode ressemble à ma méthode traditionnelle au début de ma carrière (...) Il existe également des professeurs plus traditionnels et conservateurs : ils aiment les explications approfondies quand ils abordent la grammaire, ils ne supportent pas d'expliquer un point de grammaire progressivement.* » (Entretien 8, ligne 114 ; lignes 120-122)

Par ailleurs, une enseignante parle des réunions de travail collectif pour discuter ensemble des méthodes utilisées : « *(...) il y a des groupes de discussion sur l'enseignement et la recherche, comment enseigner ce point de connaissances, jeux, tâches* » (Entretien 2, lignes 101-103) Cela montre que les échanges existent, mais elles ne sont apparemment pas suffisantes. La plupart des enseignants ne connaissent pas les pratiques de leurs collègues ; leurs échanges restent à un niveau superficiel.

Un mécanisme d'évaluation mutuelle des enseignants existe qui « oblige » officiellement les enseignants, ou au moins les chefs de département, à aller assister aux autres cours. Cette évaluation vise à favoriser la communication entre enseignants et à améliorer la qualité de l'enseignement du département de français dans son ensemble. Néanmoins, dans la réalité, cette évaluation n'est pas appréciée par les enseignants, partiellement pour une raison culturelle. Les enseignants ont peur de « perdre la face » s'ils n'enseignent pas bien. Ils sont mal à l'aise en présence d'autres collègues dans leur classe. Voilà deux discours donnés par des enseignants :

« *Le chef de la promotion écoute deux fois par semestre les cours des professeurs, et officiellement, on encourage à faire ça, mais en privé personne ne veut aller dans les classes des autres. C'est embarrassant, mais on doit le faire, deux fois par semestre.* » (Entretien 3, lignes 110-113)

« *Je participe aux cours des autres professeurs, trois professeurs par semestre. Parfois les professeurs sont plus sobres, réservés et mal à l'aise en ma présence.* » (Entretien 14, lignes 87-88)

Il est évident de constater que cette pratique n'est pas valorisée. L'enseignante B de l'université A trouve que cette évaluation mutuelle n'est même pas possible au niveau de la faisabilité : « *Nous devons assister aux classes d'autres enseignants (...) Mais à cause du curriculum, certaines cours sont en même temps et il est impossible d'écouter chaque classe.* » (Entretien 2, lignes 101-104)

La pratique de l'évaluation mutuelle dépend aussi des universités. Selon l'enseignante B de l'université C, dans une école privée où elle a travaillé avant, cette évaluation fonctionnait bien et tous les enseignants pouvaient apprendre les uns des autres. Elle a voulu continuer cette pratique dans l'université C, en revanche, elle a rencontré énormément de difficultés.

« En fait, ça ne me dérange pas si d'autres enseignants viennent assister à ma classe, mais je trouve que certains enseignants ne veulent pas qu'on assiste à leur classe. Ces professeurs chinois, je ne sais pas ce qu'il se passe. J'ai enseigné pendant un an dans l'école privée, et j'ai dû aller dans les classes d'autres collègues pour apprendre un peu plus. Et les autres faisaient la même chose, on a vraiment appris des choses.

Bien qu'il y ait des exigences du même type ici, le formulaire concernant l'évaluation des cours est rempli sans assister aux cours.

La première fois que je suis allée dans la classe d'un enseignant, il n'était pas content. Je l'ai senti, donc je ne l'ai pas refait plus tard et je remplis moi-même les formulaires à chaque fois, quand il y a un cours à évaluer. À mon arrivée, j'ai demandé au chef de département pour venir assister à son cours afin de mieux apprendre. Elle a dit, « Oups, ma classe n'est pas bonne, vas écouter le cours du professeur Zhang ». Je n'ai pas compris que c'était un refus, j'ai cru qu'elle disait ça parce qu'elle était timide. Alors naïvement, je suis allée voir le professeur Zhang. Le professeur Zhang a dit : « Oh, je vais prendre ma retraite, vas demander à un autre professeur. » (Entretien 17, lignes 99-114)

Sous l'influence de tous ces facteurs, les enseignants sont obligés de s'adapter au public en utilisant des méthodes principalement traditionnelles qui correspondent aux besoins des étudiants. Le mélange de plusieurs méthodes préconisé pour une meilleure efficacité est une juxtaposition des pratiques. Sans une formation complète en didactique des langues et, en raison de la non-communication avec leurs collègues sur les méthodologies d'enseignement, leur choix des méthodologies nous semble passif. Cette juxtaposition des théories sans « (...) aucune réflexion sur son propre enseignement et l'efficacité de celui-ci » relève d'un éclectisme mou, selon Puren (Puren, cité par Martin, 2007a : 48).

Or, trois enseignants disent eux-mêmes que leur pratique correspond à l'éclectisme, dans le sens où ils mélangent toutes les méthodes. Dans les illustrations suivantes, deux enseignants (entretien 5 et 8) citent directement le nom d'éclectisme. Le troisième enseignant (entretien 1) l'appelle « méthode complète ». Le terme en chinois de la « méthode complète (综合法) » est synonyme d'« éclectisme (折中法) ». Selon nous, il se réfère ici à l'éclectisme, pour deux raisons : la première est qu'il ne connaît peut-être pas le terme exact en français et qu'il a choisi un mot similaire pour désigner cette méthode ; la deuxième est que la méthode « éclectique » est interprétée dans le sens d'un mélange de méthodes. La désigner « complète » est exact selon l'enseignant A.

« Je pense que j'utilise plutôt une méthode complète, c'est-à-dire que parmi les méthodes d'enseignement que nous connaissons, nous pouvons toutes les utiliser tant que c'est efficace. » (Entretien 1, lignes 104-106)

« (...) la méthode d'enseignement est intégrée : l'éclectisme signifie qu'on n'est pas limité à une seule méthode. Selon la cible et le contenu, par exemple un point de grammaire, je peux très bien enseigner de manière traditionnelle, mais aussi utiliser l'approche globale, actionnelle, auto-visuelle, etc. » (Entretien 5, lignes 101-104)

« (...) dans mon travail à l'AF, j'utilise plus l'Approche Communicative, il y a toujours des exigences dans le système universitaire, je ne suis pas libre. Je dirais que ma méthode c'est l'éclectisme. » (Entretien 8, lignes 102-104)

Selon le chef du département de français de l'université A, la gestion des professeurs n'est pas facile à cause de leur utilisation de méthodes différentes dans l'enseignement :

« (...) nous sommes dans la confusion. Le parcours de chaque collègue est différent : certains enseignants sont spécialisés en traduction et d'autres sont spécialisés en didactiques, on ne définit alors que les grandes lignes, chaque enseignant a ses propres caractéristiques. Par exemple, le professeur Zhang aime bien développer l'esprit des étudiants, un autre enseignant cherche l'efficacité de l'enseignement de la grammaire. » (Entretien 5, lignes 143-148)

Suite à cette analyse des méthodologies d'enseignement, nous examinons dans la section suivante ses liens avec les modalités d'évaluation.

2.2.3. Les facteurs qui influencent les modalités d'évaluation

Dans cette section, nous discutons des facteurs qui influencent les modalités d'évaluation des enseignants.

Premièrement, la présence des évaluations relève d'une exigence au niveau du département, et non d'une initiative des enseignants. Il s'agit d'une habitude traditionnelle qui n'est pas sujette à question. Les évaluations ont plus un rôle symbolique que fonctionnel. Voilà un extrait de l'entretien avec l'enseignant A de l'université A :

« (...) c'est routinier, deux fois par semestre, pas très impressionnant, une fois au milieu, une fois en fin de semestre : à mi-semestre, on dit allez, on fait un examen, à la fin du semestre, allez, un examen. C'est plus une habitude qu'un désir de comprendre l'état actuel des études, la situation chez nous est peut-être particulière : nous enseignons à la même classe pendant un an ou deux, et en réalité les enseignants connaissent parfaitement le niveau de langue des élèves, leurs capacités, leurs compétences, notre connaissance d'eux est plus complète et fiable qu'un test, d'après moi. » (Entretien 1, lignes 46-54)

Selon lui, ses connaissances des étudiants sont plus fiables que les notes des évaluations vu qu'il leur enseigne pendant au moins un an. Une autre enseignante exprime le même point de vue. Selon elle, l'évaluation orale est une pratique superflue et inutile. Elle connaît mieux les niveaux des étudiants, par rapport aux résultats des tests.

« Généralement, nous connaissons le niveau de chaque élève, c'est pourquoi nous trouvons que le test oral en particulier est inutile. Nous savons si un élève donné peut s'exprimer ou non, lire un paragraphe ou non, ce qui implique que nous savons, a priori, ce dont il sera capable pendant ce test, mais pour donner à chacun une chance équitable, nous attendons qu'il ait fini de parler et de lire et nous lui donnons directement sa note. » (Entretien 3, lignes 19-24)

Pour elle, le passage des tests oraux de certains étudiants est une perte de temps. Elle est obligée d'attendre que l'étudiant ait fini de parler pour donner sa note. Or, cette note est peut-être déjà définie avant ou pendant que l'étudiant passe l'examen. Dans son test oral, nous notons les informations suivantes liées aux critères de notation :

« L'enseignante n'utilise pas de critères spécifiques. Les exercices représentent 15 points : le premier représente 6 points et le deuxième 9 points. L'enseignante donne une note après la passation d'examen de chaque étudiant. Les passations d'oral ne sont pas enregistrées. » (Fiche d'observation de cours : Test 2)

Son choix de ne pas utiliser de critères de notation ni d'enregistrer les passages oraux des étudiants nous semble alors compréhensible tenant compte de ses propos.

Deuxièmement, nous constatons la présence de nombreux exercices structuraux. Dans l'université A qui utilise un manuel français pour les cours de français de base, ils utilisent des tests de « préparation au DELF » proposés par le manuel. En revanche, ils ont seulement conservé les parties PE, CE et CO des tests, et ont ajouté un test de grammaire à chaque test. (Voir la fiche d'observation de cours : test 1). En deuxième année, ils ont en plus supprimé la partie CE et ont également ajouté des exercices de grammaire. (Entretien 8, lignes 281-282)

Deux enseignants essaient d'utiliser plus de questions ouvertes dans leurs évaluations. C'est le cas par exemple de l'enseignante F de l'université A : *« Il y a également des questions ouvertes, des créations de phrases, des traductions, je trouve qu'il y a pas mal de questions ouvertes dans mon examen. »* (Entretien 8, lignes 307-309). C'est aussi le cas de l'enseignante D de l'université B, même si elle trouve que les étudiants n'aiment pas les questions ouvertes : *« Les étudiants pensent que mes tests sont difficiles, car il y a beaucoup de questions ouvertes et les étudiants n'aiment pas les questions ouvertes. À partir des questions, les étudiants peuvent réfléchir et trouver leurs propres problèmes, c'est ça mon but. »* (Entretien 14, lignes 174-176)

Dans ces trois universités, les notes quotidiennes et finales doivent respecter une répartition. Elle est de 60% pour l'examen final contre 40% pour les contrôles continus pour l'université A : *« Les exigences du Bureau des affaires académiques veulent que la note finale représente 60 pourcents, donc le maximum des notes durant le semestre est de 40 pourcents. »* (Entretien 3, lignes 73-74) Elle est de 70% pour l'examen final contre 30% pour les contrôles continus dans l'université B (Entretien 11, lignes 205-206) et C (Entretien 17, ligne 223).

Selon l'enseignante E de l'université A, cette répartition des notes est une des raisons du choix de la méthode traditionnelle.

« Notre département de français est dans une université publique avec une longue histoire, nous sommes traditionnels. Le département des affaires académiques exige des examens de mi-semestre et de fin de semestre, nous n'avons pas beaucoup de marge de manœuvre en matière d'innovation : par exemple, proposer des

examens oraux, de tâches, etc. L'examen de fin de semestre ne représente que 60-70 pourcents, les 30 pourcents restants sont la performance quotidienne. » (Entretien 5, lignes 84-89)

Nous trouvons qu'elle mélange les notions de forme d'exercices et de note d'examens. Il est vrai que proposer des tâches ou des épreuves orales peut sembler plus « compliqué » par rapport aux exercices structuraux. Pourtant, les tâches ou les examens oraux n'empêchent pas de donner un résultat sous forme de note chiffrée. Nous en déduisons que la vraie raison de ce renoncement à certaines activités évaluatives relève de la faisabilité, voire de la complexité de la tâche.

Dans notre recherche, nous avons repéré des pratiques différentes des enseignants qui ont tendance à simplifier le travail d'évaluation. Par exemple en proposant des exercices grammaticaux, où il suffit de corriger les copies avec le corrigé ; en renonçant à utiliser des critères de notation complexes pour la PE et la dictée, chaque erreur représentant une déduction de 0,5 point (Fiche d'observation de cours : test 1) ; même en proposant des questions ouvertes pour pouvoir évaluer plus librement – donner une note plus élevée afin d'augmenter la note finale des étudiants.

L'enseignante B de l'université C renonce à organiser le rattrapage, voilà son discours :

« Il y avait des étudiants qui échouaient et qui devaient rattraper, mais maintenant je suis trop paresseuse pour les faire rattraper. Les examens de rattrapage sont fastidieux. Vous devez vous inscrire sur le site web du Bureau des affaires académiques, imprimer les copies vous-même et fournir les bonnes réponses. C'est trop compliqué. Je vais plutôt créer certaines questions ouvertes, c'est-à-dire traduire ces questions, et non des QCM, ce qui donnent aux étudiants plus de liberté quand ils répondent. Il suffit juste de venir assister à mon examen pour ne pas échouer. Auparavant, c'était moche d'échouer. Quoi qu'il en soit, je n'aime pas ça. Ces dernières années, j'étais trop sérieuse, chaque année il y avait des étudiants qui échouaient et je les faisais rattraper. Je pense que cette année cela n'arrivera pas.

Je le faisais chaque année, alors les étudiants ont dit que j'étais féroce. Maintenant, j'ai compris que ça ne sert à rien de faire rattraper un examen pour un étudiant de LV2. En plus on ne gagne pas d'argent en organisant le rattrapage. » (Entretien 17, lignes 230-242)

Troisièmement, des communications sont quasiment absentes entre les enseignants au sujet de l'évaluation. Face à la question « Échangez-vous avec vos collègues au sujet de l'évaluation ? », l'enseignante B de l'université C a lancé directement : « *C'est le travail du directeur de la recherche. Il n'a pas organisé ce genre de choses.* » (Entretien 17, ligne 68) Pour elle, prendre l'initiative de discuter au sujet de l'évaluation est une pratique inhabituelle. Elle n'a pas à communiquer avec ses collègues pour discuter des formes des exercices et des critères d'évaluation. Pour l'enseignant A de l'université A, cette communication est également inutile étant donné que les enseignants connaissent le corrigé des exercices.

« Le niveau des étudiants des deux premières années n'est pas très élevé et l'évaluation est relativement simple, sauf quand il s'agit d'une question controversée (quand plusieurs réponses sont correctes ou quand il y a une erreur dans la question), nous en discutons immédiatement, pour trouver une solution. Dans quatre-vingt-

dix pour cent des cas, nous n'en avons pas besoin. Connaissant la bonne réponse, il n'est pas nécessaire pour nous de communiquer avec les autres (...) » (Entretien 1, lignes 76-81)

Il semblait que pour cet enseignant, la communication n'est nécessaire que pour connaître les réponses correctes. Pour les autres sujets portant sur les différentes formes d'évaluation ou les critères de notation des différentes activités, il ne revient pas à un enseignant ordinaire de s'en occuper. « *Il n'y a presque pas de communication là-dessus, chaque enseignant a sa propre méthode, on ne se pose pas de questions sur ce sujet en privé.* » (Entretien 14, lignes 56-57)

Pour conclure cette section 2.2, nous avons constaté que la plupart des enseignants (sept cours parmi les dix observés) utilisent la méthode traditionnelle en classe et que peu d'interactions ont lieu entre les étudiants et les enseignants, sauf quand l'élève est sollicité pour répondre à des questions de l'enseignant (voir les fiches d'observations 1,2,6,7,8,9 et 10). D'autres méthodes qui impliquent l'oral ou l'utilisation de supports audio-visuels existent aussi. Les enseignants ont tendance à catégoriser l'utilisation des méthodes : chaque méthode est utilisée pour cibler l'enseignement d'un contenu spécifique. Par exemple « il faut » utiliser la méthode traditionnelle pour enseigner la grammaire, « il faut » parler en français et interagir plus avec les étudiants quand il s'agit d'un cours de compréhension orale.

Les enseignants connaissent plusieurs méthodologies d'enseignement suite à leurs formations initiales ou continues. Ils sont largement influencés par le temps imparti d'un cours et par les réactions des étudiants quant aux choix méthodologiques. Deux enseignants (voir les entretiens numéro 5 et 8) réclament l'adoption de l'éclectisme, mais il s'agit selon Fu, d'un éclectisme mou, dans le sens défini par Puren (voir l'entretien numéro 18 lignes 458 et 509).

Pour deux enseignants (voir les entretiens numéro 1 et 3), les évaluations représentent une pratique de routine et même superflue dans l'enseignement. Les enseignants tendent à simplifier les tâches évaluatives en ayant recours à plusieurs moyens. Des communications sont manquantes sur des méthodologies d'enseignement et des méthodes évaluatives. Faute d'une formation en didactique du FLE et par manque de communication, les enseignants sont plus réservés dans leur propre monde et se contentent de suivre les méthodes d'évaluations traditionnellement définies par leur département sans se soucier de leur amélioration. Compte tenu de ces analyses, notre deuxième hypothèse est vérifiée.

Nous avons vu aussi que le choix des manuels est lié à la présence du TFS 4. Il est vrai que le TFS 4 influence l'enseignement supérieur du français sous plusieurs angles, que nous détaillons dans la section suivante.

2.3. Hypothèse 3 : Les évaluations certificatives

Notre hypothèse numéro 3 porte sur les évaluations certificatives.

Dans le CECR, une compétence à communiquer langagièrement englobe les composantes linguistique, sociolinguistique et pragmatique. (Conseil de l'Europe, 2001 : 17) La perspective actionnelle met en valeur la place centrale de l'apprenant dans l'apprentissage et favorise un accomplissement des tâches (qui ne sont pas uniquement linguistiques) dans un environnement donné. (*Ibid.* : 15) Etant donné que dans les TFS Niveaux 4 et 8, une partie importante est consacrée au contrôle des connaissances grammaticales (Cao et Wang, 2018 : 4) et que la production orale est totalement absente (Zou, 2010 : 146), notre troisième hypothèse est que le CECR améliorerait les formes des évaluations certificatives dans l'enseignement du français en Chine.

Afin de vérifier cette hypothèse, nous avons utilisé les entretiens et les questionnaires (avec en préalable la mise en place de l'examen de simulation niveau B1). Nous choisissons de combiner les données afin de faire une analyse complète, qui commence par la représentation du TFS 4.

2.3.1. La représentation du TFS 4

Tout d'abord, selon quatre enseignants¹¹⁵, le TFS 4 a plus une fonction symbolique que fonctionnelle. D'après eux, il a été mis en place non pas pour évaluer les niveaux des étudiants, mais pour classer les départements de français au niveau national.

Si nous nous référons à l'analyse faite dans la section 1.1.2 de la partie « Cadre contextuelle de la recherche », le nombre d'universités a eu une croissance importante depuis ces dernières années. L'éducation supérieure est devenue une vraie industrie. Les conditions matérielles, le niveau de la qualité de l'enseignement et des professeurs sont variés. Selon Fu, la mise en place des « Programmes d'enseignement du français supérieur » sert à institutionnaliser ces facteurs en proposant une norme minimum à respecter :

« (...) maintenant ce que nous voulons faire, c'est de la standardisation. Nous institutionnaliserons ces pratiques, formerons un document formel et rassemblerons ce que nous avons fait pour créer un standard, un standard minimum. Par exemple, définir les conditions les plus élémentaires qu'un département de français devrait remplir. » (Entretien 18, lignes 227-231)

¹¹⁵ Voir l'entretien numéro 1, lignes 168-170 ; l'entretien numéro 2, ligne 172-174 ; l'entretien numéro 3, lignes 180 et l'entretien numéro 8, lignes 342-345.

Les TFS 4 et 8 ont été mis en place suite aux exigences des Programmes et donnent une indication pour la réforme des nouveaux programmes à l'avenir.

« Depuis longtemps, dans l'apprentissage et l'enseignement du français il n'y avait que l'examen final, l'examen de fin d'année scolaire. Afin de savoir plus précisément quel niveau ces étudiants de 2ème ou 4ème année ont atteint et aussi pour contrôler la qualité de l'enseignement, nous avons ajouté un test national commun. Les résultats des tests vont nous fournir une référence pour des futurs « Programmes » et des « Standards Nationaux ». » (Entretien 18, lignes 237-242)

Les deux buts de la mise en place du TFS 4 sont principalement de connaître le niveau des étudiants, et de contrôler la qualité de l'enseignement. En revanche, Fu exprime sa méfiance par rapport à la fiabilité des résultats : *« l'examen lui-même doit être amélioré, il est possible que le niveau d'un élève ne soit pas tout à fait mis en évidence, les notes ne reflètent pas les vraies compétences des étudiants. »* (Entretien 18, lignes 275-277) Quant à l'utilisation de ce test, Fu pense que les écoles l'utilisent d'abord pour se comparer avec les autres au niveau national.

« En revanche, certains nouveaux collèges ou nouvelles universités accordent une grande importance aux examens. En premier lieu, il s'agit de nouvelles écoles, les dirigeants y accordent plus d'attention ; en deuxième lieu, ils ne connaissent pas la qualité de leur enseignement, comme beaucoup de départements ont été nouvellement créés. Donc comme ce sont des examens nationaux, ils utilisent les notes comme un critère important pour voir où ils se situent par rapport aux autres écoles. Il n'y a pas d'autres critères qui leur semblent plus parlant, disons. » (Entretien 18, lignes 285-291)

L'enseignant A de l'université A exprime le même point de vue. Selon lui, l'évaluation des niveaux des étudiants ne passe qu'au second plan ; le but primordial de cet examen est de classer les universités.

« Je pense que les TFS 4 et 8 devraient être des examens au niveau macro pour les écoles et les départements, et moins importants pour évaluer les compétences linguistiques des étudiants. Actuellement, il y a trop de départements de français, trop d'endroits dans lesquels on parle français, ce qui entraîne un gaspillage de talents.

Certaines écoles n'ont pas de professeurs qualifiés, ni d'environnement d'apprentissage, elles ne forment pas d'élèves qualifiés : les TFS 4 et 8 vont exclure des étudiants et des écoles non qualifiés. Je pense que c'est ça leur rôle le plus important. Quant à l'affirmation de la capacité des étudiants, bien sûr, ce sont une référence importante. Ils reflètent fondamentalement le niveau d'un étudiant, mais ce n'est pas encore satisfaisant, même pas du tout. » (Entretien 1, lignes 168-177)

Ensuite, le TFS 4 représente une source de motivation d'apprentissage pour les étudiants. De nombreux étudiants expriment l'idée que, sans ce test, ils n'auraient pas eu à travailler aussi dur que maintenant. Voici ce que disent des étudiants :

« Je n'aime pas beaucoup les études, mais pour le TFS 4, je lis l'actualité chaque jour, je lis beaucoup, donc mon vocabulaire s'est beaucoup développé. » (Entretien 6, lignes 116-117)

« Durant la première année j'avais besoin d'une évaluation pour me pousser à étudier.

Je pense que la pression du TFS 4 en deuxième année m'a poussée à étudier plus sérieusement. » (Entretien 16, lignes 32-34)

« Le fait qu'il soit en deuxième année est très raisonnable, il nous pousse à travailler, et fait un bilan de ce qu'on a fait avant. » (Entretien 16, lignes 151-152)

« Le TFS 4 nous met sous pression et nous donne de la motivation, il est lié à l'obtention du diplôme. » (Entretien 16, lignes 161-162)

« Ce test me rend plus sérieuse. Je le prends comme une tâche à accomplir, je fais des exercices tous les jours. Sans ce test, je n'ai pas d'objectif. » (Entretien 6, lignes 111-112)

Il est à noter que le TFS 4 a été mis en place en 2004. La majorité des enseignants interviewés travaillent tous depuis une dizaine d'années et ils n'ont pas participé au TFS 4. Leur perception du TFS 4 vient uniquement, durant leurs années professionnelles, du travail qu'ils effectuent pour la préparation des étudiants. Selon l'enseignante B de l'université C, le TFS 4 est « (...) une chose fabriquée par les Chinois. Vous ne savez pas à quel point c'est difficile, car en fait aucun de nous, les enseignants de l'université, n'y avons participé. Parce que nous avons tous déjà fini notre Licence avant la promulgation du TFS 4. » (Entretien 17, lignes 153-155)

Les enseignants, eux aussi, pensent que les tests des TFS 4 et 8 sont de bons moyens pour motiver les étudiants à l'apprentissage du français, selon l'enseignante A de l'université C : « Ces deux examens sont liés au diplôme universitaire, c'est stressant pour les étudiants, nous pensons que c'est une bonne chose, sinon ils n'ont aucune pression. On peut utiliser l'examen pour favoriser leur apprentissage. » (Entretien 11, lignes 149-151) D'autres parlent de la nécessité de ce test dans l'enseignement : « Cet examen est nécessaire, il n'existe pas de certification nationale transparente pour l'enseignement du français, le TFS 4 est un résumé de l'enseignement de base. » (Entretien 5, lignes 197-198) Les écoles sont obligées d'y participer puisqu'il n'existe pas d'alternative au niveau national : « Le TFS 4 est actuellement le test national avec la couverture la plus grande, son résultat est plus fiable. » (Entretien 1, lignes 192-193)

Une partie des étudiants (trois groupes parmi les sept groupes interviewés¹¹⁶) accordent une grande importance au TFS du fait que son résultat est lié à l'obtention du diplôme universitaire. « (...) après tout, c'est lié au diplôme. Si je le rate cette année, je dois le repasser en troisième année, mais mon état d'esprit

¹¹⁶ Voir l'entretien numéro 7, lignes 25-26 ; l'entretien numéro 12, lignes 156-157 et l'entretien 16, ligne 161-171.

est différent. » (Entretien 16, lignes 171-173) En cas d'échec, ils sont obligés de participer de nouveau à ce test l'année suivante. Dans le questionnaire, nous avons posé la question « Si le TFS 4 n'était pas obligatoire pour l'obtention du diplôme, le passeriez-vous ? » 77 étudiants parmi 85 ont choisi « Oui » (Résultats des questionnaires : Q2). Pour ce qui est de la raison, 53 étudiants sur les 85 ont choisi le « travail » (Résultats des questionnaires : Q3).

En effet, dans la société chinoise, une importance de plus en plus grande est accordée aux certificats professionnels. Dans le domaine du FLE en l'occurrence, l'importance est accordée aux diplômes de niveau de français. Les universités requièrent des étudiants la réussite du TFS 4 afin de les doter d'un outil leur permettant d'être plus compétitifs sur le marché du travail. « *De nombreuses universités font de la réussite de cet examen une condition nécessaire pour l'obtention du diplôme de Licence, beaucoup d'entreprises également prennent en compte le résultat.* » (Entretien 5, lignes 234-236) Non seulement le TFS 4, mais également d'autres certificats de français, comme le CATTI, MTI (voir la section 3.1.3 de la partie « Cadre contextuelle de la recherche ») deviennent de plus en plus populaires pour les étudiants de français. « *La société, les entreprises prennent ces certificats en compte et même les mentions obtenues.* » (Entretien 18, lignes 298-301)

D'ailleurs, une autre partie des étudiants (deux groupes parmi sept) pensent que les résultats du TFS 4 n'influencent pas leurs études et travaux futurs. Ils adoptent une vision plutôt neutre vis-à-vis de leur résultat :

« Si je ne peux pas réussir, je ne choisirais pas de travail lié au français.

Non, je n'ai pas fait beaucoup de préparation, peu importe si je ne réussis pas, je ne vais pas le laisser influencer mon projet d'études. » (Entretien 13, lignes 56-58)

« La note est une référence après tout. Les très bonnes entreprises ne voient pas que cette note dans le recrutement. » (Entretien 4, lignes 128-129)

La présence du TFS 4 influence la programmation des activités d'enseignement du français dans plusieurs aspects que nous détaillons dans la section suivante.

2.3.2. Les influences du TFS sur l'enseignement

Selon notre observation des cours et les données des entretiens, le TFS 4 a principalement deux impacts sur les activités d'enseignement.

Premièrement, c'est un élément perturbateur de la progression normale du cours : « *Comme c'est le cas de certaines autres écoles, la révision des TFS 4 et 8 perturbe notre enseignement normal.* » (Entretien 3, lignes 147-148) Dans les trois universités où nous avons mené notre recherche, une partie ou la totalité du deuxième semestre de la deuxième année est consacrée spécialement à la préparation du TFS 4. Dans l'université A, tous les cours sont arrêtés en avril et se transforment en cours de préparation

à l'examen (voir les fiches d'observations de cours : 1, 2 et 3). Selon l'enseignante B de l'université A, d'autres universités font plus de modifications du programme d'enseignement :

« De nombreuses écoles ont des cours spéciaux, tutorats, cours de simulation pour la préparation du TFS 4, chez nous, nous sommes dans la progression normale de l'enseignement. Nous ne suspendons les cours que temporairement en avril, nous donnons des cours particuliers sur les connaissances en grammaire. Nous nous concentrons toujours sur la grammaire (...) » (Entretien 2, lignes 172-177)

Dans les universités B et C, des cours spéciaux sont ajoutés dès la deuxième année pour préparer les étudiants à l'examen. Selon Fu, cet aménagement des cours devient une pratique courante dans des écoles chinoises : *« Certaines universités laissent volontairement un mois ou plus de temps avant l'examen juste pour la préparation des examens. Il n'y a plus de cours, les étudiants font des exercices des TFS 4 et 8 des années précédentes (...) beaucoup d'écoles le font. »* (Entretien 18, lignes 271-274)

Par ailleurs, puisque tous les points de grammaire testés dans le TFS 4 n'étaient pas présents dans les manuels, les enseignants sont obligés d'ajouter l'enseignement de ces points de grammaire : *« Pour préparer les étudiants au TFS 4, nous devons déjà avoir fini d'enseigner toute la grammaire, le subjonctif, le passé simple, les étudiants passent énormément de temps pour les mémoriser, mais ça ne sert pas à grand-chose. »* (Entretien 3, lignes 57-59) Les étudiants aussi sont obligés d'apprendre tous les contenus ajoutés. *« Notre manuel nous permet lentement de recevoir et d'apprendre des choses grammaticales, mais le TFS 4 nous demande de nous souvenir de beaucoup de choses dans un temps très court. »* (Entretien 4, lignes 117-119)

60 étudiants parmi les 85 trouvent que les manuels ne suffisent pas pour la préparation au TFS 4 (Résultats des questionnaires : Q4). La plupart d'entre eux se servent à la fois des cours et des manuels spéciaux de préparation pour réviser (Résultats des questionnaires : Q5). 80 étudiants pensent que l'utilisation des livres de grammaire leur est nécessaire pour la révision contre 2 étudiants qui ne le pensent pas. 81 étudiants parmi les 85 disent qu'ils ont besoin d'utiliser des exercices des années précédentes, contre 1 qui dit ne pas en avoir besoin. 61 étudiants trouvent qu'ils consacrent beaucoup de temps à la préparation, contre 8 qui y passent peu de temps. (Résultats des questionnaires : Q8)

Cette préparation à l'examen consiste en un simple mécanisme de répétition des exercices des années précédentes et de simulation : *« Les étudiants sont sous pression, mais la préparation consiste à faire et refaire les exercices des années précédentes et à mémoriser le vocabulaire. »* (Entretien 5, lignes 236-237) Les enseignants manifestent leur sentiment d'impuissance par rapport à cette situation : *« Les étudiants sont noyés dans cet « océan d'exercices » (expression chinoise : faire le plus grand nombre d'exercices), à l'heure actuelle je ne vois pas de meilleure façon que d'ajouter de petites activités, des jeux par exemple, dans ma classe pour permettre aux étudiants de se relaxer. »* (Entretien 8, lignes 201-204) L'apprentissage du français devient alors une préparation à l'examen. Sur ce point, nous voulons citer Maurer et Puren qui expriment que :

« L'évaluation sommative, particulièrement lorsqu'elle est certificative, a toujours un fort « effet modélisant vers l'amont » sur l'enseignement et l'apprentissage : plus on s'approche du moment de cette évaluation, et moins il s'agit pour les apprenants d'apprendre la langue, mais bien plus d'apprendre à passer l'examen de langue. » (Maurer et Puren, 2019 : 199)

Deuxièmement, la présence du TFS 4 a transformé dans un sens plus large l'enseignement du français des deux premières années en une préparation à l'examen. Compte tenu de l'importance du TFS 4, sa présence engendre des répercussions nuisibles sur l'enseignement du français des deux premières années. Selon Hughes,

« Si un test est considéré comme important, si les enjeux sont élevés, sa préparation peut en venir à dominer toutes les activités d'enseignement et d'apprentissage. Et si le contenu du test et les techniques de test sont en contradiction avec les objectifs du cours, il est probable qu'il y ait un backwash nuisible [répercussion nuisible]. » (Hughes, 2002 : 1, nous traduisons)

D'après l'enseignante C de l'université B, après avoir enseigné un point de grammaire, elle utilise des exercices du TFS pour l'illustrer et vérifier les connaissances des étudiants : « (...) je demande aux étudiants de lire les parties de la grammaire avant le cours. Les points clés sont expliqués en classe. Les phrases difficiles sont expliquées ou traduites, et on utilise les exercices du TFS 4 pour illustrer ces points de grammaires. » (Entretien 11, lignes 62-65) Cela donne l'impression que l'apprentissage de la grammaire n'a pas pour objectif une amélioration du niveau de langue, mais le passage du TFS 4.

Les formes d'exercices quotidiennes sont également influencées par le TFS 4. Dans les petits contrôles de l'université A (Fiche d'observation de cours : test 1), des exercices du type TFS 4 sous forme de « Dictée », « Texte à trous », de temps et de mode ont été spécialement ajoutés. D'après les enseignants de l'université A, ce genre de contrôles commence dès la première année jusqu'au TFS 4.

A la question « Est-ce que les formes d'exercices des TFS – Niveaux 4 et 8 influencent les formes d'exercices utilisées pendant l'enseignement ? », tous les enseignants ont donné une réponse positive. Voilà des illustrations parlantes :

« Certainement, c'est un bâton, tous les points de grammaire et de vocabulaire du TFS 4 sont, pour nous, des points essentiels à enseigner. » (Entretien 1, lignes 199-200)

« Parce que ces deux tests existent, nos cours d'évaluation et de grammaire sont plus ciblés. Sans ces tests, nous diversifierions certainement nos types d'exercices. » (Entretien 11, lignes 155-156)

« Absolument oui, pendant les deux premières années, on crée des exercices d'évaluation en se référant au TFS 4, pour le CO, la composition, également. On choisit 8 mots parmi 10 pour faire la composition, comme dans le TFS 4. » (Entretien 17, lignes 186-188)

Pour l'enseignante A de l'université C, les formes d'exercices du TFS constituent même la base des évaluations quotidiennes et d'autres formes sont complémentaires : « Il y a des impacts, tels que les

exercices à trous avec des « prépositions », la CE. Nous utilisons généralement ces formes de questions dans l'enseignement, mais nous ajoutons d'autres types de questions en plus des types d'exercices du TFS 4. » (Entretien 15, lignes 159-161)

Le TFS 4 est un outil avec une grande influence sur l'enseignement et aussi une source de motivation pour l'apprentissage. Néanmoins, il est également fortement critiqué par les enseignants et les apprenants. Nous présentons ces critiques dans le point suivant.

2.3.3. Les critiques sur le TFS 4

Le premier point est lié au processus d'élaboration du test. D'après l'enseignante C de l'université B, ce test n'est pas scientifiquement conçu ; les différentes parties du test ont été composées de manière arbitraire. Cela entraîne que, chaque année, les difficultés varient énormément. « Ce test a besoin d'être amélioré et de garder une difficulté constante. » (Entretien 11, lignes 138-139)

« Je ne connais pas la situation pour les autres langues, uniquement celle de l'anglais. En anglais, il y a une banque de questions spéciales et il y a des recherches sur les tests. Il y a des données disponibles avant le passage d'examen, telles que la validité des questions, on essaye d'être parfait.

Ce que j'ai appris par rapport à la situation pour le français, c'est qu'il y a plusieurs écoles, chaque école envoie plusieurs enseignants, chaque enseignant élabore un exercice, et enfin un enseignant rassemble tous les exercices. La difficulté varie d'une année à l'autre, et certains exercices sont plus difficiles, et même le format typographique est incorrect parfois. » (Entretien 11, lignes 127-134)

Le TFS 4 est un test de langue au niveau national, ce qui sous-entend qu'il est accrédité officiellement par les instances d'autorités nationales. Le fait que des erreurs sont présentes paraît inacceptable pour une enseignante. Voire au niveau d'un département de français d'une université, la fabrication des copies d'examens nécessite plusieurs étapes de vérifications. Les erreurs typographiques sont les premières choses à éviter et n'ont pas leur place dans un examen de niveau national. Voici un discours d'un autre professeur :

« Ce que je critique, c'est que le TFS 4 comporte souvent des erreurs. Parfois, l'enseignant surveillant doit contacter immédiatement l'équipe de test, parce qu'aucune réponse n'est correcte ou plusieurs sont correctes.

C'est arrivé une fois, ils ont dit que les étudiants pouvaient choisir n'importe quelle réponse et il y même eu des AACD comme choix dans les QCM. N'ont-ils pas revu les papiers plusieurs fois ?

Même dans notre promotion, les papiers doivent passer par plusieurs procédures, on examine la difficulté, la couverture, la variété de questions, la phrase utilisée. Le chef de groupe modifie et valide, puis l'enseignant valide, puis on les soumet au département. Le chef de département et l'assistant pédagogique font des révisions, ensuite on le transmet à l'imprimerie. La secrétaire pédagogique regarde de nouveau la version finale, et voit s'il y a des problèmes d'impression. Nous, une université ordinaire, pouvons faire des papiers correctement. C'est inacceptable qu'il y ait tant d'erreurs dans un examen national. » (Entretien 3, lignes 153-165)

Selon Fu, ce test nécessite d'être amélioré dans son élaboration : « *Je pense que le problème principal est que, dans ce groupe et dans le groupe de vérificateurs final, il n'y a pas d'experts dans le domaine didactique, ni dans le domaine docimologique ; c'est pour cela que nous voyons trop souvent des fautes dans les exercices.* » (Entretien 18, lignes 255-257)

Le deuxième point concerne le fait que les différentes parties ne sont pas de difficulté homogène. Si nous comparons les résultats de la question 10 « *Pensez-vous que le résultat du TFS 4 illustrera globalement votre niveau de français ?* » avec celui de la question 15 « *Pensez-vous que le résultat du DELF B1 illustrera globalement votre niveau de français ?* », il est clair que l'évaluation des quatre compétences est plus équilibrée dans le DELF B1. Les personnes ayant choisi les quatre composantes « CE, EE, EO et CO » se situent dans la fourchette comprise entre 67 et 82 pour le DELF B1 ; ils sont plus ou moins équilibrés. En revanche, pour le TFS 4, un fort décalage se présente dans les nombres de personnes choisissant ces quatre composantes : environ la moitié (42 étudiants) ont choisi la CO, 75 étudiants ont choisi la CE et 50 la EE. (Résultats des questionnaires : Q10 et Q15)

Ce décalage pourrait partiellement s'expliquer par la non-uniformisation des niveaux de difficulté entre les différentes parties. Selon l'enseignante F :

« (...) les exercices dans la partie compréhension orale sont plus orientés sur le côté communicatif, le registre de langue est plus familier, comme pour le TCF / TEF. La grammaire est très difficile, très soutenue, le niveau de compréhension écrite est intermédiaire, le registre de langue est très standard.

L'exercice de production écrite est trop naïf, les images sont trop naïves, les étudiants sont des adultes, pas des enfants. Nos étudiants ont un niveau de langue « débutant » mais leur QI n'est pas d'un niveau débutant, je suis donc très insatisfaite des exercices de production écrite. » (Entretien 8, lignes 183-189)

Les apprenants eux aussi, trouvent que la EE est trop naïve et non-conforme avec ce qu'ils ont appris en cours de composition à l'université. Deux propos tenus par des étudiants illustrent ce point :

« La composition est trop simple et on nous demande de décrire les images, c'est tout. En anglais, même lorsque nous étions au lycée, nous écrivions des essais argumentatifs, et nous exprimions une opinion sur une chose. » (Entretien 7, lignes 135-137)

« Pour la composition, notre cours d'écrit, avec notre enseignant étranger, les sujets sont tirés du « Totem », par exemple l'homosexualité, les familles monoparentales, etc. Mais au TFS 4, la composition est pour des écoliers, un garçon est tombé car il y a une peau de banane jetée par terre, mon petit frère est à ce niveau, donc la difficulté de chaque section est différente. » (Entretien 6, lignes 107-111)

Le troisième point concerne l'absence de partie orale. Tous les interviewés pensent que cette absence est un grand échec. Sans cette partie, il n'est pas possible de tester globalement les niveaux des étudiants. 85 étudiants sur 85 trouvent que le TFS 4 est une évaluation de leurs acquis grammaticaux (Résultats des questionnaires : Q6).

Selon l'enseignante C de l'université B, l'absence de l'épreuve orale est due à un problème de faisabilité : « *Bien sûr, si l'épreuve orale est ajoutée, la norme d'évaluation n'est pas facile non plus à définir. Dans le test national en anglais on a vu la PO devenir facultative ces dernières années, avant on ne restait également que sur l'écrit.* » (Entretien 11, lignes 145-147) Cela rejoint les propos de Fu quand il explique l'absence de l'épreuve orale :

« (...) *il n'existe pas d'évaluation de l'oral, c'est vraiment dommage. Principalement à cause du fait que c'est un examen national à grande échelle, il y a beaucoup de copies à corriger et très peu de professeurs sont sollicités pour la correction. C'est déjà une lourde charge.*

Si nous voulons ajouter l'évaluation orale, c'est juste impossible. Alors je n'ai pas pensé à une solution, mais en fait si on veut, on peut le faire. Il faut juste mettre en place des mesures qui permettent la faisabilité. » (Entretien 18, lignes 261-268)

Le quatrième point porte sur les critères de notation. Pour la EE et la dictée, une erreur de tout type compte pour 0,5 point. Une grande partie des étudiants abandonnent directement l'exercice de dictée en pensant qu'ils auront zéro quoi qu'il en soit : en effet, il suffit de manquer une phrase de vingt mots pour avoir zéro. Voilà ce qu'un étudiant a exprimé par rapport à la dictée :

« *Je n'aime pas trop la dictée, on déduit des points pour toute erreur. Même le TFS 8 n'est pas si difficile. Je ne pense pas que la dictée va me rapporter des points. J'ai entendu dire que même la dictée anglaise n'est pas si difficile. De nombreux étudiants n'écrivent rien à la dictée, parce qu'ils ne pensent pas pouvoir obtenir de points.* » (Entretien 12, lignes 144-148)

Pour la EE également, chaque erreur décompte 0,5 point sans distinction entre les types d'erreurs. Selon le chef du département de français de l'université A, le manque de personnel pour la correction explique cette simplicité des critères de notation.

« (...) *en Chine on ne dispose pas de beaucoup de personnel pour la correction des copies. Pour la dictée et la composition, toute forme d'erreur est comptée comme une erreur, sans distinguer erreur et faute. Il n'y a pas de critère disponible et réalisable, la norme est en réalité très subjective, je n'ai pas participé à la correction, mais je sais qu'il y a très peu de gens qui font la correction des copies.* » (Entretien 5, lignes 219-224)

Cela pourrait aussi expliquer le fait que les sujets d'examen sont naïfs et non adaptés au public universitaire. Si cette norme de notation (chaque erreur enlève 0,5 point) est appliquée, peu importe que le texte soit descriptif, argumentatif ou d'autres types. Le but de la partie EE du TFS 4 est de faire écrire aux étudiants un nombre suffisant de mots, afin de pouvoir déduire les points à partir des erreurs. Il est inutile de faire rédiger un texte argumentatif, si les critères de notation ne concernent guère les compétences argumentatives et discursives.

Pour l'exercice de temps et de mode, le support est souvent tiré d'une œuvre littéraire, sans présentation de contexte. Il est difficile pour l'étudiant de déduire le temps utilisé par l'auteur. L'exercice

devient un jeu de chance. D'après une étudiante, « *Les enseignants disent que ce n'est pas à nous de choisir la bonne réponse, mais à nous de choisir la meilleure réponse.* » (Entretien 12, lignes 90-91) Voilà un extrait du discours d'un étudiant :

« L'exercice de mode et de temps de cette année était un paragraphe directement tiré d'un roman, mais je ne pense pas que la réponse était unique. Je pense qu'imparfait et passé composé étaient tous les deux corrects pour cette question. Moi je pense que l'imparfait est correct, mais si la bonne réponse est passé composé, c'est fini. Il y a beaucoup de trous, si je les remplis tous par l'imparfait, cela va faire beaucoup d'erreurs, donc en tant que candidats, nous devons comprendre l'intention de la personne qui pose la question, plutôt que de vraiment réfléchir à ce qui est correct comme réponse. Ce test nous oblige à penser comme ça. » (Entretien 16, lignes 137-145)

Selon l'enseignante B de l'université B qui est native, elle a été souvent sollicitée pour savoir quelle réponse était correcte dans les exercices du TFS 4. Elle s'est parfois sentie perplexe parce que plusieurs réponses étaient possibles ou qu'aucune n'était correcte :

« (...) parfois je considère qu'il n'y a pas une seule bonne réponse, c'est pour ça que, quand on me demande mon avis, je dis aux autres enseignants que c'est difficile, parce que dans la vie de tous les jours, on dit les deux ; vu que c'est un test chinois, je ne sais pas ce que les chinois considèrent eux comme bonne réponse, c'est surtout ça que j'ai remarqué, ce n'est pas évident, des fois quand on voit la question et les réponses proposées, aucune n'est exactement ce qui est dit dans le texte, donc une fois de plus, c'est un peu difficile (...) » (Entretien 10, lignes 153-159)

Pour conclure cette section 2.3, nous avons vu que le TFS 4 a un rôle important dans l'enseignement du français universitaire. La société chinoise accordant une importance de plus en plus grande aux certificats de tous niveaux, le TFS 4 constitue un diplôme d'attestation de niveau de français reconnu nationalement. La majorité des étudiants choisit de participer à ce test même s'il n'était pas obligatoire. L'imposition du TFS 4 représente, à la fois pour les enseignants et pour les apprenants, un outil nécessaire de motivation pour l'apprentissage. Il est aussi une référence importante pour le classement des départements de français, surtout pour les nouveaux. Effectivement, il n'existe pas d'autres indicateurs officiellement reconnus.

La préparation du TFS 4 nécessite un travail de persévérance. Les étudiants font et refont les exercices de grammaire, en utilisant les exercices des années précédentes et de simulation d'examen. La progression des cours est adaptée à sa préparation.

Les formes d'exercices du TFS 4 influencent les types d'exercices des évaluations quotidiennes. Les enseignants familiarisent les étudiants aux formes d'exercices du TFS 4 dès leur entrée à l'université. Les points de grammaire exigés dans le TFS 4 doivent être enseignés avant le passage de l'examen, malgré le fait que les manuels ne les abordent pas tous pendant les deux premières années d'enseignement.

Ce test contient de nombreuses limites. L'absence de l'épreuve orale constitue un échec important. Le processus d'élaboration relève d'une compilation arbitraire d'activités de niveaux différents, ce qui ne garantit pas une difficulté constante entre les différentes parties, ni d'une année à l'autre. La simplicité des critères d'évaluation de la partie EE et de la dictée ne prend pas en compte les acquis des étudiants. Le fait que très peu de personnes sont sollicitées pour la correction de toutes les copies remet en cause la fiabilité des résultats. Compte tenu de cette analyse, la troisième hypothèse est confirmée dans la mesure où le CECR apporterait certainement des améliorations aux formes des évaluations certificatives dans l'enseignement du français en Chine.

Outre ce test national, les évaluations quotidiennes constituent également des pratiques qui nécessitent notre attention.

2.4. Hypothèse 4 : Les évaluations quotidiennes

Par l'hypothèse numéro 4, nous voulons savoir si le CECR pourrait améliorer le fonctionnement des évaluations quotidiennes dans les cours de français universitaires.

Le CECR accorde une grande importance à l'auto-évaluation, avec la proposition des tableaux d'auto-évaluation (Conseil de l'Europe, 2001 : 26), ou des outils comme le DIALANG et le Portfolio (*Ibid.* : 133). Ses échelles de niveaux avec des descripteurs formés de façons positives, (Conseil de l'Europe, 2018 : 26) encouragent la mise en place des évaluations formatives dans l'enseignement-apprentissage des langues. Cependant, dans l'enseignement du français au sein des universités chinoises, l'évaluation formative n'est pas mise en valeur (Zhang, 2010 : 378), les évaluations portent en général sur les connaissances linguistiques (Zou, 2010 : 145). Notre quatrième hypothèse est la suivante : le CECR pourrait donner des pistes de réflexions aux pratiques évaluatives quotidiennes des enseignants de français en Chine.

Nous avons utilisé des observations, des entretiens et des questionnaires pour vérifier la quatrième hypothèse. Nous commençons cette section par des formes des évaluations.

2.4.1. Les formes des évaluations

Par évaluations quotidiennes, nous entendons ici toutes les évaluations des cours universitaires, qu'il s'agisse des évaluations pendant le semestre ou à la fin du semestre.

D'après l'analyse dans la section 2.2.3, une proportion est à respecter pour les évaluations de fin de semestre et les évaluations pendant le semestre. Les tests de fin de semestre occupent la partie la plus grande, les tests de contrôles continus ne représentent que 30% ou 40% de la note finale dans ces trois universités.

La composition de la note pendant le semestre était similaire dans ces universités, par exemple dans l'université B : « *Sur ces 30 points, 10 sont pour la présence, il n'y a généralement pas de problème, tout le monde arrive à avoir ces 10 points. 10 points sont les notes des devoirs ou des exposés en classe, etc.,*

pas nécessairement des devoirs. 10 points sont la performance en classe. » (Entretien 11, lignes 206-209)
Et à l'université C : la note des contrôles continus est de « (...) 30 points, ce sont 10 points de performance en classe, 10 points pour la présence, 10 points pour les devoirs. » (Entretien 17, lignes 224-225)

Cette répartition des notes relève d'une pratique habituelle, qui essaye de prendre en compte les performances des apprenants durant le semestre. Elle a, entre autres, une autre fonction cachée qui est d'équilibrer les notes finales. Selon certains enseignants, le calcul des notes des contrôles continus leur procure une marge de manœuvre pour rendre l'évaluation de fin d'année plus ou moins dure, afin d'obtenir une note finale plus « raisonnable ». Selon l'enseignante A de l'université C, « *L'école exige que la note des contrôles continus ne soit pas inférieure à 30% de la note totale. On a tendance à rendre l'examen final difficile en posant des questions difficiles.* » (Entretien 15, lignes 73-74) Au contraire, dans l'université A, où les notes des contrôles continus sont basses, les enseignants vont augmenter leurs notes finales en proposant des examens de fin d'année plus faciles :

« Les étudiants sont choqués par leur note de contrôle continu, « Ah, pourquoi j'ai eu une si mauvaise note » (...) les examens de fin de semestre sont plus faciles, la note de fin de semestre compte pour 60 pourcents, on fait ça pour élever leur note finale. » (Entretien 3, lignes 223-226)

Bien que les formes d'exercices dépendent évidemment des types de cours, elles restent toutefois axées sur le contrôle des connaissances linguistiques. Voilà une suite des illustrations des enseignants quand ils parlent des formes d'exercices utilisées :

« L'examen de « français intensif » est plutôt sur le vocabulaire et la grammaire : remplir les blancs, quelques phrases à traduire, conjugaisons des verbes. Les examens de lecture ont principalement des questions à choix multiples, trouver l'intrus, quelques questions culturelles. » (Entretien 1, lignes 248-251)

« Pour l'examen final, il y a des exercices à choix multiples, des exercices de correction, des questions de traduction, des essais, des exercices à trous portant sur les propositions, les pronoms. Pour le cours de culture, il y a des exercices avec des réponses ouvertes, des QCM, des questions de connaissance générale, des exercices à trous, des exercices dans lesquels il faut relier les images et les textes et des exercices d'analyse. » (Entretien 14, lignes 166-171)

« Alors comme mission on doit choisir cinq exercices. En discutant avec mes collègues, ils m'ont dit quelles formes étaient couramment utilisées, bien sûr la rédaction, l'expression écrite. Tu es obligée de choisir une rédaction, moi je n'aurais voulu faire que la rédaction, mais ce n'est pas possible. Il a fallu que j'en crée quatre autres. Et j'ai vu que mes collègues faisaient beaucoup d'ABCD, ou relier les choses, ou remettre dans l'ordre, ou remplir des trous, c'est vraiment en discutant avec eux que j'ai eu ces idées-là. » (Entretien 10, lignes 249-254)

Parmi toutes les formes proposées, nous ne trouvons pas d'activités qui favorisent le développement des compétences communicatives, ni de « tâches » dans le sens tel que défini par le CECR. Quand les enseignants ont du mal à trouver des exercices adaptés, ils reprennent des questions originales du manuel.

Une enseignante avoue que cela n'est pas une pratique qui garantit la fiabilité de l'examen : « *Pour les étudiants de niveau intermédiaire ou même bas, les tests ne reflètent pas leur vrai niveau d'écoute, car beaucoup de ces tests reprennent les questions originales du manuel ou du cahier d'exercices.* » (Entretien 3, lignes 239-241)

La mise en place de nombreuses évaluations durant le semestre représente une pratique de l'évaluation formative pour certains enseignants.

2.4.2. La compréhension de l'évaluation formative

Selon Fu, une évaluation formative consiste à calculer la moyenne de plusieurs tests pendant le semestre.

« *Durant les activités d'enseignement, surtout dans notre université, nous veillons à ne pas proposer une seule évaluation pour un semestre afin de donner une note ; nous essayons de donner plusieurs notes, pour la présence, pour les contrôles continus, pour les exercices et devoirs quotidiens, etc. Toutes ces notes sont prises en compte.* » (Entretien 18, lignes 180-183)

En revanche, d'après notre analyse dans la section 1.4 de la partie 2 « Cadre théorique », une succession de contrôles continus ne relève pas d'une évaluation formative. La régulation des activités d'enseignement et la présence d'un feedback en sont des caractéristiques importantes. Par ailleurs, cette succession de notes des contrôles continus sert uniquement à donner plusieurs notes. Elle ne signifie pas que les apprenants sont testés sur l'ensemble de leurs compétences : « *L'évaluation est trop complète et détaillée, chaque devoir, chaque examen correspond à une note, et on additionne tout, selon ce calcul, c'est comme si la première personne était parfaite, mais elle peut avoir des nombreuses lacunes.* » (Entretien 4, lignes 141-143)

Parmi tous les interviewés, une enseignante seulement a stipulé qu'elle ajuste son enseignement après les examens en faisant une métaphore figurative :

« *L'examen, c'est un peu comme si on attachait une corde. Après un certain temps, il faut faire un nœud pour voir combien de centimètres il y a devant ce nœud, si ce nœud est lâche, serré, et si certaines choses doivent passer au stade suivant, comme l'imparfait, etc. Les élèves vérifient eux-mêmes leurs lacunes, et l'enseignant ajuste également les méthodes et le contenu d'enseignement.* » (Entretien 5, lignes 318-322)

Pour d'autres enseignants, il n'est pas nécessaire d'ajuster le contenu d'enseignement ; une partie d'entre eux font seulement la mise en commun collective lors des séances suivantes :

« *Ça dépend de la situation, mais je ne vais pas ajuster l'avancement de mon cours, je prends simplement un peu de temps pour parler avec mes étudiants de leurs résultats.* » (Entretien 8, lignes 296-297)

« (...) je ne me contente pas seulement d'une note, je résume les erreurs d'orthographe, de grammaire, sur les expressions et les erreurs logiques des élèves. Je fais la mise en commun en expliquant plus en détail ces erreurs. » (Entretien 2, lignes 230-233)

Face aux erreurs récurrentes des apprenants sur un point de grammaire spécifique, deux enseignants choisissent de renforcer ce point précis lors des contrôles suivants, jusqu'à ce que les apprenants le maîtrisent :

« Je n'ajuste pas la progression, je n'en parle pas spécifiquement, mais on modifie le test suivant, par exemple le COD, l'imparfait, si on répète ces points dans chaque test, les étudiants vont les maîtriser. » (Entretien 3, lignes 214-216)

« Par exemple, il peut arriver que je pense qu'un bon nombre de questions sont simples. Cependant, pendant la correction, je vois que la moitié des étudiants ont mis des réponses fausses. Dans ce cas, je vais certainement remettre cet exercice, renforcer ces points dans le test suivant. » (Entretien 11, lignes 198-201)

Peu d'enseignants mentionnent adopter une communication individuelle avec les apprenants pour parler de leur performance dans les examens. L'enseignante B explique qu'elle va communiquer avec l'étudiant uniquement quand ce dernier n'a donné que des réponses erronées. De plus amples échanges ne lui paraissent pas nécessaires : « Pour les étudiants, ils peuvent savoir s'ils ont maîtrisé des connaissances, par exemple, pour un test sur le pronom personnel objet directe, si l'étudiant a eu tout faux, je vais parler avec lui en privé après la classe, l'étudiant découvre lui-même qu'il n'a pas bien maîtrisé. » (Entretien 2, lignes 233-236)

Les réponses aux questionnaires font échos aux données recueillies lors des entretiens. Dans la question 23, nous avons demandé aux étudiants s'il y avait des feedbacks et une phase de mise en commun après les évaluations pendant le semestre. Ils étaient invités à choisir une valeur sur une échelle allant de 1 (pas du tout) à 8 (à chaque fois). Le choix d'environ la moitié des étudiants était compris entre 1 et 4 pour les feedbacks, ce qui signifie que seulement la moitié des évaluations est suivie par des feedbacks. La majorité des étudiants (76 parmi les 85) ont choisi entre 4 et 8 pour la présence de la mise en commun. Cela montre que les mises en commun sont plus nombreuses que les feedbacks. Ce constat sous-entend que les enseignants ont l'habitude de faire la mise en commun des exercices et ils se contentent d'accomplir cette étape. Les feedbacks occupant une place moins importante, ils ne font pas une vraie évaluation formative. Des améliorations liées aux pratiques évaluatives formatives sont possibles à la lumière du CECR.

2.4.3. Les critères de notation

Durant nos observations, nous avons assisté à quatre tests dans les universités (Fiches d'observation des cours : test 1, test 2, test 3 et test 4). Le test 3 consistait en une présentation orale par groupes dans le cours de culture française, dans lequel un étudiant jouait le rôle de mannequin et les autres commentaient sa tenue en introduisant des éléments liés à la mode française. La présentation pouvait se

faire en français ou en chinois. Ce test n'était pas noté ; l'enseignante n'avait pas à utiliser de critères de notation. Elle commentait de temps en temps les présentations oralement.

Le test 1 est un contrôle continu sous forme d'un test écrit. Il y avait la CO, la CE, la PE tirées du dossier de « Préparation DELF B1 » du manuel français et quatre exercices de grammaire. Le total des points était de 100. Les trois parties du manuel (CO, CE et PE) représentaient en tout 60 points avec 20 points pour chacune des parties. Les exercices de grammaire étaient sur 40 points.

« Concernant les critères d'évaluation de la PE, chaque erreur grammaticale enlève 0,5 point. Des points sont enlevés si l'étudiant n'a pas suivi la présentation appropriée (pour une lettre en l'occurrence : mettre les destinataires : de...à, mettre la signature à la fin, etc.), ou s'il n'a pas suivi la consigne (en l'occurrence de présenter un spectacle). Il faut que les notes se situent entre 8 et 16 points.

L'enseignante trouve que les critères d'évaluation conseillés dans le manuel (ceux du DELF B1) sont trop flous, de ce fait elle ne les a pas suivis lors de la correction.

Concernant les critères pour la dictée, chaque erreur compte pour 0,5 point. » (Fiche d'observation des cours : test 1)

Pour ce qui est des critères d'évaluation, les exercices de grammaire sont simples à corriger : il suffit de se référer au corrigé ; les critères d'évaluation ne posent pas de problèmes dans ce cas. Pour la dictée, l'enseignante a suivi les critères du TFS 4 et enlevé 0,5 point pour chaque erreur. La seule activité qui impliquait des critères de notation était la PE. L'enseignante a utilisé une technique de déduction, non seulement chaque erreur comptait pour 0,5 point, mais aussi elle a enlevé des points pour le non-respect de la consigne et du contenu. Or, selon notre analyse dans la section 1.3.1 de la partie 2 « Cadre théorique », cette stratégie de déduction ne prend pas en compte les acquis des étudiants. En revanche, l'enseignante a eu l'intention de regarder cette production écrite sous plusieurs angles, en prenant en compte le respect de la consigne et le contenu.

Par ailleurs, il est également important de noter que cette partie de PE est tirée d'un dossier de « Préparation DELF B1 » du manuel français. Elle est accompagnée des critères d'évaluation avec les normes de type CECR. Cependant, *« L'enseignante trouve que les critères d'évaluation conseillés dans le manuel (ceux du DELF B1) sont trop flous, de ce fait elle ne les a pas suivis lors de la correction. »* (Fiche d'observation des cours : test 1) Cela montre que ces critères ne relèvent pas d'une pratique habituelle et sont peu familiers à l'enseignante. Aussi, elle n'a pas reçu de formation ou d'indication pour savoir comment les utiliser correctement. C'est pourquoi elle a renoncé à leur utilisation. Selon le chef du département de l'université A, le côté non-pratique de ces critères est la raison principale qui explique que les enseignants y renoncent :

« Il est raisonnable de se référer aux normes de notation de ces tests, lorsque nous construisons notre propre critère d'évaluation. Par contre, les exigences imposées à l'évaluateur sont trop élevées, elles sont difficiles à utiliser en Chine. Nous avons demandé à de nombreux enseignants pourquoi ils n'utilisaient pas cette norme

pour la notation. L'un d'entre eux a déclaré : « Si je pensais à autant de cases à noter, je serais perdu en regardant la composition de l'élève ou en écoutant sa présentation orale. Je ne peux donc pas l'utiliser en même temps que j'évalue », donc l'aspect pratique n'est pas génial. » (Entretien 5, lignes 292-298)

Au niveau de l'oral, nous avons observé deux tests notés (Fiches d'observations des cours : test 2 et test 4). Pour le test 2, l'enseignante n'utilisait pas de critères spécifiques (Fiche d'observation des cours : test 2. Elle n'enregistrait pas non plus les passages des étudiants. Le test 4 était organisé par l'enseignante B de l'université C avec en tout trois exercices. Le premier consistait à « Réciter un des textes sous forme de tirage au sort » (40 points), les règles étaient : « prononciation ; intonation ; accent ; rythme ; liaison ; enchaînement (proportion d'imitation) ». Le deuxième exercice était « Jouez un dialogue avec votre camarade » (40 points) avec des critères suivants : « correcte, logique, courant, (et plus de) 10 phrases ». Le troisième exercice, qui représentait 20 points, était un dialogue avec l'évaluateur, avec les critères « compréhension, continuation ».

Dans l'entretien avec cette enseignante, nous avons eu l'occasion de lui demander de détailler ses critères de notation :

« En première année, 40 points sont pour la phonétique, la distinction des liaisons ; et 40 points sont pour la conversation. À l'origine, notre cours s'appelait « cours de conversation », donc il y a cette partie. 20 points, c'est parler avec moi, je pense que la compétence d'écoute est très importante, s'ils ne comprennent pas, ils ne peuvent pas répondre correctement. Il s'agit d'un test dont les critères d'évaluation ont été approuvés par l'ensemble de la classe, le contenu de l'examen final a déjà été expliqué aux élèves dès la première classe. » (Entretien 17, lignes 216-222)

Nous avons relancé sur ce sujet en posant la question : « Pour les 40 points, est-ce qu'il y a une subdivision en 10/10/10, par exemple ? », sa réponse a été « Je ne pense pas qu'il faut compliquer les choses, on n'a pas le temps. » (Entretien 17, ligne 244)

Selon nous, ses critères sont des grandes lignes, mais ils sont difficiles à cerner. Par exemple comment définir les degrés de « compréhension » et de « continuation » dans un dialogue, sans indicateurs plus précis ? Pour tous ces critères de l'exercice 2 « prononciation ; intonation ; accent ; rythme ; liaison ; enchaînement (proportion d'imitation) » qui représentent 40 points au total, il est difficile d'attribuer une note globale sans définition claire de chaque aspect.

Sur ce sujet, les critères du CECR pourraient apporter des améliorations. L'enseignante F de l'université A souligne son utilité potentielle :

« Au moins, il énonçait une norme dans la partie PO. En Chine les normes correspondantes sont donc la prononciation et la fluidité, mais celles-ci ne devraient pas constituer le critère principal. Je pense que cette norme est très flexible, elle a donné des critères sur des aspects, qui sont pour nous difficiles à mesurer. » (Entretien 8, lignes 224-228)

Les étudiants semblent bien accueillants aux critères du type CECR. Voilà des extraits de leurs interactions :

« Dans la composition, l'enseignant étranger avait un tableau avec structure, vocabulaire, syntaxique, à chaque fois le semestre dernier, et même si je sentais que ma note n'était pas satisfaisante, c'était clair et raisonnable en se référant au tableau.

Vraiment, quand tu fais le bilan à la fin du semestre, tu es content, tu vois tes progrès.

Il y avait un standard fixe au dernier semestre, avec une grille vocabulaire, une grille orthographe, ponctuation, lexique et commentaire.

Super, bon, pas bon, les choses à améliorer.

Le professeur étranger lui-même est spécialisé dans l'enseignement du français.

D'autres professeurs voient la composition et signalent les erreurs. Les Chinois n'aiment pas ça.

Parce qu'il est belge, il est plus rigoureux.

La composition, ça va, on a un exercice chaque semaine, avant quand Pauline était notre professeur de composition, mon niveau était supérieur à maintenant.

On fait moins d'exercices maintenant, je fais plus attention aux conjugaisons et à la structure.

Avant, Pauline nous donnait une note sur chaque axe, grammaire, lexique, point de vue, structure, maintenant, Louise ne nous donne qu'une note et entoure les fautes qu'on fait.

Maintenant on sait où sont les fautes, mais on ne sait pas comment progresser. » (Entretien 4, lignes 152-169)

« La composition, Pauline, notre enseignante étrangère, nous donne les points en fonction de la grammaire, de la syntaxe, et de la structure, pour l'oral c'est la même chose, elle a un tableau, d'autres enseignants ne le font pas. » (Entretien 6, lignes 167-169)

Dans ces extraits d'entretiens de groupes de l'université A, plusieurs enseignants natifs sont mentionnés. Des enseignants – par exemple « Pauline » – donnent des tableaux avec des critères de notation précis. Ces normes leur semblent claires, convaincantes et scientifiques. Avec ces normes, ils sont plus motivés pour rédiger des compositions et progressent mieux. Certains étudiants lient cette pratique à la nationalité des enseignants : « Parce qu'il est belge » ou à la personnalité : « il est plus rigoureux », d'autres pensent que le fait que le professeur soit « spécialisé dans l'enseignement du français » est la raison principale de cette pratique. D'autres enseignants – « Louise » ou des enseignants chinois – se contentent de donner « une note et entourent les fautes qu'on fait ». Cela laisse les étudiants perplexes quand ils veulent savoir comment progresser.

Nous discutons de la perception de la notion d'auto-évaluation dans la section suivante.

2.4.4. La perception de l'auto-évaluation

Dans le questionnaire, nous avons posé aux apprenants la question « Faites-vous des auto-évaluations dans votre apprentissage du français ? ». Seuls 13 étudiants parmi les 85 disent : « Oui, les professeurs nous encouragent à les faire et nous donnent des pistes » et 23 étudiants disent : « Non, je ne sais pas comment faire ». (Résultats des questionnaires : Q31). Cela montre qu'ils ne sont pas suffisamment guidés par les enseignants sur ce sujet.

Plusieurs points cités par les enseignants suscitent notre attention.

Pour commencer, la majorité des enseignants sont d'accord avec le rôle positif de l'évaluation dans l'apprentissage : « (...) « évaluation » est une étape, « l'auto-évaluation » est une étape supérieure, l'introspection, la réflexion et l'auto-évaluation des étudiants sont importantes. » (Entretien 5, lignes 358-359) Certains enseignants favorisent l'auto-évaluation, mais d'une façon inconsciente : « J'encourage les étudiants à réfléchir sur eux-mêmes, et à s'adapter. » (Entretien 9, ligne 95) ; une enseignante explique l'utilisation de la « page contrat » qui se situe au début de chaque dossier dans le manuel français, elle favorise aussi le côté auto-apprentissage et autoréflexion :

« Quand le dossier a commencé, il y avait une page contrat, il y avait, exprimer la certitude, donner des conseils, action.

Je leur ai dit : « Jetons un coup d'œil à ce que vous êtes censés réaliser après. À la fin de ce dossier, n'oubliez pas de revenir sur cette page pour voir si vous avez tout maîtrisé. » Mais je n'ai pas contrôlé, je n'ai pas demandé à ce que ça soit fait obligatoirement parce que nous pensons que les résultats des tests sont suffisants pour montrer ce qu'ils ont maîtrisé. » (Entretien 3, lignes 246-252)

L'enseignante E utilise également la « page contrat d'apprentissage » : « J'ai montré cette page avant et après l'apprentissage de cette unité, aussi il y a un lien d'auto-évaluation dans le manuel à leur disposition (...) » (Entretien 5, lignes 369-370) Or, selon elle, « les étudiants ne pensent pas que ces outils sont objectifs. » (Entretien 5, ligne 370-371) Elle pense que les étudiants ont besoin d'indicateurs précis pour connaître leur niveau.

« (...) les étudiants chinois ont l'habitude de compter sur les professeurs, dans l'attente d'une réponse exacte. Vous leur dites que le thème de cette unité est le suivant, qu'ils doivent bien maîtriser ceci, assez bien maîtriser cela, c'est trop abstrait pour eux. Leur évaluation d'eux-mêmes n'est pas exacte, par conséquent, ils cherchent beaucoup d'indicateurs clairs, comme avant le TFS 4, ils aiment faire les vrais exercices des années précédentes. » (Entretien 5, lignes 360-365)

Les enseignants ont tendance à ne pas avoir confiance dans les compétences d'auto-évaluation des étudiants. Selon les enseignants, les élèves n'ont pas une bonne méthode pour la réaliser et n'ont pas

l'habitude de la faire. Ils n'arrivent pas à faire une évaluation de leur propre niveau correctement. D'après l'enseignante B de l'université A :

« (...) il y a un petit problème, l'élève n'est peut-être pas en mesure de dire grand-chose sur lui-même : premièrement c'est parce qu'il est trop timide et non ouvert. J'ai tout essayé en classe pour les motiver mais c'est difficile de les faire parler.

L'autre raison est qu'ils n'arrivent pas à voir leurs propres défauts, ils écrivent « aims » au lieu d'« amis », ils n'arrivent pas à s'autocorriger, ni leurs camarades de classe qui font l'évaluation mutuelle pour eux. En plus, certaines personnes trouvent qu'elles ont bien réussi, mais se sentent gênées de le dire. Donc c'est difficile à faire réellement, mais on peut quand même essayer. » (Entretien 2, lignes 274-281)

L'enseignante E a fait la même remarque en présentant un exemple :

« J'ai fait un test, après une dictée, les étudiants auto-corrigeaient leur dictée et commentaient eux-mêmes, puis j'ai fait une correction collective avant de ramasser les copies. J'ai trouvé qu'il y avait encore beaucoup d'erreurs, ils n'avaient pas pu trouver leurs erreurs. Si les étudiants ont une forte compétence d'auto-évaluation, ce sont forcément de bons étudiants, mais la plupart des étudiants ne sont pas de bons étudiants. » (Entretien 5, lignes 372-376)

Nous sentons que la vision de l'auto-évaluation par les enseignants est limitée. Pour certains, l'auto-évaluation ne signifie que faire des exercices de grammaire en se référant au corrigé. L'enseignant A déclare qu'il favorise beaucoup l'auto-évaluation en disant « *Oui, oui. Par exemple, après avoir terminé les exercices, je dis aux étudiants : « Vous pouvez voir par vous-même si la réponse est bonne ou non. Vous pouvez voir dans quelle mesure vous êtes satisfaits de vous-même. » » (Entretien 1, lignes 313-315)* Par ailleurs, quand il s'agit des questions ouvertes, la responsabilité de « corriger » les exercices revient aux enseignants :

« Certaines des questions du livre, les questions les plus objectives peuvent être auto-corrigées par les étudiants eux-mêmes, mais les questions subjectives nécessitent l'aide de l'enseignant, pour la production écrite, la phonétique et l'intonation, l'auto-évaluation n'existe pratiquement pas. » (Entretien 3, lignes 254-257)

Selon nous, une auto-évaluation existe dans son sens plus large, les exercices de grammaire ne sont qu'un moyen permettant à un apprenant de réfléchir sur son apprentissage de la langue. Par ailleurs, les apprenants ont au contraire une vision plus globale de cette notion :

« Je pense que l'auto-évaluation doit être progressive, non pas sur deux ou trois ans, mais sur un mois ou un semestre. » (Entretien 16, lignes 259-260)

« Cela ressemble plus à une sorte d'introspection. Par exemple, pendant un certain temps, ma note est particulièrement mauvaise, je fais une introspection. Peut-être que dans ce processus d'introspection je découvrirai également ce que j'ai bien fait. Le rôle de l'évaluation est de nous apporter une amélioration. » (Entretien 4, lignes 173-176)

Selon Fu, afin de mieux promouvoir les outils d'auto-évaluation du CECR, plus de formations des enseignants sont nécessaires :

« Ces outils sont bien, utiles pour les activités d'enseignement et source d'inspiration. Mais leur application demande beaucoup aux enseignants. Quelques enseignants, connaissant un peu ces outils, pourront les utiliser dans les classes. Mais la majorité des professeurs ne connaissent pas ces outils. En plus, comme c'est une auto-évaluation, il est difficile de définir des critères et des normes pour que tout le monde puisse suivre, cela est aussi lié à autonomie. Nous devons continuer à présenter et enseigner aux professeurs et aux étudiants la manière de les utiliser. » (Entretien 18, lignes 129-136)

Pour conclure cette section 2.4, une répartition des notes est présente entre les évaluations pendant et à la fin du semestre. Cette répartition relève d'une pratique traditionnelle et est peu remise en question par les enseignants. Elle sert de moyen pour équilibrer la note finale. Les enseignants ont tendance à rendre plus difficile ou plus facile l'examen final, en fonction des notes des étudiants pendant le semestre.

La notion d'évaluation formative est, en général, comprise dans le sens d'un calcul d'une moyenne de toutes les notes obtenues durant le semestre. Peu d'enseignants ajustent l'avancement de leur cours ou le contenu d'enseignement suite aux examens. Ils vont plutôt renforcer des points de grammaire dans le ou les contrôles suivants, jusqu'à ce que les étudiants les maîtrisent. Le feedback sous forme de communication individuelle n'a lieu que quand un étudiant a totalement échoué à l'examen.

Les enseignants sont d'accord sur le rôle positif de l'auto-évaluation et certains l'utilisent dans leur classe. Cependant, elle est souvent comprise dans le sens de « faire des exercices de grammaire et se référer aux réponses correctes ». Quatre enseignants expriment explicitement qu'ils ne la mettent pas en place.¹¹⁷ Pour le reste, il y en a trois¹¹⁸ qui ne pensent pas que les étudiants ont une bonne capacité à s'auto-évaluer, par manque d'entraînement. Les enseignants se sentent responsables dans la conduite des activités d'enseignement-apprentissage.

Pour ce qui est des critères de notation, la plupart des exercices étant grammaticaux, les réponses standard constituent en elles-mêmes les normes. Dans les activités de productions orale et écrite, certains enseignants utilisent des normes du type CECR, qui sont très bien vues par les étudiants ; d'autres utilisent

¹¹⁷ Voir l'entretien numéro 2, ligne 262 ; l'entretien 5, ligne 367 ; l'entretien numéro 10, lignes 280 et l'entretien numéro 15, ligne 215.

¹¹⁸ Voir l'entretien numéro 1, lignes 302-303 ; l'entretien 5, lignes 362-365 et l'entretien 9, ligne 96.

des normes floues et se contentent de donner une note. C'est pourquoi notre quatrième hypothèse est vérifiée dans la mesure où le CECR va donner des pistes de réflexion pour les évaluations quotidiennes.

Dans la partie suivante, nous établissons une série de propositions pour le système évaluatif du FLE en Chine afin d'apporter des améliorations, même si elles ne sont réalisables qu'à long terme.

3. Pistes d'amélioration et réflexions

3.1. Les propositions des pistes d'amélioration

Cette partie est l'occasion de faire des suggestions didactiques susceptibles d'améliorer les pratiques, à partir des résultats obtenus. Nous proposons des pistes d'amélioration pour le système d'évaluation du FLE en Chine, en commençant par celles portant sur l'amélioration de l'un des examens sommatifs et certificatifs dans l'enseignement universitaire : le TFS 4.

3.1.1. L'amélioration du TFS 4

Les enseignants et les apprenants voient la langue comme un outil de communication. Ils pensent qu'une bonne évaluation en langue doit impliquer au moins les quatre compétences en langue : parler, écrire, écouter et lire. Le manque d'épreuve orale ne permet pas d'évaluer globalement les compétences des étudiants. Par conséquent, nous conseillons d'ajouter l'épreuve orale dans le TFS 4.

L'ajout de l'épreuve orale dans le TFS 4 n'est pas facile dans la mesure où il demande des investissements conséquents pour ce qui est de l'organisation. De plus, l'épreuve orale n'est pas une pratique habituelle dans le système éducatif chinois. Selon Horner, évaluer conduit à choisir parmi un éventail de possibilités permettant au testeur de sélectionner le moyen d'évaluation le mieux adapté à son contexte d'enseignement, par exemple « *Celui qui est le plus approprié aux besoins des apprenants dans leur système éducatif (...) [ou] celui qui est le plus approprié et le plus réalisable dans la culture pédagogique de ce système.* » (Horner, 2010 : 86) Nous devons avouer que, l'enseignement de langue en Chine étant centré sur les connaissances grammaticales, cela entraîne la mise de côté du contrôle de l'orale dans les examens. Inversement, le manque d'épreuve orale dans le TFS 4 ne favorise pas l'enseignement de l'oral dans l'enseignement du français universitaire. Cela constitue un cercle vicieux puisque l'oral n'est pas enseigné traditionnellement et qu'il n'est pas évalué dans les examens de langues de tous niveaux. Vu que seules les connaissances grammaticales sont contrôlées dans les examens certificatifs, il n'est pas « nécessaire » de favoriser la compétence orale dans l'enseignement.

Dans la composition, nous conseillons de proposer des essais argumentatifs. La simple description d'une image n'est pas adaptée au niveau des apprenants. Sur ce point, les sujets dans les examens de DELF sont une bonne référence. La compétence de l'écrit étant importante, il est nécessaire pour les étudiants de la mettre en pratique dans des contextes réels durant l'apprentissage, afin de pouvoir l'utiliser par la suite. Les étudiants trouvent que, dans l'épreuve écrite du DELF, « (...) *les situations sont liées à la vie quotidienne.* » (Entretien 7, ligne 209) et aussi « (...) *c'est plus « haut de gamme ».* » (Entretien 7, ligne 213)

Pour ce qui est des critères d'évaluation de la composition du TFS 4, comparé aux critères de DELF/DALF, il est évident que la déduction de 0,5 point pour chaque erreur ne prend pas en compte les acquis des étudiants. Sur ce sujet, il est obligatoire de nous inspirer des critères d'évaluation proposés

pour les examens DELF/DALF. En plus du contrôle du lexique et de la grammaire, sont pris en compte le respect de la consigne, la présentation du contenu et la cohésion. S'il paraît trop compliqué de garder tous les aspects, il est nécessaire au moins de diviser le contrôle de la grammaire en différentes composantes : la syntaxe, le vocabulaire, l'orthographe, la ponctuation, et de regrouper les erreurs selon leur type. En faisant cela, il est alors possible de déduire des points en fonction des types d'erreurs et non en fonction de leur nombre.

D'après une enseignante de l'université A : « *Le TFS 8 n'est pas forcément de niveau plus avancé que le TFS 4 (...)* La dictée est une dictée à trous au TFS 8 alors qu'au TFS 4 c'est déjà une dictée pour laquelle on demande de tout écrire. » (Entretien 3, lignes 54-56) S'il est obligatoire de garder cet exercice, nous conseillons d'inverser les deux dictées, puisque le niveau du TFS 4 est censé être plus facile que celui du TFS 8.

Selon les étudiants, il est nécessaire de ralentir le débit de parole et de leur laisser plus de temps pour écrire : « *Cette fois, l'écoute n'était pas un bon test. Vous compreniez, mais vous n'aviez pas le temps d'écrire. Ce n'était évidemment pas un test du niveau de langue mais un test de la vitesse d'écriture.* » (Entretien 4, lignes 43-45)

Pour la partie de la compréhension orale, il serait mieux de demander aux natifs d'enregistrer les textes et les dialogues, puisque selon l'enseignante B qui est elle-même native, les personnes parlent avec un accent fort : « *(...) ce qui m'a étonné c'est que les personnes parlent avec un fort accent, je pense que ça ne doit pas être simple pour les étudiants, de comprendre, parce que l'accent est quand même un peu fort.* » (Entretien 10, lignes 166-168)

Pour finir, pour l'exercice de modes et de temps, extraire un paragraphe d'une œuvre littéraire et demander aux étudiants de conjuguer les verbes au temps convenable est un exercice difficile. Nous conseillons de donner plus de contexte aux étudiants. Par exemple de choisir trois paragraphes successifs et de demander de conjuguer les verbes d'un seul paragraphe.

Evidemment, tous ces conseils reposent sur le fait que toutes les formes d'exercices sont conservées. Ils constituent pour nous les premières étapes réalisables. En revanche, le TFS 4 reste un examen centré sur le contrôle de la grammaire. Nous espérons qu'à long terme, les sujets et situations des exercices de CO et de CE pourront plus se rapprocher de vraies situations de vie et que la partie dédiée aux points de grammaire pourra diminuer.

Une communication entre les enseignants universitaires et le groupe d'élaboration du TFS 4 est nécessaire. Les enseignants se plaignent beaucoup de ce test, des formes de ses exercices et de ses critères d'évaluation. Cependant, le TFS 4 a été mis en place depuis 2004 et reste toujours loin des attentes des enseignants qui subissent passivement ses influences négatives dans leurs activités d'enseignement quotidiennes.

Les évaluations quotidiennes nécessitent aussi d'être améliorées, c'est le point que nous détaillons dans la section suivante.

3.1.2. L'amélioration des évaluations quotidiennes

Premièrement, plus de communications sont obligatoires entre les enseignants. Les enseignants ont tous eu des formations différentes, en Chine ou à l'étranger. Ils devaient communiquer plus sur les méthodologies d'enseignement et les méthodes d'évaluation. L'enseignant A considère qu'il est nécessaire de parler de l'évaluation avec leurs collègues seulement quand ils ne connaissent pas la bonne réponse à un exercice. Voilà ses propos :

« ... sauf quand il s'agit d'une question controversée (quand plusieurs réponses sont correctes ou quand il y a une erreur dans la question), nous en discutons immédiatement, pour trouver une solution. Dans quatre-vingt-dix pour cent des cas, nous n'en avons pas besoin. Connaissant la bonne réponse, il n'est pas nécessaire pour nous de communiquer avec les autres... » (Entretien 1, lignes 77-81)

En revanche, afin d'avoir un travail harmonieux au sein d'un département de français au niveau d'évaluation, il est évident que l'organisation des tests, des formes d'exercices et les critères d'évaluations sont tous des sujets importants qu'il est nécessaire de définir ensemble. Le chef de département ne devrait pas être le seul à travailler sur ces sujets, selon l'enseignante E de l'université C le préconise (voir l'entretien numéro 17, ligne 68).

Il est profitable pour eux d'apprendre auprès des enseignants de l'Alliance Française, puisque la majorité ces derniers détient un master FLE et ont une connaissance plus approfondie en didactique. Pour ce faire, une bonne relation entre les AF et leur université de rattachement est une condition préalable. Cette relation entre les AF et leur université collaboratrice est un autre sujet compliqué à analyser. Elles sont en même temps collaboratrices et concurrentes. Selon Fu, plus de collaboration est nécessaire et bénéfique pour l'enseignement du français en Chine.

« La coopération entre l'AF et son unité de rattachement n'est pas encore aussi bonne que ce que j'avais imaginé. J'espère qu'on ne se sépare pas les uns des autres, chacun a ses forces et ses avantages, ce qui favorise l'enseignement du français en Chine. S'il y a une bonne coopération entre une Alliance et son université de rattachement, cela favorise l'enseignement du français de toute la région. Sinon ils font séparément chacun leur travail. » (Entretien 18, lignes 430-435)

Au sein du campus de l'université A et de l'université C, se trouve respectivement une AF. En revanche, elles sont rarement évoquées par les enseignants universitaires. Dans les échanges avec l'enseignante F qui a longtemps travaillé à l'AF, elle nous a expliqué que sa hiérarchie ne lui autorisait plus à travailler à l'AF depuis qu'elle est devenue enseignante universitaire.

Dans l'organisation des cours, il arrive d'une année sur l'autre que des missions différentes soient confiées aux enseignants (Entretien 9, lignes 39-40). Dans ce cas, il serait encore plus utile de mettre en

place les mécanismes de participation aux cours d'autres professeurs, afin que les enseignants puissent apprendre les uns des autres. Ces observations ne doivent pas être uniquement l'occasion d'une évaluation mutuelle qui gêne l'enseignant observé et l'observateur ; elles doivent constituer plutôt des moyens d'apprentissage et de réflexion.

Deuxièmement, plus de communications sont nécessaires entre les enseignants et les apprenants. D'après notre analyse dans les sections 1.2.2 et 1.2.3 de la partie 2 « Cadre théorique », il est préférable d'impliquer les étudiants dans l'élaboration des critères de notation, afin de rendre leur apprentissage plus ciblé et efficace. Ils ne doivent pas subir passivement les tests, mais être responsables de leur propre apprentissage.

Les formes de contrôles restent traditionnelles pour des évaluations à l'écrit, mais des exposés, des travaux de groupes pour faire une vidéo, des petites pièces de théâtre existent également. Ces types de tests sont à valoriser afin de varier les formes évaluatives traditionnelles. Lors de la correction, il serait bénéfique d'emprunter des critères du CECR, au lieu d'entourer chaque erreur avec un stylo rouge.

Quant au faible nombre de feedback suite aux tests pendant le semestre, il est dû principalement aux formes d'exercices traditionnelles. Si les tests ne portent que sur des points de grammaire, il suffit de se référer au corrigé. Nous conseillons aux enseignants de proposer plus de tâches authentiques dans les évaluations quotidiennes et favorisent les compétences communicatives des étudiants. Selon la répartition des notes, les évaluations quotidiennes ne représentent que 30 à 40% de la note finale. En revanche, cela ne devrait pas limiter les pratiques des enseignants à proposer des tâches complexes. « *En didactique du FLE, l'évaluation consiste à mesurer, au juger de leurs performances, les compétences orale et écrite des apprenants placés dans des situations simulées de communication, puisque l'objectif final de l'apprentissage du français est d'apprendre à communiquer.* » (Robert, 2008 : 84) L'évaluation des langues ne peut pas se limiter au simple contrôle des connaissances linguistiques.

« Bolton (...) propose une réflexion sur la question de l'évaluation de la compétence de communication. La notion d'authenticité est alors importante, car elle permet d'opposer les tests classiques standardisés à l'évaluation communicative. Une évaluation communicative est authentique dans la mesure où elle n'est pas conçue à des fins didactiques. Les documents produits doivent correspondre à ce qu'un locuteur aurait besoin de produire dans un contexte communicatif réel. Ces principes remettent fondamentalement en question la panoplie des tests de langues qui s'est développée peu à peu, depuis la période structuraliste. Rappelons les tests principaux : à trous, de transformation, de closure, de mise en correspondance, vrai/faux, à choix multiple. » (Springer, 2013a : 8)

Un autre point important à analyser concerne le traitement des erreurs par les enseignants quand les apprenants s'expriment dans des exposés ou quand ils répondent aux questions en cours. Beaucoup d'enseignants adoptent une posture encourageante et laissent les étudiants parler, puis indiquent leurs erreurs. Certains enseignants reprennent la phrase erronée, la répètent ou la reformulent afin de faire comprendre aux élèves où se trouvent les erreurs. Les apprenants ont envie que les enseignants leur

montrent leurs erreurs, afin d'avoir une meilleure maîtrise de la langue : « *Quand on fait des erreurs, elle est encourageante, « Très bien » ; je pense qu'il est important de corriger car j'ai besoin de savoir où je me trompe.* » (Entretien 4, lignes 78-79)

Selon l'enseignante F, les exigences universitaires sont plus strictes par rapport à celles de l'AF où le côté communicatif est plus favorisé. Mais à l'université, les étudiants sont plutôt formés pour avoir une bonne base grammaticale de la langue. Nous détaillons cette distinction volontaire entre la formation universitaire et celle d'autres centres de formations dans la section 3.2.3. Ici nous voulons mettre en évidence les différentes attitudes face aux erreurs des apprenants, suscitées par les différents contextes institutionnels. Selon l'enseignante F, elle pouvait ne pas corriger toutes les erreurs à l'AF mais elle ne peut plus le faire dans le système universitaire :

« Par rapport à ce que je faisais quand j'étais à l'AF, je m'astreins maintenant à corriger la prononciation des apprenants. A l'AF, je ne le faisais pas, j'avais des étudiants dans la quarantaine et des très jeunes, tout le monde participait aux jeux dans la classe et avait un joli petit accent, je me sentais très bien. Mais je n'ose pas faire pareil à l'université, je dois corriger la prononciation (...) Je suis plus détendue que les autres enseignants. Les étudiants du Sichuan, en raison de leur langue régionale, ont du mal à prononcer plusieurs sons en français, je pense que certaines prononciations avec un accent peuvent être des caractéristiques d'une personne. » (Entretien 8, lignes 131-135 ; lignes 140-142)

Les entretiens d'autres enseignants prouvent aussi ses dires. A l'université, certains enseignants ont tendance à corriger immédiatement l'étudiant quand une erreur survient, cela coupe la parole à l'étudiant et perturbe l'avancement de son expression. Voici une série de discours données par des étudiants :

« En première année, il nous indique chaque erreur, mais en deuxième année, on a des exposés à faire. Chaque fois que l'enseignant entend une erreur, il m'interrompt et me dit que c'est faux. C'est très désagréable. Il vaut mieux nous les dire à la fin. » (Entretien 4, lignes 86-88)

« Le professeur X est sévère, elle me dit, « Non c'est faux », et je ne suis plus à l'aise. Mais elle me corrige trop souvent, ça me fait perdre le courage de parler car je sens que je n'y arriverai pas, mais si on ne me corrige pas, je vais faire plus d'erreurs. » (Entretien 4, lignes 91-93)

« L'enseignant X dit immédiatement « La conjugaison est erronée » (...) Quand je m'exprime, si l'enseignant indique mon erreur, c'est bien, mais je ne sais plus quoi dire ensuite. Elle est très sévère. » (Entretien 12, lignes 126-130)

Nous conseillons alors aux enseignants de laisser parler les étudiants, afin qu'ils ne perdent pas le courage de continuer et qu'ils n'aient pas le sentiment de perdre la face. Bouvier propose d'utiliser des activités orales demandant une phase de préparation.

« les exposés, les comptes rendus en groupe ou seul, les jeux de rôle et simulation, en un mot tout type d'exercices qui offre un temps de préparation préalable. La préparation ou plutôt le temps de préparation accordé avant la prise de parole individuelle ou en équipe :

- offre la possibilité de réfléchir (de construire une réponse et de donner forme à la parole) ;
- permet de consulter les autres et de préparer une réponse commune (qui évite de s'impliquer seul et personnellement devant les autres) ;
- donne le temps de faire des vérifications dans le manuel, le dictionnaire, auprès du professeur (pour diminuer les erreurs et donc les risques de « perdre la face »). » (Bouvier, 2002 : 199)

Ce point fait écho à ce que les étudiants expriment par rapport à la non-participation dans le cours des enseignants natifs. En effet, ils ont besoin de réfléchir et de préparer leur discours. Ils ont une grande volonté de participation mais se découragent si l'enseignant ne leur donne pas de temps de préparation. Il est préférable pour tous les enseignants de laisser aux étudiants du temps pour réfléchir :

« Dans le cours d'expression orale, l'enseignant communiquait avec quelques élèves en tête-à-tête et leur disait où étaient leurs problèmes, mais les autres élèves étaient là, à ne rien faire, sans participer. De plus, les élèves qui parlaient étaient à chaque fois les mêmes.

L'enseignant demandait à tout le monde la signification d'un mot. C'était toujours ces élèves qui répondaient. Les autres élèves ne participaient pas au début, et ils n'ont pas participé plus tard.

Je pense que pour s'exprimer en français, on a besoin de réflexion, quand nous sommes en train de penser et de nous préparer, le professeur étranger pense que nous ne voulons pas répondre, alors il est désespéré.

Certains étudiants qui réagissent rapidement répondent rapidement. D'autres étudiants veulent également participer, mais quand ils sont prêts pour répondre, cette partie est déjà passée. » (Entretien 16, lignes 93-104)

Suite à la présentation de la notion d'erreurs dans la section 1.3.1 de la partie 2 « Cadre théorique », nous avons compris que ces dernières sont des indices analysables des progrès d'apprentissage. Les enseignants doivent utiliser les erreurs non seulement pour comprendre le processus d'acquisition, mais aussi pour réfléchir à leur activité d'enseignement. Les enseignants chinois universitaires adoptent une attitude plutôt stricte vis-à-vis des erreurs des apprenants. Ils y sont contraints de par la préparation du TFS 4 et de par les exigences du département universitaire. Les enseignants venant d'autres systèmes (L'Alliance Française par exemple), sont obligés de durcir les critères une fois entrés dans les universités.

Dans la section suivante, nous présentons des points réflexion issus d'une analyse transversale des données.

3.2. Les réflexions

3.2.1. La perception du CECR

La version chinoise du CECR a été publiée en 2008. Après sa parution, de plus en plus de chercheurs chinois ont commencé à s'intéresser à cet outil. Selon Fu, qui a présenté la version chinoise du CECR à

plusieurs occasions lors de séminaires et colloques, ce document doit déjà être très familier aux enseignants de français.

« Tout d'abord la Presse d'Enseignement et de Recherche en langues étrangères a fait de la promotion. Lors de presque toutes les grandes conférences, séminaires qu'elle organise, ce livre a été offert à tous les participants. D'après ce que je sais, très peu de gens l'ont acheté, car ce sont surtout les universités, les organisations administratives et les départements de langues qui l'ont commandé et distribué ensuite gratuitement à leurs employés. Je dirais même que maintenant presque tout le monde, travaillant dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères, a ce livre. » (Entretien 18, lignes 62-69)

Dans notre recherche, seulement une partie des enseignants ont entendu parler de ce document, voire uniquement de son nom. Certains savent qu'il propose six niveaux de langue mais ne disposent pas des connaissances plus approfondies. Cela montre qu'il n'est pas assez promu en Chine, contrairement à ce qu'énonce Fu. Tous les enseignants ne sont pas optimistes à l'égard de sa contextualisation en Chine, ils ne sentent pas d'influences du CECR dans leurs activités d'enseignement.

En revanche, même en connaissant très peu ce document, ils ne montrent pas d'objections à son utilisation. Au contraire, ils trouvent qu'il s'agit d'une norme importante à respecter. Voilà un certain nombre de discours données par des enseignants :

« Il a l'air scientifique et correct. » (Entretien 15, ligne 175)

« Le Cadre est la cristallisation de la sagesse collective de nombreuses années. » (Entretien 5, ligne 275)

« Elaboré par des experts venant de différents pays, il est aussi le résultat de beaucoup d'années de travail. En tant qu'enseignants ordinaires, nous ne pouvons pas le remettre en question. » (Entretien 11, lignes 169-171)

« C'est un système d'évaluation très mature. Il y a beaucoup de questions ouvertes, de réflexion et une grande partie du contenu vient du contexte réel. Je suis pour. » (Entretien 14, lignes 135-136)

Ces perceptions positives du CECR sont pour Fu inquiétantes. Peu de gens le connaissent vraiment, pourtant ils trouvent important de le respecter.

« Ce qui m'inquiète surtout, c'est qu'en Chine, il y a une tendance à considérer que le cadre restera inchangé. Déjà certains le traduisent comme « standard européen », au lieu de « cadre européen ». Bien au contraire, dans le CECR, il est spécifié à plusieurs reprises qu'il ne constitue pas un standard figé mais qu'il faut l'adapter au contexte. Mais en Chine, certains pensent que c'est fixé. Les guides pédagogiques de certains manuels utilisent carrément la traduction « standard européen ». Personnellement je ne suis pas d'accord avec cette appellation, cela trompe le public, consciemment ou inconsciemment. » (Entretien 18, lignes 93-100)

Suite à notre présentation de la contextualisation du CECR en Chine dans la section 3.1.4 de la partie 2 « Cadre théorique », nous avons compris qu'en Chine, c'est le domaine de l'enseignement du chinois qui, le premier, a été influencé par sa publication. Selon Fu,

« (...) c'est le domaine de l'enseignement du chinois qui, le premier, a été influencé par l'apparition de la version chinoise du Cadre, ensuite est venu le domaine de l'enseignement des langues étrangères, comme l'anglais, finalement l'enseignement des langues étrangères autres que l'anglais. » (Entretien 8, lignes 76-79)

Selon lui, les recherches scientifiques dans le domaine de l'anglais sont bien plus avancées par rapport à d'autres langues. « (...) elles sont mêmes avancées au niveau mondial. Cela est bien sûr lié à beaucoup de facteurs, il y a beaucoup plus de plateformes pour les publications. Comparé à cela, les recherches dans les autres langues sont loin d'être au même niveau. » (Entretien 18, lignes 140-143)

Même dans le domaine de l'anglais, l'influence du CECR n'est pas aussi grande que dans le contexte chinois. Une des raisons principales est la méconnaissance du CECR par la majorité des enseignants universitaires. La version chinoise du cadre n'a été publiée qu'en 2008. Auparavant, bien qu'il existe déjà des articles publiés sur ce sujet dans des revues universitaires nationales, la plupart des documents ne constituaient qu'une brève introduction du Cadre. Ces articles n'ont pas suscité une grande attention parmi les professeurs.

Dans une étude menée par Cen et Zou, des spécialistes de haut niveau dans le Bureau National de Recherche anglophone ont été interrogés. Ces experts font partie de l'équipe qui rédige le programme national d'enseignement de l'anglais. « Les experts interrogés estiment également que dans le domaine de l'enseignement de l'anglais, la connaissance actuelle du CECR n'est restée qu'au niveau de quelques experts. » (Cen et Zou, 2011 : 35, nous traduisons) Même dans cette équipe, le professeur B a rappelé que : « Tout le monde dans l'équipe ne connaît pas le CECR. » (*Ibid.* : 35, nous traduisons)

D'ailleurs, les tableaux d'auto-évaluation et co-évaluation proposés dans le Cadre impactent faiblement la pratique réelle. Une raison importante est que de nombreux enseignants connaissent mal l'utilité de ses outils, sans parler de proposer son utilisation aux apprenants. (*Ibid.* : 36, nous traduisons)

Les spécialistes interviewés croient également qu'en raison de « (...) notre solide système d'évaluation, nous sommes capables de tester uniquement ce qui peut être testé ». (*Ibid.* : 36, nous traduisons) Il semble impossible de tester les compétences complètes des apprenants avec des outils d'évaluation à très grande échelle. Par conséquent, en raison des méthodes et outils d'évaluation traditionnels dans l'enseignement des langues étrangères de notre pays, et à cause de la méconnaissance du CECR par les enseignants d'anglais, « (...) les idées importantes du Cadre ne seraient pas utilisées dans la pratique réelle à court terme, et n'apporteraient pas des effets réels dans l'enseignement dans un avenir proche. » (*Ibid.* : 36, nous traduisons)

Dans notre recherche, quand nous avons demandé aux enseignants leurs avis sur les évaluations telles que les DELF/DALF, ils ont énoncé qu'elles leur semblaient plus complètes pour évaluer les compétences des étudiants :

« (...) au moins les quatre grandes composantes sont là, il n'y a pas de traduction. Nous connaissons à travers ces tests non seulement les compétences linguistiques, mais également les stratégies de communication et les compétences sociolinguistiques. » (Entretien 5, lignes 301-304)

Il est vrai que le TFS 4 présente de nombreux inconvénients cités par les enseignants : l'absence de l'épreuve orale, trop centré sur la grammaire et non-scientificité dans le processus d'élaboration. Tout cela entraîne des insatisfactions des enseignants. Le comparant avec un autre examen qui évalue les quatre compétences, est reconnu internationalement et exigé pour l'admission officielle des universités françaises, en l'occurrence, le DELF B1, les enseignants trouvent évidemment que le DELF B1 est mieux que le TFS 4.

Par ailleurs, toutes les évaluations certificatives ne sont que des outils qui aident les candidats à mieux connaître leur niveau. L'outil parfait n'existe pas du fait que les performances sont seulement des expressions d'une partie de leurs compétences. Comme ce qu'énonce Longuet et Springer, « Ce n'est qu'une métaphore, celle de l'échelle à gravir, qui ne suffit pas à décrire la réalité des pratiques langagières. Il y a même un abus de langage à parler de compétence de niveau A1 ou B1 alors qu'on évalue des savoirs et des savoir-faire qui renvoient à une maîtrise, à une performance. » (Longuet et Springer, 2021 : 284) Regardons sur ce sujet les marques deux des enseignants :

« (...) mais le problème ce n'est pas tellement sur le CECR, mais de vouloir évaluer les élèves là-dessus, sur le test, comme le TFS 4 et 8 ou d'autres, pour les TCF TEF c'est pas forcément évident, parce que ce sont juste des tests et ça ne représente pas leur niveau réel, je sais qu'à chaque fois, dans les TCF et TEF, on va placer les élèves sur cette échelle du CECR, je trouve que c'est assez biaisé. » (Entretien 10, lignes 184-189)

« (...) c'est impossible d'évaluer tous les aspects, en particulier, il y a le problème de notation. La note est utilisée pour quantifier quelque chose, le niveau de langue ne peut pas être quantifié. » (Entretien 1, lignes 187-189)

Pendant l'analyse des données de recherche, un autre point nous est apparu important à détailler : il s'agit du rôle de l'éducation supérieure.

3.2.2. Le rôle de l'éducation supérieure

Pour commencer, nous voyons le côté parental des enseignants universitaires. Pour eux, les étudiants ont besoin du soutien psychologique des enseignants. Ils remplacent ou continuent à assumer le rôle des parents. Deux enseignants mettent en évidence le fait que les étudiants sont immatures et naïfs. Voilà deux illustrations des enseignants :

« Certains étudiants, après être sortis du lycée, entrent dans une université en étant trop naïfs, ils éludent la réalité, ne savent pas quoi faire, demandent l'asile parental et psychologiquement, ils sont trop sensibles et immatures. Ils sont très fragiles et n'aiment pas sortir pour voir le monde extérieur. Je demande aux étudiants de réciter des textes. Quand ils n'obtiennent pas de bons résultats, ils pleurent soudainement devant moi. Les élèves se soucient trop du commentaire de l'enseignant et du score. » (Entretien 14, lignes 177-183)

« (...) je pense qu'en Chine les situations d'enseignement sont particulières : ces étudiants chinois, en particulier ceux de première année de licence, ils ne sont pas encore matures, et tout le monde est gâté dès le plus jeune âge. » (Entretien 1, lignes 95-98)

Dans trois entretiens, nous pouvons remarquer l'immaturation des apprenants. Une étudiante a fait une année de pause. En effet, elle ne savait plus quelle direction prendre pour avancer dans le système actuel : « J'ai fait cette pause parce que je ne savais pas pourquoi je devais étudier à l'université. J'étais incertaine concernant ma vie, je ne savais pas ce que je voulais. J'avais besoin de réfléchir un peu plus. » (Entretien 13, lignes 9-11) Trois étudiants avouent qu'ils n'ont pas assez travaillé pendant ces deux années par manque de motivation et de bonnes méthodes d'apprentissage :

« Je n'ai pas beaucoup appris. Je joue à des jeux tous les jours. Je ne sais pas ce que je fais. » (Entretien 4, ligne 21)

« Moi je ne travaille pas du tout, mais je n'ai pas honte. » (Entretien 6, ligne 26)

« Quand je suis entrée à l'université, mes parents et mes amis m'ont dit qu'à l'université on pouvait se détendre, contrairement au lycée, donc mes notes de première année n'ont pas été bonnes. » (Entretien 16, lignes 29-31)

Cette immaturité peut aussi se sentir quant à leurs choix de la spécialité universitaire. A travers tous les entretiens des étudiants, rares sont ceux qui annoncent avoir choisi le français par intérêt personnel. La majorité exprime qu'ils étaient capables d'entrer dans une université car leur note au Baccalauréat ou à l'examen de préadmission leur permettait d'y entrer. Beaucoup ont choisi d'autres spécialités, comme l'espagnol (Entretien 4, lignes 12-15 ; Entretien 6, ligne 11), mais ils ont « glissé » vers le français du fait que leurs notes n'étaient pas suffisamment élevées pour la spécialité qu'ils avaient choisie à l'origine.

Les parents chinois se soucient énormément de l'avenir de leur enfant et interfèrent dans leur choix au niveau des études et professionnels. Par exemple, une étudiante avait choisi une université loin de sa ville natale avec une spécialité en ingénierie mécanique dans une école d'ingénieur. Ce choix a été rejeté par ses parents. Face aux réactions extrêmes de ses parents, elle a été obligée de changer d'école : « J'ai d'abord choisi l'École Polytechnique de Shandong. Suite à cette décision, ma mère a beaucoup pleuré et mon père m'a fortement réprimandée, alors j'ai changé d'école. Je n'aime pas les endroits où il y a beaucoup de filles. » (Entretien 12, lignes 17-19)

Dans l'université C il y a un certain nombre d'années, les enseignants n'ont pas apporté assez d'attention à la préparation des étudiants au TFS 4 en pensant qu'il s'agissait d'un examen facile et que les étudiants étaient suffisamment compétents pour pouvoir le réussir. Cependant, une année, les étudiants ont eu de très mauvaises notes. Selon l'enseignante B, des parents d'élèves téléphonaient à l'école pour contester la qualité d'enseignement de l'école et exprimer leur mécontentement :

« Une fois, le professeur de lecture intensive a fait le cours comme d'habitude ; elle n'a pas fait attention au TFS 4 car tout le monde pensait que les étudiants allaient réussir. Mais on a eu de très mauvais résultats. Certains parents nous ont appelés en disant que, leurs enfants avaient de très bonnes notes au GAOKAO, et que notre université était une « bonne université », alors que nous ne pouvions même pas leur faire réussir le TFS 4. » (Entretien 17, lignes 164-169)

Sur ce sujet, il est intéressant aussi de parler du choix professionnel de l'enseignante C. Quand elle cherchait du travail avec son statut de doctorante, elle a tout d'abord choisi de travailler dans une école privée. Mais elle a été obligée de changer de travail par la suite : « *Le premier endroit où j'ai travaillé était une école privée. Ma mère m'a forcée à travailler dans une école publique. Elle pensait que j'aurais la sécurité de l'emploi. J'ai respecté sa volonté (...)* » (Entretien 17, lignes 13-15)

Tous ces propos montrent que les étudiants n'ont, en général, pas l'habitude de penser individuellement et de réfléchir à leur projet professionnel avant d'entrer à l'université. Les parents et les enseignants leur montrent le chemin et les guident. Ils n'ont même pas à se poser des questions sur leur futur travail.

Les enseignants universitaires, dotés de ce rôle parental, pensent que le premier rôle de l'enseignement supérieur n'est pas l'acquisition de connaissances professionnelles, en l'occurrence, maîtriser le français. L'éducation supérieure sert avant tout à éduquer les étudiants, à leur faire acquérir des compétences de la vie courante. Voilà la perception de l'éducation supérieure vue par l'enseignante B de l'université A :

« (...) maintenant, la plupart de notre évaluation porte sur la capacité linguistique, mais je pense que le but de la licence ne concerne pas que la capacité linguistique. Les compétences de la vie sont également importantes. Cela ne peut pas être évalué dans un test de langue, mais cette partie reste importante. » (Entretien 2, lignes 26-30)

Les enseignants face aux étudiants naïfs, leur mission première est de les « garder » dans la classe – comme le fait l'université B en proposant des cours obligatoires d'auto-apprentissage le matin et le soir – et de les faire travailler. « *Un bon enseignant doit d'abord résoudre le problème de motivation, savoir si les élèves veulent apprendre, il doit les motiver plus, ensuite vient le problème des méthodes d'enseignement.* » (Entretien 1, lignes 98-100) Ou encore selon Fu, face au mécanisme d'admission actuel qui est difficile à changer, il serait favorable de cultiver la motivation d'apprentissage :

« *Sur la base d'un tel système et avant qu'une méthode plus raisonnable et scientifique ne soit trouvée, je pense qu'il est important, voire primordial, de cultiver la motivation des apprenants. On dit que la motivation est le meilleur des professeurs, mais la motivation peut être cultivée et formée.* » (Entretien 18, lignes 386-389)

Tous ces propos laissent à penser que la motivation est la seule clé de l'apprentissage. Il semble alors qu'il suffit simplement de motiver les étudiants pour qu'ils aient de bonnes notes. Les stratégies d'apprentissage, les méthodologies d'apprentissage, l'ambiance de la classe, les supports d'enseignement

ne sont pas vus comme ayant la même importance que la motivation. Les étudiants pensent également que ceux qui aiment étudier ont, en théorie, de bonnes notes : « *C'est probablement lié à notre personnalité, les étudiants qui travaillent bien sont très bons.* » (Entretien 12, ligne 51)

Selon l'enseignante B de l'université C, les étudiants ont eu de bonnes notes au Baccalauréat pour entrer à l'université C. En général, ils sont de bons étudiants avec une grande motivation d'apprentissage. Il suffit de les « motiver » un peu plus à partir de la deuxième année, pour qu'ils se mettent à travailler pour le TFS 4. En revanche, dans l'école privée de rang inférieur où elle a travaillé avant, il convient de commencer à préparer les étudiants plus tôt puisqu'ils ont une motivation d'apprentissage moins grande : « *Les résultats (du TFS 4) sont liés au niveau des étudiants. L'école privée où j'ai travaillé avant, étant de rang 3. Les enseignants commençaient à préparer les étudiants au TFS 4 dès la première année. Maintenant, dans cette école-là on fait beaucoup moins attention.* » (Entretien 17, lignes 251-253)

Plusieurs moyens sont utiles pour cultiver la motivation. Si les paroles des enseignants ne suffisent pas, vient le rôle des examens. Les examens quotidiens et de fin d'année, tout comme le TFS 4, ont pour premier objectif d'obliger les étudiants à garder une motivation d'apprentissage. Nous ne nous soucions guère si cette motivation est intrinsèque ou extrinsèque.

Cela explique pourquoi les écoles accordent une importance tellement grande au TFS 4 bien que sa qualité soit contestée par l'ensemble des enseignants. Effectivement, le rôle principal du TFS n'est pas d'évaluer globalement les niveaux de langues, sa qualité scientifique importe peu. Il constitue seulement un outil de motivation.

De la même manière, les enseignants trouvent les évaluations quotidiennes inutiles. La fonction des notes pendant et même de fin d'année servent uniquement à donner une « preuve », même une « trace » du travail effectué. Le calcul de la moyenne de toutes les notes a pour but de rendre plus « joli » et « raisonnable » la répartition des notes. Dans cette logique, même le mémoire de fin d'année – qui est censé être un contrôle des compétences acquises pendant ces quatre ans – n'a qu'un rôle symbolique. Selon les enseignants, la qualité des mémoires est loin des exigences universitaires académiques. En revanche, les enseignants sont impuissants face à cette situation ; ils sont « obligés » de faire réussir les étudiants et de leur donner le diplôme de fin d'année, voilà une illustration d'une enseignante :

« Le mécanisme de notation des étudiants n'est pas si strict, les exigences relatives aux mémoires ne sont pas strictes, et même les étudiants qui ont fait des plagiat dans leur rédaction de mémoire sont autorisés à passer la soutenance. Tant qu'ils soumettent leur mémoire, ils peuvent réussir cette matière.

Le mécanisme de notation (du système d'éducation) n'est pas raisonnable. Les étudiants pensent que l'examen d'entrée à l'université n'est pas facile, que les universités devraient délivrer des diplômes, que les lycées devraient réduire la charge, et que les universités devraient augmenter la charge. La qualité des mémoires de Licence est médiocre. On donne le diplôme de licence à tout le monde même aux étudiants qui ne le méritent pas. » (Entretien 14, lignes 59-67)

De nombreux étudiants voient les quatre années de licence de français comme un « tremplin », leur permettant de faire des études dans d'autres spécialités par la suite. Selon Fu, le choix d'une spécialité présente une importance moins grande par rapport au fait de pouvoir entrer à l'université. Il présente ainsi sa vision de l'éducation supérieure comme suit :

« De plus en plus de gens, les gens ordinaires, pensent que fréquenter l'université est un moyen de s'améliorer (...) La vulgarisation de l'enseignement supérieur est une route obligatoire de la vie. Dans ce cas, l'université n'est qu'un moyen pour s'améliorer. C'est le début de la vie, donc la spécialité n'est pas si importante. » (Entretien 18, lignes 321-322 ; lignes 413-416)

Dans ce contexte, les universités publiques ont toutes le rôle de proposer une occasion d'amélioration aux étudiants. Elles doivent tout d'abord se distinguer des autres organisations de formations qui proposent des formations similaires. Les enseignants évoquent qu'afin d'avoir un contraste visible avec des organisations privées, les étudiants de français doivent être plus « académiques » :

« Comme le préconisent les commissions de guide d'enseignement de l'Université des langues étrangères de Pékin, il convient de distinguer l'enseignement du français universitaire des autres institutions : nos étudiants doivent avoir des compétences académiques, des bases solides, et parler un français standard. » (Entretien 8, lignes 136-139)

Selon le chef du département de l'université de A, cette distinction volontaire oblige les enseignants à abandonner les pratiques des AF. Cela constitue pour elle une source de confusion quant au statut des départements de français universitaires :

« En revanche, une fois que la langue est devenue une spécialité à l'université en Chine, nous devons la distinguer de la formation intensive de l'Alliance Française : on favorise moins le côté « communication », notre base de connaissances linguistiques doit être modelée. Nous espérons que nos étudiants peuvent parler un français standard, même si officiellement on ne met pas l'accent dessus ; c'est également là que nous sommes dans la confusion. » (Entretien 5, lignes 61-66)

Les départements de français essaient de se distinguer les uns des autres pour recruter plus d'étudiants. En revanche, selon l'analyse de la section 1.1.1 de la partie 1 « Cadre contextuel de la recherche », le choix des universités prime sur celui de la spécialité. Bel remarque que le choix de la spécialité du français reste problématique en Chine :

« Si le français jouit d'une image positive (langue « romantique et élégante », liée à la France), ce n'est pas l'élément décisif qui entre en ligne de compte. La Politique de Réformes et d'Ouverture ainsi que le passage d'une économie hyper centralisée et planifiée à une « économie socialiste de marché » a entraîné une redistribution des rôles sociaux et une forte mobilité, mais l'ascension sociale n'est pas la même pour tous, certains en étant tout simplement exclus. Un des moyens est l'accès à l'université, par l'examen national du Gaokao. Or, si on assiste à une explosion du nombre de candidats, du fait de la massification, le nombre de places dans les universités prestigieuses est resté quasiment inchangé, car ces dernières ont peu participé à la massification. Il est donc mathématiquement beaucoup plus difficile d'y entrer. La massification n'a pas

nécessairement entraîné une démocratisation du système ; en revanche, cette situation a eu pour conséquence de créer des tensions très fortes autour du Gaokao, sésame de la mobilité sociale. Dans ce cadre, ce qui compte est avant tout de savoir dans quelle université on peut s'inscrire et non dans quelle spécialité. » (Bel, 2017 : 275)

Toujours Selon le chef du département de l'université A, un département de français dans une université publique a du mal à se distinguer avec ceux d'autres universités publiques.

« De plus, nous explorerons nos propres caractéristiques : notre école doit être distinguée des autres écoles universitaires. Mais nous avons des confusions. Nous n'avons pas beaucoup de caractéristiques. Par exemple, nous ne pouvons pas nous distinguer du département de français de l'Université du Shandong ; mais certaines nouvelles écoles, elles, peuvent faire le FOS, ou Français dans le monde francophone africain. Elles proposent des cours comme la présentation des pays francophones africains, et ainsi de suite, mais nous ne pouvons pas. » (Entretien 5, lignes 264-270)

Un étudiant souhaite que l'école ajoute plus de cours liés à la culture africaine. Il est au courant du fait que ses camarades vont travailler en Afrique à l'avenir : *« Je souhaite qu'on puisse nous proposer certains cours liés à la culture africaine, tout est lié en réalité à la France, ce qui ne va pas nous aider réellement car on ne va pas travailler en France. » (Entretien 4, lignes 17-19)* Néanmoins, cette destination professionnelle n'est pas mise en évidence dans l'enseignement du français.

« Autrement dit, même si les étudiants sont inscrits dans un programme de français, il ne s'agit pas d'acquérir un capital linguistique monnayable sur le marché du travail, mais un capital symbolique lié à la réputation de l'université où le français est appris, capital qui peut jouer un rôle et être converti en un bon travail. L'université joue de ce fait un rôle dans une logique de distinction sur un marché du travail extrêmement compétitif. Dans ce contexte, le français apparaît surtout comme une – belle – façade même si, pour certains, il offre indéniablement des débouchés, qui ne se situent cependant pas dans la France rêvée, « romantique et élégante », cœur de la langue française, mais dans son héritage colonial, en ... Afrique. » (Bel, 2017 : 275)

Tout professeur est en même temps apprenant. Le métier professoral nécessite un apprentissage tout au long de la carrière : les formations initiale et continue sont toutes les deux importantes.

3.2.3. La formation des enseignants

Les professeurs de français doivent non seulement acquérir une bonne connaissance de la langue, mais aussi savoir comment l'enseigner en utilisant des méthodes adaptées. Selon Germain, une bonne formation d'un enseignant de langue *« (...) devait comprendre au moins trois volets essentiels : un volet langue (dans les cas où la langue enseignée est pour l'enseignant une LS/LÉ), un volet culture et un volet didactique. » (Germain, 2017 : 153)*

Dans notre enquête, tous les professeurs sont issus d'une Licence de langue et de littérature Françaises, et presque tous d'un master de la langue française. En Chine, dans les masters de spécialité d'une langue, plusieurs mentions existent. Prenons l'exemple de l'université de Pékin, nous y trouvons des

mentions « littérature », « traduction », « culture » et « linguistique ».¹¹⁹ Les deux seuls professeurs dans notre enquête, qui ont fait une thèse, sont spécialisés en littérature française. Personne n'a fait un master de FLE en France.

Selon Chen, Les niveaux des professeurs de français dans les universités sont très variables. La plupart d'entre eux ne sont pas allés en France pour étudier ou poursuivre leurs études. « *Leur compréhension de la langue et de la culture françaises est limitée au niveau théorique. Leur capacité d'écoute et d'expression orale est très limitée et ils n'ont pas étudié les méthodes didactiques d'enseignement des langues.* » (Chen, 2016 : 42-44, nous traduisons)

Pour ce qui est des raisons principales, la première est que cette spécialité ne jouit pas d'une grande popularité en Chine par rapport aux spécialités traditionnelles. La deuxième raison est liée aux fortes demandes de professeurs de français à l'époque. Un diplôme de Licence de français est une garantie de travail ; un diplôme de master en français, quelle que soit la sous-spécialité, était très recherché par les universités. Les enseignants n'ont eu aucune difficulté à trouver un emploi après leurs études, d'autres formations en didactique n'étaient plus utiles pour leur projet professionnel. Voilà quatre témoignages des enseignants sur ce sujet :

« *Je suis venu ici après avoir obtenu mon diplôme de licence, en 2003, il y avait une demande très forte de professeurs de français, surtout des professeurs masculins, donc c'était très facile de trouver du travail, je suis venu ici.* » (Entretien 1, lignes 10-12)

« *Je suis restée à l'école après ma Licence, à l'époque, il manquait d'enseignants de français, lorsque j'étais étudiante de master, je donnais déjà des cours de français en LV2.* » (Entretien 5, lignes 11-12)

« *J'ai obtenu ma Licence en français à l'Université de Shanxi, puis je suis venue ici pour mon diplôme de master, depuis je suis restée dans cette université.* » (Entretien 8, lignes 8-10)

« *En fait, toutes les écoles du pays ont ouvert des départements de français en 2007, donc je ne me suis pas inquiétée pour trouver un emploi.* » (Entretien 17, lignes 17-19)

Pour ce qui est la troisième raison, la didactique du FLE manque de reconnaissance officielle en tant que spécialité indépendante. Elle est une des branches de « Linguistique » ou de « Langue étrangère Appliquée ». Selon Fu, la spécialité du FLE existe uniquement au BFSU, même si elle est obligée de garder le nom « Langue étrangère appliquée » :

¹¹⁹ Information disponible à l'adresse <<https://sfl.pku.edu.cn/xssz/54431.htm>> [consulté le 18/08/2020]

« En Chine, le statut de la spécialité, la didactique des langues, n'est pas reconnu comme une spécialité. Il est une composante de la spécialité « Linguistique et Langue Etrangère Appliquée » (...) D'après ce que j'en sais, c'est toujours le cas dans les universités chinoises, dans les départements de langues, par exemple le français, l'espagnol, ou l'allemand.

Dans notre université, Université des Langues Étrangères de Pékin, nous sommes un cas particulier, c'est-à-dire que l'intitulé de notre spécialité de master et de doctorat est « Linguistique et Langue Étrangère Appliquée », mais en réalité, ici on enseigne la didactique des langues. Les autres universités, comme par exemple l'Université de Wuhan, l'Université de Nanjing, le SISU, l'Université des langues étrangères de Guangdong, ou encore l'université Sun-Yat-Sen, n'ont pas fait comme nous. Jusqu'à nos jours, la didactique des langues était comprise dans un sens très restreint du terme : c'étaient les manières de faire la classe (expression originale). Mais en réalité, la didactique des langues comprend énormément de choses » (Entretien 18, lignes 158-172)

Mis à part le BFSU, nous ne trouvons pas de formation liée à la didactique des langues dans la formation initiale. Même au BFSU, la formation en didactique porte le nom de « linguistique et littérature ». Nous espérons qu'à l'avenir, une véritable filière de didactique des langues et de cultures étrangères dans les cursus universitaires de français sera créée, « (...) cela est le gage d'une formation initiale solide pour les futurs enseignants de français. » (Martin, 2007a : 57)

En plus de la formation initiale, la formation continue est également nécessaire pour les enseignants, qui « (...) permettra au plus grand nombre de diversifier les pratiques de classe et de mutualiser les expériences (...) » (Ibid. : 57)

« Il convient donc de se rendre compte que la formation académique initiale est nécessairement imparfaite et que, pour cette raison au moins, la formation continue s'impose comme une obligation et il faut que l'on réfléchisse à son organisation, ses thèmes, ses choix, tout au long de la carrière. » (Porcher, 2004 : 98)

Selon Perrenoud, un enseignant doit gérer sa propre formation continue. « Aucune compétence, une fois construite, ne reste acquise par simple inertie. Elle doit au minimum être entretenue par son exercice régulier. » (Perrenoud, 1999 : 149) Sur ce sujet, certains professeurs mentionnent la participation à des formations dans les centres de formations français : CAVILAM au Vichy et Alliance Française. Ces formations durent en général plusieurs semaines et portent sur la didactique des langues. Cela montre que depuis ces dernières années, soit à la demande des enseignants, soit suivant les indications politiques des instances de plus haut niveau, ces universités accordent une importance de plus en plus grande aux formations continues des enseignants de français.

Certains professeurs, surtout les chefs des départements de français, mentionnent aussi la participation financée à des séminaires et des colloques professionnels locaux ou nationaux. Nous espérons qu'à l'avenir, plus d'enseignants ordinaires auront la possibilité d'assister aux séminaires souhaités. La formation continue est importante pour toute l'équipe professorale. Elle « (...) doit devenir obligatoire et, à chaque fois viser un objectif dans l'exercice du métier qui exige une mise à jour des connaissances théoriques (ou académiques) nécessaire. » (Porcher, 2004 : 99)

Dans la section suivante, nous présentons le dernier point de réflexion ayant rapport au choix des méthodes d'enseignement.

3.2.4. Le choix des méthodes d'enseignement

Premièrement, suite à l'analyse de la section précédente, peu d'enseignants ont reçu une formation en didactique en Chine. Les formations qu'ils ont reçues en France sont souvent de durée très courte qui ne donnent pas aux enseignants des bases solides en didactique.

Les enseignants que nous avons rencontrés et qui ont fait des thèses sont spécialisés en littérature ou linguistique. En raison d'un manque de formation professionnelle, les enseignants ne peuvent qu'utiliser les méthodes que leurs propres enseignants utilisaient. D'après Fu,

« (...) le problème est qu'il n'existe pas en Chine d'institutions de formation des enseignants pour la didactique du français. Parmi ceux qui sont revenus, peu de gens sont spécialisés en didactique du français. Beaucoup de gens viennent d'autres spécialités. Ce sont tous des empiristes, ils enseignent en utilisant les méthodes que leurs professeurs utilisaient. » (Entretien 18, lignes 364-368)

Nous sentons une nécessité de recruter plus d'enseignants spécialisés en FLE pour moderniser les pratiques des enseignants.

Deuxièmement, très peu de professeurs montrent leur connaissance des deux programmes d'enseignement – les documents directifs de l'enseignement du français universitaire. Les professeurs suivent passivement la répartition des cours et ont peu de libertés quant au choix des manuels. Les manuels sont choisis par les chefs de département ou par habitude traditionnelle. Nous avons vu que dans l'université C, ils choisissent le manuel publié par l'école qui met en place le TFS 4. Conditionnés par les types de cours et les manuels utilisés, les enseignants ont peu de libertés dans le choix méthodologique. Ils doivent suivre strictement la répartition des cours afin d'accomplir les tâches pédagogiques :

« L'école a de nombreuses restrictions. Elle n'autorise pas les enseignants à sortir de la classe pour faire cours. On établit notre programme de cours avant le commencement de l'année scolaire, et on envoie ce programme aux étudiants. On doit suivre strictement la programmation indiquée, on n'a pas de liberté, sinon c'est un « accident pédagogique ». Par exemple, si aujourd'hui il y a un grand événement en France, comme l'incendie de Notre Dame, je devrais en parler en classe, mais cela n'est pas « autorisé ». Les écoles et les institutions nous imposent des contraintes. » (Entretien 14, lignes 18-24)

Troisièmement, sous la pression du TFS 4 qui est un examen centré sur la grammaire, les étudiants apprennent une partie conséquente des connaissances grammaticales dans un temps court. Ils ont tendance à préférer les professeurs qui enseignent bien les règles de grammaire, parce que ces derniers leur sont utiles en leur permettant d'économiser du temps pendant la préparation. Voilà une série de propos des étudiants :

« (...) je pense que madame A est très bien pour nous donner des cours de préparation au TFS 4 car ses explications sur la grammaire sont très précises. C'est comme si tout était un système. » (Entretien 4, lignes 62-64)

« Pour l'enseignant A, j'aimais ses cours avant le TFS 4. Il n'enseigne pas bien le TFS 4. » (Entretien 6, ligne 72)

« Tout le monde aime beaucoup Sophie. Ses cours sont très utiles. Chaque point de connaissance, elle l'explique de manière très détaillée et approfondie. » (Entretien 6, lignes 76-77)

« (...) nous n'avons plus aimé le cours de cet enseignant de culture. Quand il expliquait la grammaire, c'était comme dans le brouillard, il sentait que la réponse était correcte, selon son « feeling » de langue, mais il ne pouvait pas expliquer clairement pourquoi, et nous n'avions pas un fort sens du langage, donc il ne pouvait pas nous convaincre. » (Entretien 6, lignes 84-87)

« Pour le cours d'écrit, ça va, tout est normal. Le cours d'écrit est également enseigné par des professeurs étrangers. Ils parlent généralement des règles de grammaires en français. Nous ne savons pas si nous les avons bien comprises. La composition du TFS 4 est de regarder des images et d'écrire un texte. C'est complètement différent de ce que nous apprenons en cours d'écrit. La lettre de motivation et le CV sont plus pratiques. En plus des cours d'écriture, on doit consacrer du temps à pratiquer et à se préparer pour la composition du TFS 4. Il est préférable d'avoir des professeurs chinois. » (Entretien 16, lignes 105-112)

Afin de répondre aux besoins des étudiants sur la maîtrise de la grammaire et de les familiariser aux formes d'exercices du TFS 4, les enseignants ont tendance à choisir les méthodes d'enseignement préférées par les étudiants.

Quatrièmement, les étudiants ont tendance à mettre en relation les méthodes d'enseignement d'un professeur avec sa personnalité. Les enseignants devraient faire attention à certaines méthodes qui influencent leur image identitaire. Nous donnons ici deux exemples intéressants.

Le premier cas concerne une enseignante de l'université A. Selon les descriptions des étudiants, elle favorise une méthode inductive d'enseignement de la grammaire, en présentant des exemples et en laissant du temps aux étudiants pour déduire les règles de grammaire. L'enseignante donne du travail de groupes pour favoriser la communication. En revanche, cette méthode est fortement critiquée par les étudiants pour son inefficacité. Voilà les commentaires des étudiants :

« Je suis très insatisfaite de l'enseignante actuelle (...) »

Dans ma classe actuelle, le professeur nous demande de faire des discussions par groupe, pour résumer les règles de grammaire, nous avons passé beaucoup de temps à ne rien faire.

Nous sommes des étudiants, nous ne pouvons pas déduire des règles de grammaire.

Une fois, pour un même contenu, un point de grammaire, notre professeur nous a demandé de faire des discussions, pendant deux cours, mais le professeur de la classe A, elle a enseigné [dans le sens d'expliqué les détails de ce point de grammaire] pendant deux cours, elle n'a même pas fini d'expliquer ce point de grammaire. » (Entretien 4, lignes 53-71)

Selon ces illustrations, la méthode inductive est jugée non-efficace par les étudiants. En revanche, la raison des réactions des étudiants nous semble plus complexe. Elles sont liées à leur jugement sur la personnalité de l'enseignante. Selon eux, cette enseignante n'est pas assez compétente en tant que professeur de français et son niveau de français est bas : *« son niveau d'oral est très mauvais, elle ne peut pas communiquer avec nous couramment. »* (Entretien 4, lignes 53-54) Par manque de compétence en langue, cette enseignante *« n'est pas confiante »* (Entretien 4, ligne 54) face aux étudiants. Par ailleurs, ils ne sont pas satisfaits de la gestion du temps de cette enseignante :

« (...) pour un cours de 40 minutes, elle nous demande de faire des discussions pendant 30 minutes, et ensuite elle dit, « Est-ce que vous avez des questions ? Non ? Alors on finit le cours. » On a cours avec elle de 16h00 à 18h00, alors elle finit à 17h30. » (Entretien 4, lignes 72-74)

Toutes ces impressions négatives de l'enseignante même pourraient constituer une raison importante pour expliquer le refus de la méthode qu'elle met en place. Les étudiants auraient plus de chance d'accepter cette méthode si l'enseignante avait une meilleure image identitaire.

Un autre exemple sur ce sujet ne concerne pas la méthode d'enseignement, mais la méthode d'évaluation. Après avoir enseigné la partie phonétique, l'enseignante B de l'université C juge nécessaire de mettre en place un test d'oral individuel pour contrôler les acquis des étudiants. Elle veut comparer les performances des étudiants à mi-semester avec celles de fin de semestre, afin de leur apporter une aide différenciée. Elle a noté chaque erreur des étudiants pour pouvoir donner un feed-back individuel. Son examen a duré plus de séances que prévu. Les étudiants trouvent son test long et pensent qu'elle gaspille leur temps. Ils signalent ce fait au responsable du département en disant que l'enseignante B est irresponsable et n'enseigne pas. Voilà son commentaire sur cette histoire :

« Ce semestre, j'organise un seul test. L'année dernière j'ai fait passer un examen à mi-parcours. À cette époque, c'était la fin de la partie sur la prononciation, j'ai jugé nécessaire de faire passer un test, pour obliger les étudiants à apprendre les règles de prononciation. En conséquence, les étudiants l'ont signalé auprès du chef de département. Franchement, c'est n'importe quoi, ils ont dit que je n'enseigne pas, que je passais mon temps à faire des tests. Oh là là, je n'en reviens pas, moi, je n'ai aucune envie de faire des tests (...)

L'attitude de l'enseignant pour le travail correspond aussi à son attitude envers les gens et les choses. Par exemple, pour le cours d'oral, si vous voulez enseigner rapidement, vous pouvez le faire rapidement. Comme pour contrôler la partie sur la prononciation, si je ne veux pas être sérieuse, je peux me contenter de donner n'importe quelle note. Mais je ne le fais pas. Pendant l'examen de mi-session, j'ai, pour chaque étudiant, les sons mal prononcés et j'ai réexaminé ces sons lors de l'examen final. C'est comme ça que les tests ont des effets. » (Entretien 17, lignes 53-59 ; lignes 71-77)

D'après son explication, sa bonne volonté n'a pas été comprise par les étudiants. Pourtant, son seul but en mettant en place ce test était d'apporter une aide différenciée à chaque étudiant. Dans l'observation du déroulement de son examen de fin d'année (fiche d'observation de cours : test 4), nous avons trouvé que cette enseignante était très sévère vis-à-vis des étudiants. Face à une erreur d'une étudiante dans un jeu de rôle, elle n'a pas laissé continuer le dialogue jusqu'à ce que l'étudiante arrive à dire la bonne phrase. Elle pourrait paraître trop stricte pour ses étudiants. Dans l'entretien, l'enseignante B avoue qu'elle est au courant de l'image qu'elle donne aux étudiants : « *Bien sûr, ils veulent trouver un bon examinateur souriant, gentil (...)* Ils disent tous que je suis très sévère, très « féroce » et qu'ils ont peur de moi. » (Entretien 17, lignes 47-49)

Dans la section 2.2.3 de la présente partie, nous avons analysé les stratégies utilisées par les enseignants pour simplifier le travail d'évaluation. Un exemple parle du rattrapage organisé par l'enseignante B de l'université C. Elle pensait qu'un examen devait être sérieux et exigeant. Si un étudiant n'était pas à la hauteur de son exigence, il était normal qu'il échoue à son examen. Elle organisait des rattrapages chaque année, en revanche les étudiants trouvaient qu'elle était « féroce » (Entretien 17, ligne 240). A partir de cette année, elle a décidé de ne plus organiser les examens de rattrapage pour se simplifier la tâche. Il nous semble qu'elle est déçue par les réactions des étudiants vis-à-vis du mécanisme de son examen. Elle a travaillé dur en organisant l'examen de mi-semestre et le rattrapage. Mais l'effet est resté défavorable à son image identitaire.

Cette impression négative de sa personnalité constituait une des raisons expliquant la réaction des étudiants aux examens de mi-semestre. S'il s'était agi d'un enseignant souriant et moins strict, les étudiants auraient pu accepter un examen de mi-semestre plus facilement.

D'après ces deux exemples, une enseignante a essayé de mettre en place une méthode plus inspirante – la méthode inductive. Cette dernière a été jugée non-efficace. Une autre enseignante qui voulait être plus sérieuse dans la notation, a été jugée irresponsable. Suite à notre analyse, il apparaît que les étudiants pourraient avoir une impression biaisée sur une méthode en fonction de l'image d'un enseignant.

Pour conclure, certains enseignants chinois, à cause d'un manque de formation en didactique, ne disposent pas d'assez de ressources pour diversifier leurs méthodes d'enseignement. Ils ne communiquent pas assez entre collègues et avec les étudiants. Par ailleurs, ils sont soumis aux exigences pour former les étudiants au TFS 4. Ils n'ont que peu de marge de manœuvre sur le choix méthodologique. L'adoption d'un éclectisme mou ne relève pas d'un choix, mais d'une pratique naturelle qui leur est passivement imposée.

Conclusion

Dans cette thèse, nous sommes partie du fait que dans certaines institutions de l'enseignement du français universitaire en Chine, les examens portent souvent sur les contrôles grammaticaux et la compétence orale est peu évaluée. Les examens certificatifs diplômants du français universitaire – le TFS 4 et le TFS 8 – portent uniquement sur l'écrit. Dans un contexte d'enseignement de langues étrangères plus large, la matière « anglais » est obligatoire dans les examens d'entrée de tous niveaux : au brevet, au Baccalauréat, à l'examen d'entrée du master. Ces examens portent également sur l'écrit et les formes d'exercices restent traditionnelles.

Le CECR a été publié en 2001 et sa version traduite en chinois est sortie en 2008. Depuis la parution de cette dernière, de plus en plus de chercheurs commencent à s'intéresser à cet outil en Chine. Dans ce document, sont définis les différents niveaux de langues en proposant des échelles précises de niveaux de descripteurs. Les six niveaux de langue allant de A1 à C2 constituent désormais les références de nombreux examens certificatifs. Le CECR est aussi une référence importante pour l'élaboration des programmes d'enseignement européens. Le système français par exemple, définit les niveaux du CECR à atteindre pour les matières de LV1, LV2 et LV3 dans chaque cycle d'éducation. La perspective actionnelle est une continuité de l'approche communicative, qui met l'apprenant au centre de l'apprentissage. Dans cette perspective, la langue est un outil d'usage social et il est obligatoire de favoriser l'enseignement de toutes les compétences. Les examens certificatifs de niveaux de français – le DELF/DALF, DCL et TCF – ont tous été alignés sur les niveaux proposés par le CECR. Les DELF/DALF, par exemple, évaluent les quatre compétences en français et ils sont en comparaison plus complets que les évaluations certificatives chinoises. De plus, le CECR propose aussi des échelles d'auto-évaluation et met en valeur les acquis des apprenants en langue par la création du Portfolio ; il favorise aussi l'évaluation formative par la formulation positive des descripteurs et par la visée d'une régulation d'activités d'enseignement.

En nous basant sur ces constats, nous avons formulé notre problématique de recherche. Il s'agit d'analyser dans quelles mesures le CECR pourrait améliorer l'évaluation de l'enseignement-apprentissage du FLE universitaire en Chine. Ainsi, nous avons établi quatre hypothèses de recherche. Ces hypothèses donnent des pistes de structuration à la fois pour la présente thèse et pour l'analyse présentée dans la partie 4.

Nous avons de ce fait construit la recherche en quatre parties. La première partie « Cadre contextuel de la recherche » met en évidence le contexte du terrain de recherche, à savoir l'enseignement-apprentissage des langues en Chine. Nous avons commencé par une présentation de la culture éducative chinoise. Depuis ces dernières décennies, le développement des départements universitaires de langues a connu un grand essor, avec la massification et l'industrialisation de l'éducation supérieure.

L'enseignement supérieur du FLE est institutionnalisé par les deux Programmes d'enseignement, qui datent respectivement de 1988 et 1996. En raison de la procédure d'admission après le Baccalauréat, les étudiants choisissent tout d'abord l'université en fonction de leur note, et le choix de la spécialité est secondaire. Quant aux méthodes d'enseignement, les enseignants utilisent en général la méthode traditionnelle. Les évaluations certificatives universitaires du français sont les TFS 4 et 8. Ces examens portent principalement sur le contrôle des connaissances grammaticales.

La seconde partie « Cadre théorique » est consacrée à une analyse de la notion d'évaluation et des éléments importants liés à cette notion. Nous avons commencé par discuter du rôle de l'évaluation dans l'éducation, en mettant l'accent sur sa mise en place et l'interprétation de ses résultats. Ensuite une analyse de la notion de l'évaluation formative a été faite, avec ses caractéristiques et les approches pédagogiques correspondantes. Il est important de savoir que

« (...) travailler dans une perspective d'évaluation formative nécessite de considérer que l'élève n'est pas seul responsable de son apprentissage et de ses erreurs, mais que c'est l'ensemble du processus institutionnel enseignement-apprentissage-évaluation qui est en jeu et qui peut être modifié dans chacune de ses dimensions, en fonction des besoins dégagés lors du diagnostic. » (Gérard, 2013 : 80)

Ensuite, par une présentation de différentes méthodologies d'enseignement des langues, nous avons compris que la vision de langue évolue au fil des années. Dans la méthode grammaire-traduction, elle représentait un système de connaissances et son évaluation portait sur des points de grammaire isolés. Avec l'évolution des méthodes d'enseignement, dans l'approche communicative, la langue est un moyen de communication. Ainsi, l'évaluation porte sur l'utilisation de la langue dans des contextes authentiques. Par la suite nous avons présenté le CECR, avec un point focus sur ses outils d'évaluation. Les examens de DELF/DALF prennent en compte les différentes compétences d'un apprenant de langue, celles de compréhension et de production orale et écrite occupent les mêmes importances. Le CECR, en tant qu'outil de référence avec une influence à grande échelle est aussi critiqué par des chercheurs. Cela nous invite à le regarder avec un esprit critique quant à sa contextualisation en Chine.

La partie trois « Cadre méthodologique » introduit les différentes méthodologies utilisées pour la vérification des hypothèses. Le terrain de recherche se compose de trois universités publiques « Licence », de rangs 1 et 2. Nous avons fait des observations directes des cours et des examens. Des entretiens avec des enseignants et des groupes d'apprenants ont également été mis en place. Afin de compléter les données des entretiens, nous avons eu recours à des questionnaires proposés aux apprenants. Ces questionnaires concernent leurs représentations des outils évaluatifs chinois et du CECR. Pour ce faire, nous avons au préalable procédé à une mise en place d'un examen de simulation DELF B1 pour les apprenants. Nous avons observé, au total, une dizaine de cours dans les trois universités, fait une vingtaine d'entretiens, et recueilli plus de quatre-vingt questionnaires.

La dernière partie « Résultats, analyses et réflexions » fait une analyse des données recueillies.

Les enseignants considèrent que les évaluations sont avant tout un outil de régulation d'apprentissage. Le premier rôle de l'évaluation n'est pas de classer, mais de connaître les apprenants et de cultiver leur capacité de réflexion. Il est nécessaire de proposer des évaluations différenciées afin de prendre en compte les spécificités des apprenants. Valoriser le rôle formatif de l'évaluation est un consensus par les enseignants. Les enseignants pensent que les évaluations doivent être valides, objectives et complètes.

Malgré le fait que tous les enseignants pensent qu'ils sont sur le même pied d'égalité que les apprenants, ils sentent toujours la peur et l'impuissance des apprenants face à l'évaluation. Les apprenants trouvent que leurs enseignants ont un rôle majeur et ne pensent pas qu'ils sont égaux aux enseignants. En revanche, une légère différence sur les rôles des enseignants natif et chinois est exprimée. Les enseignants et aussi les apprenants trouvent que les enseignants natifs sont plus tolérants dans les évaluations.

Les enseignants et les apprenants sont tous d'accord avec le fait que la langue est un moyen de communication et l'évaluation ne devrait pas être le but ultime de l'apprentissage. Il est important de favoriser le développement des quatre compétences en même temps. Les enseignants ont l'habitude d'utiliser des questions structurales et fermées. De cette manière, les étudiants sont également habitués à avoir ces genres d'exercices dans l'examen. Les questions ouvertes ne sont pas familières aux étudiants, en revanche, très peu pensent qu'elles sont plus difficiles.

Selon ces constats, notre première hypothèse n'est que partiellement vérifiée. Les représentations sur l'évaluation sont influencées par les parcours des enseignants et des apprenants. Mais ils s'opposent à une évaluation à but sélectif. Ils sont aussi ouverts pour des formes d'évaluations moins traditionnelles.

La deuxième hypothèse concerne la relation entre les méthodes d'enseignement et les modalités d'évaluation. Selon nos constats, les manuels nationaux sont utilisés dans la plupart des cours de français à l'université. Certains départements choisissent les maisons d'édition des manuels en fonction de l'université qui mettent en place le TFS 4. Cependant, les enseignants ont exprimé le fait qu'il ne fallait pas se limiter par les manuels au niveau de méthodologie d'enseignement. Les manuels sont seulement des guides pour piloter une classe.

Au sujet des méthodes d'enseignement utilisées en classe, de nombreux enseignants les mélangeaient : ils utilisent la méthode traditionnelle pour enseigner la grammaire ; ils favorisent l'oral dans les cours de communication ; ils parlent dans la langue cible quand il s'agit de supports d'audio-visuel. La méthode communicative est comprise dans son sens restreint : communiquer davantage avec les étudiants. Le fait que les enseignants connaissent uniquement les noms mais pas les fonds des méthodologies d'enseignement, démontre seulement une maîtrise superficielle. Leur pratique relève d'un éclectisme mou.

Il est à noter que les enseignants sont limités par plusieurs facteurs quant à leur choix méthodologique. Le manque de communication entre les enseignants au sujet de méthodes utilisées en classe entraîne l'isolement de leurs pratiques. Les enseignants sont obligés de s'adapter au public en utilisant des méthodes principalement traditionnelles qui correspondent aux besoins des étudiants.

Pour ce qui est de l'évaluation, faute d'une formation en didactique du FLE et par manque de communication, les enseignants sont plus réservés dans leur propre monde. Ils se contentent de suivre les méthodes d'évaluations traditionnellement définies par leur département sans se soucier de leur amélioration. Pour ces raisons, la deuxième hypothèse est vérifiée.

La troisième hypothèse porte sur l'apport du CECR au TFS 4. Le TFS 4 influence l'enseignement du français des deux premières années à travers plusieurs façons. Il est instauré plutôt dans le but de motiver les étudiants dans leur apprentissage que pour évaluer leur niveau de langue. Grâce à cet examen, les étudiants font une préparation dès la première année. L'avancement des cours est aménagé pour mieux familiariser les étudiants aux formes d'exercices du TFS 4.

Les examens quotidiens se réfèrent aussi au TFS 4. Malgré cette influence importante, TFS 4 est critiqué par les enseignants et les apprenants.

Pour les enseignants, la procédure d'élaboration est remise en question puisque les erreurs typographiques sont présentes dans les exercices. Les parties d'examens sont de difficulté différente, ce qui entraîne à penser que l'examen n'est pas scientifiquement conçu. Le manque de l'épreuve orale est critiqué par les enseignants et les apprenants. Il est important d'évaluer toutes les compétences dans une évaluation en langue si nous nous référons aux propos du CECR. Il est nécessaire de nous inspirer du CECR au niveau des critères de notation, afin de prendre en compte les aspects linguistiques et pragmatiques. En conséquence, la troisième hypothèse est confirmée dans la mesure où le CECR peut certainement apporter des améliorations aux formes des évaluations certificatives dans l'enseignement du français en Chine.

La quatrième hypothèse est en rapport avec les évaluations quotidiennes. La présence de différents contrôles continus est, selon nous, un moyen d'équilibrer la note finale de l'étudiant. Les enseignants peuvent, en fonction des notes déjà acquises pendant le semestre, rendre plus difficile ou plus facile l'examen de fin d'année, afin de rendre la note finale plus « raisonnable ». Les évaluations quotidiennes relèvent d'une habitude pour donner une preuve du travail sous forme d'une note chiffrée. Des enseignants proclament que ces évaluations sont inutiles puisqu'ils connaissent mieux les niveaux des étudiants que les examens.

Les formes des exercices restent pour la majorité des cas axées sur le contrôle des connaissances linguistiques. Parmi tous les examens observés, nous ne trouvons pas d'activités qui favorisent le développement des compétences communicatives, ni de « tâches » dans le sens défini par le CECR. La

notion d'évaluation formative est, en général, comprise comme un calcul d'une moyenne de toutes les notes obtenues durant le semestre. Peu d'enseignants ajustent l'avancement de cours ou le contenu d'enseignement suite aux examens. Quant aux critères d'évaluation à l'écrit, les professeurs utilisent une technique de déduction en enlevant 0,5 point par erreur. Les critères d'évaluations pour l'oral restent généraux sans indications pratiques. Les grilles d'évaluation du genre DELF ne sont pas mise en valeur et les enseignants n'ont pas reçu de formation de leur utilisation.

Les résultats des enquêtes montrent que la vision de l'auto-évaluation des enseignants est limitée. Pour certains, l'auto-évaluation signifie uniquement faire des exercices de grammaire en se référant au corrigé. En revanche, une auto-évaluation existe dans son sens plus large, les exercices de grammaire ne sont qu'un des moyens permettant à un apprenant de réfléchir sur son apprentissage de la langue. Notre quatrième hypothèse est ainsi vérifiée dans la mesure où le CECR va donner des pistes de réflexion pour les évaluations quotidiennes.

Suite à notre analyse des résultats de l'enquête, nous avons proposé un certain nombre de pistes d'amélioration. Ils sont pour but d'améliorer l'évaluation certificative dans l'enseignement du français universitaire chinois – le TFS 4, et également les évaluations quotidiennes, à la lumière des propos du CECR.

Pour ce qui est de l'évaluation certificative, en l'occurrence le TFS 4, notre analyse montre qu'il est possible de l'améliorer à la lumière du DELF/DALF. Au sujet du contenu de l'examen, l'absence d'épreuve orale ne permet pas d'évaluer globalement les compétences des étudiants. C'est la raison pour laquelle il faut ajouter l'épreuve orale dans le TFS 4. Ceci ne sera peut-être pas réalisable dans un court terme étant donné que l'épreuve orale n'est pas une pratique habituelle dans le système éducatif chinois.

Pour l'épreuve de la composition, il sera plus utile de proposer des essais argumentatifs. La simple description d'un dessin animé ne correspond pas au niveau des apprenants. Les essais argumentatifs sur des sujets courants permettent aux étudiants universitaires de développer un esprit critique, qui est important surtout pour leur niveau d'études.

Outre les épreuves orale et écrite, il est indispensable de varier les formes d'exercices dans les épreuves de compréhension. Par exemple, proposer des exercices de vrai/faux, pour relier les différents éléments et pour remplir des tableaux, au lieu de rester seulement sur les QCM.

Dans la phase d'évaluation et d'interprétation des résultats, il ne faut pas se limiter à la réussite des activités d'ordre linguistique (orthographe, morphologie, syntaxe) ; d'autres aspects réussis sont également à valoriser. Souvent « (...) le correcteur a tendance à repérer toutes les erreurs linguistiques au détriment de la performance générale, souvent d'ordre pragmatique, socioculturel, voire stratégique ». (Cuq et Gruca, 2017 : 209) Au sujet des critères d'évaluations, il faut nous inspirer des critères d'évaluation proposés dans les examens DELF/DALF. Il est important de prendre en compte les compétences

linguistiques et pragmatique. S'il n'est pas réalisable pour prendre en compte les compétences pragmatiques, il est indispensable au moins de contrôler les compétences linguistiques sous différents angles, par exemple la compétence syntaxique, orthographique et lexicale.

Quant à l'évaluation quotidienne, étant donné que le CECR accorde une grande importance à l'évaluation formative, et qu'elle est absente dans l'enseignement supérieur du français en Chine, nous proposons de l'intégrer. Il est vrai que les enseignants de français universitaires doivent respecter les exigences du département de français. Le nombre d'examens et le contenu sont prédéfinis, qui leur laisse peu de liberté pour diversifier les pratiques évaluatives. Il est important que l'enseignant puisse « (...) élaborer sa propre stratégie, en fonction des réalités de sa classe, au moins quand il s'agit d'évaluation formative (car il n'a aucun pouvoir de changer les examens). » (Barbé et Courtillon, 2005 : 99) Les feedbacks doivent être différenciés et personnalisés.

Pour conclure, nous voulons tout d'abord mentionner que les politiques linguistiques d'un pays sont conditionnées par le contexte social du pays. Ensuite, l'apprentissage de la langue ne doit plus se limiter à un simple contrôle des connaissances grammaticales dans un contexte communicatif. « Dans tous les cas, l'évaluation reste avant tout un acte formatif, qui se situe dans le continuum de l'apprentissage et de l'enseignement et qui apporte une contribution importante à l'appropriation d'une langue étrangère. Evaluer ne doit pas être une fin, mais un moyen. » (Cuq et Gruca, 2017 : 213)

Nous avons encore à réfléchir à de nombreuses questions. Par exemple : comment utiliser des théories linguistiques avancées pour guider et améliorer notre pratique d'enseignement des langues étrangères dans un contexte chinois ? Comment pratiquer un vrai éclectisme au lieu de combiner aveuglement les différentes méthodes d'enseignement ? Ces questions nous ouvrent des perspectives de recherche pour compléter les résultats auxquels nous sommes arrivée. Notre thèse constitue une base pour nos recherches futures.

Bibliographie

- Abric, Jean-Claude, 1994. *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF.
- Arditty, Joseph et Vasseur, Marie-Thérèse, 2007. « Interaction et diversité des conduites d'apprentissage : présentation. Acquisition et interaction en langue étrangère », disponible à l'adresse <<http://aile.revues.org/4567>> [Consulté le 18/03/2020].
- Astolfi, Jean-Pierre, 2014 (11ème édition). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF Editeur.
- Bachman, Lyle et Palmer, Adrian, 2010. *Language Assessment in Practice : Developing Language Assessments and justifying Their Use in the real world. [Évaluation linguistiques en pratique : développer les évaluations linguistiques et justifier leur utilisation dans le monde réel.]* Oxford : Oxford University Press.
- Barbé, Ginette et Courtillon, Janine, 2005. *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. Vol.4. Parcours et stratégies de formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Barlow, Michel, 1992. *L'évaluation scolaire. Décoder son langage*. Lyon : Chronique Sociale.
- Barlow, Michel, 2003. *L'évaluation scolaire, mythes et réalités*. Issy-les-Moulineaux : ESF Editeur.
- Beacco, Jean-Claude, 2007. *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.
- Bel, David, 2017. *Economie politique du développement de l'enseignement du français en Chine au niveau universitaire. Entre discours et réalités*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation. Université de Montréal.
- Bélaïr, Louise, 1999. *L'évaluation dans l'école. Nouvelles pratiques*. Paris : ESF Editeur.
- Berthier, Nicole, 2016. *Les techniques d'enquête, méthodes et exercices corrigés*. Paris : Armand Colin.
- Blanchet, Alain et Gotman, Anne, 2015. *L'entretien*. Paris : Armand Colin.
- Bourguignon, Claire, 2010. *Pour enseigner les langues avec le CECRL. Clés et conseils*. Paris : Delagrave.
- Bourguignon, Claire, 2011. « L'évaluation de la compétence en langue et le CECRL », disponible à l'adresse <http://cache.media.education.gouv.fr/file/Accompagnement_personnalise/75/4/Bourguignon_eval_competence_langue_2011_282754.pdf> [consulté le 31/12/2017]
- Bouvier, Béatrice, 2002. « Apprenants sinophones et place de la parole dans la classe de FLE », *Etudes de Linguistique Appliquée - Didactologie des Langues-Cultures*, N°126, pp. 189-199.
- Bouvier, Béatrice, 2003. « Chinois et français : quand les habitudes culturelles d'apprentissage s'opposent », *Etudes de Linguistique Appliquée - Didactologie des Langues-Cultures*, N°132, pp. 399-414.

- Brown, H. Douglas et Lee, Heekyeong, 2015. *Teaching by principles : An interactive approche to language pedagogy (Fourth Edition)* [*Enseigner par des principes : Une approche interactive à la pédagogie des langues (4^{ème} Edition)*]. New York : Pearson.
- Brouté, Alain, 2014. « Professionnalisation et évaluation des compétences en interaction orale dans l'apprentissage des langues », in P. Maubant, D. Groux et L. Roger (dir.), *Cultures de l'évaluation et dérives évaluatives*, Paris : L'Harmattan, pp.147-162.
- Bu, Aihua et Huang, Kaisheng, 2004. « 外语教学中的语言测试及其评估制度改革 [Les réformes des évaluations dans l'enseignement des langues étrangères] », *Journal of Huanggang Normal University*, Vol.24 N°1, pp. 75-77.
- Butera, Fabrizio, Darnon, Céline et Buchs, Céline, 2011. *L'évaluation, une menace ?* Paris : PUF.
- Cao, Deming et Hua, Xiulin, 2009. *Français I*. Shanghai : Shanghai Foreign Language Education Press.
- Cao, Deming et Hua, Xiulin, 2011. *Français II*. Shanghai : Shanghai Foreign Language Education Press.
- Cao, Deming et Wang, Wenxin, 2009. *全国高等学校法语专业八级考试指南 [Guide du test national de français destiné aux étudiants spécialisés en études françaises – niveau VIII (TFS 8)]*. Shanghai : Shanghai Foreign Language Education Press.
- Cao, Deming et Wang, Wenxin, 2018. *全国高等学校法语专业四级考试指南 [Guide du test national de français destiné aux étudiants spécialisés en études françaises – niveau IV (TFS 4)]*. Shanghai : Shanghai Foreign Language Education Press.
- Castellotti, Véronique et Huver, Emmanuelle, 2012. « Mobilités et circulations académiques : dynamiques, catégorisations, évaluations ou : « Bougez, il en restera toujours quelque chose ». Le discours et la langue », disponible à l'adresse <<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01633253>> [Consulté le 28/08/2020]
- Cen, Haibing et Zou, Weicheng, 2011. « 《欧洲语言共同参考框架》对我国大学英语教育的影响研究 [Analyse des influences du CECR sur l'enseignement de l'anglais universitaire] », *Foreign Languages in China*, Vol. 8 N°4, pp. 31-38.
- Chen, Zhe, 2016. « 《欧洲语言共同参考框架》对本科法语听力教学的启示 [Influences du CECR sur l'enseignement de la compréhension orale du français universitaire] », *The Science Education articles collect*, N°7, pp. 42-44.
- Chen, Qu, 2019. *L'exploitation du MOOC dans l'enseignement du français deuxième langue étrangère dans les établissements secondaires en Chine*. Mémoire de master en Langue et Littérature françaises. Université des Etudes Internationales de Shanghai.
- Cheng, Bin, 2006. « 对高考招生制度不公平问题的认识与思考 [Réflexions sur l'injustice du mécanisme d'admission au Baccalauréat] », *Heihongjiang Jiaoyu*, N°12, pp. 9-10.
- Chiss, Jean-Louis et Cicurel, Francine, 2005. « Présentation générale » in J-C. Beacco, J-L. Chiss et F. Cicurel, *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris : PUF, pp. 6-7.
- Chokier, Nathalie et Rateau, Patrick, 2009. « Représentations d'objets « sensibles » et processus de comparaison soi/autrui », in P. Rateau et P. Moliner, *Représentations sociales et processus sociocognitifs*, Rennes : Presses universitaires de Rennes, pp. 31-44.

- Conseil de l'Europe, 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier, disponible à l'adresse <<https://rm.coe.int/16802fc3a8>> [consulté le 10/08/2017]
- Conseil de l'Europe, 2018. « Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs », disponible à l'adresse <<https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>> [consulté le 10/04/2020]
- Constant, Anne-Sophie et Lévy, Aldo, 2015. *Réussir mémoire, thèse et HDR*. Paris : Gualino.
- Cuq, Jean-Pierre, 2003. *Dictionnaire didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- Cuq, Jean-Pierre et Gruca, Isabelle, 2005. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Saint-Martin-d'Hères (Isère) : Presses universitaires de Grenoble.
- Cuq, Jean-Pierre et Gruca, Isabelle, 2017. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, 4e édition*. Fontaine : Presse Universitaire Grenoble.
- Defays, Jean-Marc, 2013. « Les Centres de langues universitaires à la croisée des chemins, face à la globalisation », in M. Devry-Plard, P. Faure et C. Brudermann, *Apprendre les langues à l'Université au 21ème siècle*, Paris : Riveneuve Editions, pp. 39-53.
- Deng, Qiao, 2017. « 欧洲语言共同参考框架(CEFR) » 视角下新HSK 四级和IGCSE 汉语水平考试对比研究 [Etude comparative du HSK et IGCSE sous l'angle d'analyse du CECR]. Mémoire de master en Enseignement du chinois langue étrangère. Université de Chongqing.
- Deng, Yuting, 2019. 普通高中外语小语种教学个案研究 – 以六盘水市第三中学为例 [Etude sur l'enseignement des langues minoritaires dans le cycle secondaire – le cas du collège-lycée numéro 3 de Liu Pan Shui]. Mémoire de master en Sciences de l'éducation. Université de Yunnan.
- Dépelteau, François, 2000. *La démarche d'une recherche en sciences humaines : de la question de départ à la communication des résultats*. Bruxelles : De Boeck Université.
- De Singly, François, 2005. *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*. Paris : Armand Colin.
- De Singly, François, 2012. *L'enquête et ses méthodes. Le questionnaire*. Paris : Armand Colin.
- De Vecchi, Gérard, 2010. *Aider les élèves à apprendre*. Paris : Hachette Education.
- De Vecchi, Gérard, 2011. *Evaluer sans dévaluer*. Paris : Hachette Education.
- Fan, Rong, 2016. 我国现行义务教育政策下学区房现象研究 – 基于新制度经济学视角 [Une étude sur le phénomène du logement dans les districts scolaires dans le cadre de la politique actuelle de l'enseignement obligatoire de la Chine – fondée sur la perspective de la nouvelle économie institutionnelle]. Mémoire de master en Economie et gestion de l'éducation. Université de Qingdao.
- Favre, Daniel, 2015. *Cessons de démotiver les élèves. 19 clés pour favoriser l'apprentissage*. Paris : Dunod.

- Fenneteau, Hervé, 2015. *Enquête : entretien et questionnaire*. Paris : Dunod.
- Fu, Rong, 2006. « Politiques et stratégies linguistiques dans l'enseignement supérieur des langues étrangères en Chine nouvelle », *Synergies Chine*, N°1, pp. 27-39.
- Fu, Rong, 2009. « 欧洲语言共同参考框架 »要点述评及其对我国高等学校外语教育的借鉴意义 [Un commentaire sur les principaux points du CECR et sa référence à l'enseignement des langues étrangères dans les universités chinoises] », *Foreign Language Education in China (Quarterly)*, Vol. 2 N°3, pp. 34-73.
- Gagneux, André, 2002. *Evaluer autrement les élèves*. Paris : PUF.
- Gal Bailly, Thierry, 2011. *Mise en place d'une méthode francophone contemporaine d'enseignement du français langue étrangère en milieu universitaire chinois - Etude comparée entre la méthode traditionnelle chinoise et l'approche neurolinguistique dans un cadre pré-expérimental*. Mémoire de master en Linguistique spécialisé « Diffusion du français ». Université de Rouen.
- Gérard, François-Marie, 2013. « L'évaluation au service de la régulation des apprentissages : enjeux, nécessités et difficultés », *Revue française de linguistique appliquée*, XVIII-1, pp. 75-92.
- Germain, Claude, Li, Mingyi et Ricordel, Inès, 2015. « Évaluation de l'approche neurolinguistique (ANL) auprès d'apprenants chinois de français en première et en deuxième années d'université », *Recherches en didactique des langues et des cultures : Les Cahiers de l'Acedle*, Vol.12 N°1, pp. 55-81.
- Germain, Claude, 2017. *L'approche neurolinguistique (ANL). Foire aux questions*. Québec : Myosotis Presse.
- Girardeau, Bruno, Jacament, Émilie et Salin, Marie, 2016. *Le DELF 100% Réussi (B1)*. Paris : Didier.
- Hadji, Charles, 1989. *L'évaluation, règles du jeu*. Paris : ESF éditeur.
- Horner, David, 2010. *Le CECRL et l'évaluation de l'oral*. Paris : Éditions Belin.
- Hou, Ruosong, 2012. « 外语教学法流派探析 [Analyse des courants méthodologiques de l'enseignement des langues étrangères] », *Shi Ji Qiao*, N° 242, pp. 93-94.
- Huang, Lie, 2016. *Aligning chinese non-english major sophomores' English proficiency with CEFR [Alignement de la maîtrise de l'anglais des étudiants chinois de deuxième année (spécialités non-anglaises) avec le CECR]*. Mémoire de master en Littérature. Université des Etudes Etrangères du Guangdong.
- Hughes, Arthur, 2002. *Testing for Language Teachers [Evaluation pour les professeurs de langues]*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Huver, Emmanuelle, 2009. « Le CECR : au service de l'évaluation ? » *Education et sociétés plurilingues*, pp.71-82, disponible à l'adresse <<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01375914>> [consulté le 05/06/2018]
- Huver, Emmanuelle, 2010. « Quelles représentations de l'évaluation chez les enseignants de langues dans l'enseignement supérieur ? » in F. Dervin et E. Suomela-Salmi, *New approaches to assessing language and (inter-)cultural competences in higher education*

/Nouvelles approches de l'évaluation des compétences langagières et (inter)culturelles dans l'enseignement supérieur, Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, York, Oxford, Wien : Peter Lang, pp.81-96, disponible à l'adresse < <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01378690>> [consulté le 05/07/2019]

Huver, Emmanuelle et Ljalikova, Aleksandra, 2013. « Evaluer en didactique des langues / cultures : continuités, tensions, ruptures – Dimensions épistémologiques, politiques et didactiques », disponible à l'adresse <<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01378629>> [consulté le 11/08/2019]

Huver, Emmanuelle et Springer, Claude, 2011. *L'évaluation en langues*. Paris : Didier.

Jorro, Anne, 2000. *L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en question*. Bruxelles : De Boeck Université.

Lemenu, Dominique et Heinen, Elfriede, 2015. *Comment passer des compétences à l'évaluation des acquis des étudiants ?* Louvain-La-Neuve : De Boeck.

Lepareur, Céline, 2016. *L'évaluation dans les enseignements scientifiques fondés sur l'investigation : Effets de différentes modalités d'évaluation formative sur l'autorégulation des apprentissages*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation. Université de Grenoble Alpes.

Li, Na, 2020. « 论法语教学初级阶段中国教师的必要性 [Sur la nécessité des professeurs chinois au stade initial de l'enseignement du français] », *Learning Weekly*, N°12, pp. 9-11.

Li, Panpan, 2015. *Une meilleure intégration de l'approche communicative dans l'enseignement secondaire du français en Chine*. Mémoire de master ès lettres en Linguistiques. Université des Etudes Internationales du Sichuan.

Li, Sheng, 2019. « 传统高考志愿填报的反思及现实展望 [Réflexions et perspectives réalistes du mécanisme d'admission traditionnel au Baccalauréat] », *Jiaoxue Yu Guanli*, N°10, pp. 30-33.

Li, Yi, 2014. « 大学法语四级与 CEFR 的等级标准关系研究 [Etude sur les échelles correspondantes entre le Test de Français Universitaire niveau 4 et le CECR] », *Popular Science and Technology*, Vol.16 N°7, pp.195-196.

Li, Yuan et Qiu, Jun, 2014. « 中学教育中小语种教育的实施价值探索 [Exploration sur la valeur de la mise en œuvre de l'enseignement des langues minoritaires dans l'enseignement secondaire] », *The Science Education Article Collects*, N°298, pp.147-148.

Liu, Chang, 2014. *Les France des Chinois : l'impact des représentations sociales sur l'image de la France*. Thèse de doctorat en Sociolinguistique, mention études chinoises. Université de Bretagne Occidentale.

Liu, Jun et Fu, Rong, 2008. *欧洲语言共同参考框架：学习、教学、评估 [Version chinoise du CECR : Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer]*. Pékin : Foreign Language Teaching and Research Press.

Longuet, Frédérique et Springer, Claude, 2021. *Autour du CECR - Volume complémentaire (2018) : médiation et collaboration. Une didactique de la relation écologique et sociosémiotique*. Paris : Editions des archives contemporaines.

- Lu, Xiaofan, 2018. « 基于测试内容视域下法语专业四级考试阅读理解效度的历时研究 [Une étude diachronique sur la validité de la partie compréhension écrite dans le TFS 4 - du point de vue du contenu testé] », *Foreign Language Testing and Teaching*, N°1, pp. 48-55.
- Ma, Mingming, 2012. *高考志愿填报和录取机制的研究 – 来自高中的微观证据 [Etude sur le mécanisme d'admission au Baccalauréat en Chine – basée sur les micros preuves des lycées]*. Mémoire de master en Economie théorique. Université de Tsinghua.
- Marquer, Sylvie et Pilard, Pierre, 2017. *Evaluer au collège*. Futuroscope : Editions Canopé.
- Marquillo Larruy, Martine, 2003. *L'interprétation de l'erreur*. Paris : CLE International.
- Martin, Eva, 2007a. « L'éclectisme méthodologique dans l'enseignement/apprentissage du français en Chine : échanges conceptuels, représentations et pratiques de classe », *Synergies Chine*, N°2, pp. 35-58.
- Martin, Eva, 2007b. *Culture(s) éducative(s) et formation continue dans le contexte de la coopération bilatérale : le cas des enseignants chinois de FLE des universités*. Mémoire de master en Didactique des langues, FLE et Nouvelles Technologies. Université du Maine.
- Martinez, Pierre, 1996. *La didactique des langues étrangères*. Paris : PUF.
- Maurer, Bruno et Puren, Christian, 2019. *CECR : par ici la sortie !* Paris : Editions des archives contemporaines.
- Médioni, Maris-Alice, 2016. *L'évaluation formative au cœur du processus d'apprentissage. Des outils pour la classe et pour la formation*. Lyon : Chronique Sociale.
- Merle, Pierre, 2007. *Les notes. Secrets de fabrication*. Paris : PUF.
- Meyer, Geneviève, 2007. *Evaluer, pourquoi ? Comment ?* Paris : Hachette Education.
- Ministère Chinois de l'Education Nationale (MCEN), 1988. *Programme d'enseignement du français LVI pour les étudiants de 1ère et 2ème années dans l'enseignement supérieur*. Pékin : Foreign Language Teaching and Research Press.
- Ministère Chinois de l'Education Nationale (MCEN), 1997. *Programme d'enseignement du français LVI pour les étudiants de 3ème et 4ème années dans l'enseignement supérieur*. Pékin : Foreign Language Teaching and Research Press.
- Moore, Danièle et Castellotti, Véronique, 2001. « Comment le plurilinguisme vient aux enfants », in V. Castellotti, *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*, Rouen : Publication de l'Université de Rouen, pp. 151-190.
- Moore, Danièle, 2008. « Les représentations des langues et de leur apprentissage : itinéraires théoriques et trajets méthodologiques », in D. Moore, *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*, Paris : Didier, pp. 7-22.
- Nie, Qingyuan, 2016. *L'apprentissage du chinois en France : impact des représentations et engagement des apprenants*. Thèse de doctorat en Sciences du langage. Université d'Angers.

- Perrenoud, Philippe, 1998. *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*. Paris : De Boeck Université.
- Perrenoud, Philippe, 1999. *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*. Paris : ESF éditeur.
- Perrenoud, Philippe, 2004. *Construire des compétences dès l'école*. Issy-les-Moulineaux : ESF Editeur.
- Perrenoud, Philippe, 2010. *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Issy-les-Moulineaux : ESF Editeur.
- Porcher, Louis, 2004. *L'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hachette Education.
- Poteaux, Nicole, 2013. « Apprendre les langues à l'université au 21ème siècle. Enjeux et perspectives, dispositifs et acteurs » in M. Devry-Plard, P. Faure et C. Brudermann, *Apprendre les langues à l'Université au 21ème siècle*, Paris : Riveneuve Editions, pp. 54-63.
- Pu, Zhihong, Lu, Jingming et Xu, Xiaoyao, 2005. « Survol historique des manuels de français en Chine », *Synergies Chine*, N°1, pp. 72-79.
- Pu, Zhihong, 2008. « « 行动 » 与外语教学 – 欧洲语言教学理念的转变及其启示 [L'« action » et l'enseignement-apprentissage des langues étrangères – l'évolution européenne des perceptions sur l'enseignement des langues et ses inspirations] », *Journal of Sichuan International Studies University*, Vol.24 N°1, pp. 129-133.
- Pu, Zhi Hong, 2011. « La perspective actionnelle par tâches et la culture d'apprentissage chinoise », *Synergies Chine*, N°2, pp. 37-45.
- Puren, Christian, 1988. « Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes », disponible à l'adresse <[https://www.academia.edu/30404532/HISTOIRE_DES _METHODOLOGIES_DE_L'ENSEIGNEMENT_DES_LANGUES](https://www.academia.edu/30404532/HISTOIRE_DES_METHODOLOGIES_DE_L'ENSEIGNEMENT_DES_LANGUES)> [Consulté le 04/04/2019]
- Puren, Christian, 1993. *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes : essai sur l'éclectisme*. Paris : Didier
- Qi, Chunhua, 2018. « 小语种代替英语高考给高校公共日语教学带来的困扰及应对措施 [Difficultés pour l'enseignement du japonais universitaire causées par l'ajout des langues minoritaires comme matière au Baccalauréat et les contre-mesures] », *Ability and Wisdom*, N°31, p. 105.
- Quivy, Raymond et Van Campenhoudt, Luc, 2006. *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Riba, Patrick et Mègre, Bruno, 2014. *Démarche qualité et évaluation en langues*. Paris : Hachette.
- Robert, Jean-Pierre, 2008. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : Ophrys.
- Robert, Jean-Pierre et Rosen, Evelyne, 2010. *Dictionnaire pratique du CECR*. Paris : Ophrys.
- Roegiers, Xavier, 2004. *L'école et l'évaluation. Des situations pour évaluer les compétences des élèves*. Bruxelles : De Boeck.

- Roegiers, Xavier, 2010. *L'école et l'évaluation. Des situations complexes pour évaluer les acquis des élèves. (2^e édition actualisée)*. Bruxelles : De Boeck.
- Rosen, Evelyne et Reinhard, Claus, 2010. *Le point sur le cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : CLE International.
- Springer, Claude, 2008. « Vers une pédagogie du dialogue interculturel : agir ensemble à travers les nouveaux environnements numériques sociaux », disponible à l'adresse <<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01109428>> [consulté le 11/08/2019]
- Springer, Claude, 2011. « Le CECR : outil de diversification ou de standardisation ? Cadre Européen Commun de Référence et Enseignement du Français en Corée », disponible à l'adresse <<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01377900>> [consulté le 10/08/2019]
- Springer, Claude, 2013a. « Évaluer les apprentissages dans les environnements numériques », *Les Cahiers du GEPE*, Le numérique dans l'espace éducatif, disponible à l'adresse <<http://www.cahiersdugepe.fr/index.php?id=2454>> [consulté le 10/10/2018]
- Springer, Claude, 2013b. « Apprentissage collaboratif et webcollaboration pour les classes bilingues / FLE », disponible à l'adresse <<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01083399v3/document>> [consulté le 04/05/2018]
- Springer, Claude, 2015. « Et si la didactique des langues faisait fausse route ? » in J.-M. Defays, *Transversalité – 20 ans de FLES - Faits et gestes de la didactique du Français Langue Etrangère et Seconde de 1995 à 2015*, Bruxelles : EME, pp. 251-268, disponible à l'adresse <<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01452265>> [consulté le 04/02/2020]
- Tagliante, Christine, 2005. *L'évaluation et le Cadre européen commun*. Paris : Clé International.
- Talbot, Laurent, 2009. *L'évaluation formative. Comment évaluer pour remédier aux difficultés d'apprentissage*. Paris : Armand Colin.
- Tian, Chuyu, Dai, Qian et Zhai, Yuping, 2012. « 人大附中高中学生参加课外辅导班的现状与选择利弊探析 [Analyse des avantages et des inconvénients de la participation aux cours parascolaires des lycéens – le cas du lycée affilié à l'Université Renmin de Chine] », *Jiaoyu Jiaoxue Luntan*, N°3, pp. 11-13.
- Tian, Hui, 2010. « 外语教学法主要流派述评 [La présentation des principales méthodologies d'enseignement des langues] », *教学与管理 [Enseignement et Management]*, N° 21, pp. 58-60.
- Traverso, Véronique. 2003. *Analyse des interactions : questions sur la pratique*. Synthèse présentée pour l'habilitation à diriger des recherches.
- Veltcheffe, Caroline et Hilton, Stanley, 2003. *L'évaluation en FLE*. Paris : Hachette.
- Vohlgemuth, Laurence, 2014. « Auto-évaluation assistée : étude de cas en cours de français langue étrangère dans l'enseignement supérieur », in P. Maubant, D. Groux et L. Roger (dir.), *Cultures de l'évaluation et dérives évaluatives*, Paris : L'Harmattan, pp. 273-287.

- Wang, Hongmei, 2004. « 外语教学法主要流派评价 [Evaluation des principaux courants méthodologiques d'enseignement des langues étrangères] », *Journal of Shandong University of Science & Technology (Social Sciences)*, Vol.6 N°3, pp. 97-99.
- Wang, Mei, 2012. « 法语教学中评估对学生下阶段学习心理的影响研究 [Etude des influences psychologiques des évaluations sur les étudiants dans l'enseignement du français] », *Etudes Françaises*, N°86, pp. 57-60.
- Wang, Mingli, 2005. *L'enseignement universitaire du français en Chine : permanences et (r)évolution*. Thèse de doctorat en Sciences du langage. Université Lumière Lyon 2.
- Wang, Shibin et Liu, Xudong, 2018. « 我国高考志愿填报机制的演变与优化 [Evolution et amélioration du mécanisme d'admission au Baccalauréat en Chine] », *Jiangsu Gaojiao*, N°5, pp. 60-63.
- Wang, Yao, 2019. « 新时代教育思想视阈下的教育产业化问题 [La question de l'industrialisation de l'éducation du point de vue des doctrines éducatives à l'ère nouvelle] », *Education Modernization*, N°35, pp.87-109.
- Wang, Yuqiang et Tian Yubin, 2010. « 浅论韩礼德系统功能语法语言观的三大元功能 [Présentation des trois fonctions de la grammaire systématique fonctionnelle de Halliday] », *Xue Zhou Kan*, N°7, p. 208.
- Wei, Yuju, 2013. « 语言教学法流派的综述 [Introduction des méthodologies d'enseignement des langues] », *Journal of HUBEI Correspondence University*, Vol.26 N°8, pp. 99-100.
- Wu, bin, 2010. « 语言测试理论及其在大学英语教学中的科学应用 [Les théories d'évaluation en langues et leurs applications scientifiques dans l'enseignement de l'anglais universitaire] », *Journal of Hubei University of Education*, Vol.27 N°11, pp. 116-118.
- Wu, Xiaoqian, 2011. *Comment optimiser l'acquisition du « sens de la langue » chez l'apprenant ? - Intégration de l'enseignant chinois de FLE en Chine*. Thèse de doctorat en Sciences du Langage. Université de Nantes.
- Wu, Zhiyuan, 2020. « 民办高校大学生就业指导工作的探索与思考 [Exploration et réflexions sur l'orientation professionnelle des étudiants des universités privées] », *Zhiku Shidai*, N°11, pp. 71-72.
- Xu, Xian, 2014. *L'inspiration du CECR sur l'évaluation des apprenants de français spécialisé en Chine*. Mémoire de master en Langue et littérature françaises. Université des Études Internationales du Sichuan.
- Xue, Yanhua et Liu Guiqin, 2004. « 外语教学法流派的心理基础 [Les théories psychologiques de base des méthodologies d'enseignement des langues étrangères] », *Journal of Bingtuan Education Institute*, Vol.14 N°1, pp. 61-64.
- Yan, Yi et Tan, Jia, 2018. « 高校法语教师专业生活中的情感体验个案研究 [Comprendre les expériences émotionnelles des professeurs de français à l'université dans leur vie professionnelle : une étude de cas multiples] », *Foreign Languages and Their Teaching*, N°301, pp. 14-25.
- Yang, Huizhong, 2015. « 有效测试、有效教学、有效使用 Valid Testing, Effective Teaching, and Valid Test Use [L'évaluation valide, l'enseignement effectif et l'utilisation valide de l'évaluation] », *Journal of Foreign Languages*, Vol.38 N°1, pp. 2-26.

- Yang, Kun, 2014. « 关于中学法语二外教学的思考 [Réflexion sur l'enseignement du français LV2 dans le secondaire] », *Dushi Jiajiao*, N°11, p. 291.
- Yang, Qiong, 2013. *Une étude comparative entre le programme d'enseignement du français universitaire et le CECR*. Mémoire de master en Sciences du Langage. Université océanique de Chine.
- Yang, Yanli, 2018a. « 《大学法语课程教学要求》与《欧洲语言共同参考框架》对比研究 [Analyse comparative entre les « Exigences d'enseignement du cours de français au collège » et le CECR] », *Wen Jiao Zi Liao*, N°19, pp. 224-226.
- Yang, Yanli, 2018b. « 大学法语四级考试与《欧洲语言共同参考框架》的匹配研究 — 以考试听力理解与阅读理解文本为例 [Étude d'appariement du CECR et du Test de Français Universitaire niveau 4 – l'exemple des supports de compréhensions orale et écrite] », *Journal of Hubei University of Economics (Humanities and Social Sciences)*, N°8, pp. 141-143.
- Yang, Yanru, 2007. « L'éclectisme : une nouvelle nécessité Réflexion sur l'enseignement du français en contexte chinois », *Synergie Chine*, N°2, pp. 61-72.
- Yu, Chunhong, 2013. « « 欧洲语言共同参考框架 »对我国法语水平考试的启示 [L'inspiration du CECR sur les tests certificatifs de français en Chine] », *Etudes françaises*, N°91, pp. 89-93.
- Yu, Chunhong, 2014. « 刍议全国法语专业四级考试中的听写 : 任务类型及评分标准 [Etude sur l'exercice de la dictée dans le TFS 4 : les types de tâches et les critères d'évaluation] », *Foreign Language Education in China (Quarterly)*, Vol.7 N°1, pp. 88-100.
- Yu, Chunhong, 2016. *Evaluation de la compétence langagière dans le CECR et ses apports aux tests du FLE en Chine : le cas du TFS-4*. Thèse de doctorat en Didactiques des langues et des cultures étrangères. Université des langues étrangères de Pékin.
- Zagre, Ambroise, 2013. *Méthodologie de la recherche en sciences sociales. Manuel de recherche sociale à l'usage des étudiants*. Paris : L'Harmattan.
- Zhang, Ai Qin, 2018. « 普通高中开设小语种课程的价值与路径 [La valeur et la voie de la mise en place de cours de langues minoritaires dans les lycées généraux] », *Teaching & Administration*, N°16, pp. 73-75.
- Zhang, Shenyun, 2020. « 中学阶段法语教学中存在的问题与策略 [Les problèmes existants dans l'enseignement du français secondaire et les contre-mesures] », *Zhongxue Kecheng Ziyuan*, N°1, pp. 36-38.
- Zhang, Yanru, 2010. *L'intégration des TICE à l'enseignement/apprentissage du FLE en milieu universitaire chinois : leur apport au développement de la compréhension orale des étudiants*. Thèse de doctorat en Sciences du langage (Didactique des langues étrangères – FLE). Université de Nantes.
- Zhao, Xuemei, Liu, Pengfei, Zhang, ling et Cui, Hongbin, 2017. « 中国民办高等教育政策与环境研究 [Recherche sur la politique et l'environnement de l'enseignement supérieur privé en Chine] », *China Training*, N°339, pp. 21-22.

- Zhen, Changhui, 2008. « 论国外外语教学法流派与当前我国外语教学 [Analyse des courants méthodologiques étrangers d'enseignement des langues étrangères et l'enseignement des langues étrangères actuel en Chine] », *KE JI XIN XI*, N°3, pp. 140-142.
- Zheng, Shengheng, 2008. « 国内外外语教学法主要流派述评 [Commentaires sur les principaux courants méthodologiques d'enseignement des langues étrangères en Chine et à l'étranger] », *Journal of Jianghai Université (Social Sciences)*, Vol.25 N°1, pp. 96-100.
- Zhi, Yongbi et Wu, Yanping, 2007. « 现代几种主要的语言观及其对外语教育的启示 [Des principaux points de vue modernes sur les langues et leur éclairage sur l'enseignement des langues étrangères] », *Foreign Language Teaching Abroad*, N°1, pp. 20-26.
- Zou, Jing, 2010. *Entre la compétence communicative orale et l'autonomie langagière : étude de cas de FLE en milieu universitaire chinois, observations et réflexions*. Thèse de doctorat en Sciences du langage. Université de Nantes.
- Zou, Yayi, 2016. *Aligning National Matriculation English Test (NMET) with the Common European Framework of Reference (CEFR) [Alligner le test d'anglais au Baccalauréat avec le CECR]*. Mémoire de master en Littérature. Université des Etudes Etrangères du Guangdong.

Table des matières

INTRODUCTION	1
PARTIE 1 CADRE CONTEXTUEL DE LA RECHERCHE	5
1. Culture Educative chinoise.....	5
1.1. Système éducatif chinois	5
1.1.1. Présentation du système éducatif chinois.....	5
1.1.2. Les universités chinoises.....	9
1.1.3. Les problèmes existants.....	13
1.1.4. Le rôle du professeur.....	15
1.2. Situation d'enseignement des langues étrangères en Chine.....	17
1.2.1. L'enseignement des langues étrangères dans le système éducatif	18
1.2.2. L'enseignement supérieur des langues étrangères	22
2. Le FLE en Chine.....	28
2.1. Situation générale de l'enseignement du français en Chine.....	28
2.1.1. Retour historique	29
2.1.2. L'enseignement du français dans le système éducatif chinois.....	31
2.1.3. Les autres organisations d'enseignement du français	37
2.2. L'enseignement supérieur du FLE	40
2.2.1. Le développement des départements de français.....	40
2.2.2. Les programmes nationaux de l'enseignement du français	43
2.2.3. Les profils des enseignants	46
2.2.4. Les profils des apprenants.....	48
2.3. Les méthodes d'enseignement utilisés en Chine	50
2.3.1. La Méthode Traditionnelle	50
2.3.2. La méthode audiovisuelle et l'approche communicative.....	52
2.3.3. L'éclectisme.....	55
3. Les modalités d'évaluations	58
3.1. Les évaluations diplômantes	58

3.1.1.	Les concours nationaux des étudiants supérieurs	58
3.1.2.	Les recherches sur le TFS 4 et 8	61
3.1.3.	Les autres évaluations diplômantes.....	63
3.2.	Les évaluations des cours de français universitaires	67
3.2.1.	Les examens universitaires	67
3.2.2.	Les problèmes existants.....	70
PARTIE 2 CADRE THEORIQUE		75
1. Evaluation		75
1.1.	L'évaluation dans l'éducation.....	76
1.1.1.	Définition	76
1.1.2.	Typologies.....	78
1.1.3.	Fonctions	80
1.2.	La mise en place d'une évaluation	82
1.2.1.	Les critères.....	82
1.2.2.	Rôle de l'enseignant	85
1.2.3.	Place de l'apprenant	88
1.3.	L'interprétation des résultats des examens	90
1.3.1.	La notion d'erreurs	90
1.3.2.	La correction des copies.....	91
1.4.	Evaluation Formative.....	95
1.4.1.	L'origine et le développement.....	95
1.4.2.	Les caractéristiques.....	97
1.4.3.	Les approches pédagogiques	99
2. L'évaluation et l'enseignement des langues		104
2.1.	Les méthodologies d'enseignement des langues.....	104
2.1.1.	La Méthode Grammaire-traduction	104
2.1.2.	La Méthode Directe	106
2.1.3.	La Méthode Audio-orale	108
2.1.4.	L'Approche Cognitive	111

2.1.5.	L'Approche Communicative	112
2.2.	L'évaluation en langues	116
2.2.1.	Un retour historique	116
a)	La période préscientifique	116
b)	La période psychométrie-structuraliste	117
c)	La période psycholinguistique-sociolinguistique	118
d)	La période de l'évaluation communicative	119
2.2.2.	Evaluation de la compétence en langue	120
3.	Le CECR	126
3.1.	Présentation du CECR	126
3.1.1.	Son contexte de parution	126
3.1.2.	Son contenu	127
3.1.3.	Ses influences	131
3.1.4.	La contextualisation en Chine	135
3.2.	Le CECR et les outils d'évaluation	138
3.2.1.	Les propos du CECR	139
3.2.2.	Les diplômes nationaux d'Etat du ministère de l'Education : Les DELF et DALF	142
3.2.3.	Les tests	145
3.2.4.	Le Portfolio Européen des Langues	147
3.3.	Les limites du CECR	150
3.3.1.	Son objectif	150
3.3.2.	Son contenu	152
3.3.3.	Son fondement théorique	154
3.3.4.	Ses influences	157
PARTIE 3 CADRE METHODOLOGIQUE		160
1.	Présentation du projet de recherche	160
1.1.	Présentation générale	160
1.2.	Choix du terrain de recherche	162

1.3. La pré-enquête	164
1.4. L'enquête et le résultat global	167
2. Observation des cours universitaires	169
2.1. Le choix méthodologique	169
2.2. Les cours observés.....	170
2.2.1. Les cours	171
2.2.2. Les tests	175
3. Expérimentation avec les étudiants.....	181
3.1. Présentation de l'examen blanc	181
3.2. Le déroulement des examens.....	183
3.2.1. L'université A.....	183
3.2.2. L'université B.....	187
3.2.3. L'université C.....	188
3.3. La correction des copies	190
4. Questionnaires des apprenants	195
4.1. Le choix méthodologique	195
4.2. Concevoir des questionnaires	196
5. Entretiens avec des enseignants et des apprenants.....	200
5.1. Le choix méthodologique	200
5.2. La préparation des entretiens.....	202
5.3. Les grilles d'entretiens.....	204
PARTIE 4 RESULTATS, ANALYSES ET REFLEXIONS	216
1. Les résultats de recherche.....	216
1.1. Le recueil des données	216
1.1.1. La collecte des questionnaires	216
1.1.2. Le déroulement des entretiens	217
1.2. Le traitement des données.....	220
1.2.1. Les transcriptions des entretiens.....	220
1.2.2. Le traitement des données des questionnaires	225

1.2.3.	Problèmes rencontrés	226
2.	La vérification des hypothèses de recherche	228
2.1.	Hypothèse 1 : Les représentations sur l'évaluation	229
2.1.1.	L'évaluation vue par les enseignants	230
2.1.2.	L'évaluation vue par les étudiants	234
2.2.	Hypothèse 2 : La relation entre les méthodes d'enseignement et l'évaluation.....	237
2.2.1.	Les pratiques en classe	237
2.2.2.	Les connaissances des méthodologies d'enseignement.....	242
2.2.3.	Les facteurs qui influencent les modalités d'évaluation	247
2.3.	Hypothèse 3 : Les évaluations certificatives.....	251
2.3.1.	La représentation du TFS 4	251
2.3.2.	Les influences du TFS sur l'enseignement	254
2.3.3.	Les critiques sur le TFS 4	257
2.4.	Hypothèse 4 : Les évaluations quotidiennes	261
2.4.1.	Les formes des évaluations	261
2.4.2.	La compréhension de l'évaluation formative.....	263
2.4.3.	Les critères de notation	264
2.4.4.	La perception de l'auto-évaluation	268
3.	Pistes d'amélioration et réflexions	272
3.1.	Les propositions des pistes d'amélioration	272
3.1.1.	L'amélioration du TFS 4	272
3.1.2.	L'amélioration des évaluations quotidiennes.....	274
3.2.	Les réflexions	277
3.2.1.	La perception du CECR	277
3.2.2.	Le rôle de l'éducation supérieure	280
3.2.3.	La formation des enseignants.....	285
3.2.4.	Le choix des méthodes d'enseignement.....	288
	CONCLUSION	292
	BIBLIOGRAPHIE	298

TABLE DES MATIERES	309
TABLE DES ILLUSTRATIONS	315
TABLE DES TABLEAUX	316

Table des illustrations

Illustration 1 : Situation générale de l'enseignement du français dans les écoles secondaires à Shanghai.....	33
Illustration 2 : Présentation des tests CATTI.....	66
Illustration 3 : L'organisation interne de la méthodologie directe	107
Illustration 4 : Niveaux du CECR	129
Illustration 5 : Niveaux du CECR (version 2018)	129
Illustration 6 : Extrait du catalogue 2020 – Didier.....	133
Illustration 7 : Feuille d'émargement de la classe 4 – Université A.....	187

Table des tableaux

Tableau 1 : Le classement des universités chinoises.....	12
Tableau 2 : Tableau comparatif des répartitions des points dans les TFS 4 et 8.....	61
Tableau 3 : Tableau de comparaison entre le DELF B1 et le TFS 4	144
Tableau 4 : Liens entre les hypothèses et les méthodologies choisies (1)	161
Tableau 5 : Liens entre les hypothèses et les méthodologies choisies (2)	162
Tableau 6 : Organisation du projet de recherche.....	166
Tableau 7 : Présentation globale des résultats de recherche.....	167
Tableau 8 : Tableau comparatif entre le nombre d’entretiens et de questionnaires prévus et effectués	167
Tableau 9 : Les cours et les tests observés.....	171
Tableau 10 : Programme de passation d’examen – Université A	184
Tableau 11 : Programme de passation des épreuves orales – exemple de la classe 4 – université A	185
Tableau 12 : Programme de passation d’examen – Université B	188
Tableau 13 : Programme de passation d’examen – Université C	189
Tableau 14 : Exemple des notes de DELF B1 – quatre étudiants de la classe 4 – Université A.....	194
Tableau 15 : Liens entre les hypothèses et les thématiques d’entretiens	205
Tableau 16 : Détails des entretiens effectués.....	218
Tableau 17 : Les codes des entretiens	223

RÉSUMÉ

Cette étude relève du domaine de la didactique des langues et de l'évaluation pédagogique. Elle part du constat que dans des départements de français des universités en Chine, les évaluations pédagogiques se résument souvent à un simple contrôle de connaissances linguistiques sous forme d'évaluation sommative en fin d'année. Etant donné qu'en Chine, les résultats des évaluations sont importants, tant pour les apprenants que pour les enseignants et les universités, nous voulons rendre les évaluations plus crédibles, plus transparentes et plus au service de l'enseignement-apprentissage du français. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues, comme document de référence pour l'enseignement des langues nous donne des pistes de réflexions au niveau de l'évaluation. Par cette recherche, nous souhaitons interroger et faire évoluer la qualité de l'enseignement du français, à la lumière des outils d'évaluation proposés par le CECR.

Nous analysons d'abord la situation actuelle de l'enseignement du français en Chine. Notre travail fait ensuite appel aux études théoriques sur la définition d'une évaluation en langues, puis sur les différentes typologies et approches d'évaluation. Les méthodologies de recherche comportent les entretiens, les questionnaires et les observations de classe. Les données recueillies servent à justifier nos hypothèses et nous permettent de déboucher sur de nouvelles propositions pédagogiques.

Mots-clés : FLE, évaluation en langues, CECR, TFS 4/8, représentation.

ABSTRACT

This thesis studies French teaching method and assessment in French departments at universities in China. The starting point of the thesis originates from the observation that for undergraduate French major students, the assessment mainly relies on the final exam with grammatical items taking up a large proportion. Such summative assessment cannot effectively help the students in their study, nor can it show the instructive and formative characters of evaluation activity. In addition, TFS-4 and TFS-8 also play a very important role in the teaching of French undergraduate courses. But of these two tests, grammar also accounts for a large proportion and there is no oral test. In the daily teaching process, these are not conducive to better promote the French learning efficiency and to achieve the purpose of cultivating comprehensive French ability. The Common Framework for European Languages (CEFR) published by the Council of the EU, as a programmatic document for foreign language teaching, summarizes and improves existing teaching methods and assessment concepts. The purpose of this thesis is to study the significance of this document to the evaluation system of French teaching in Chinese universities in the hope of improving the validity and rationality of French teaching assessment.

In the first part of this thesis, we introduce the situation of foreign language teaching in China, including the development of French teaching and the characteristics of undergraduate French teaching, as well as daily assessment methods of undergraduate French majors and the status of TFS-4 and TFS-8. In the second part, we study the definition, classification and function of assessment, mainly analyze the development and characteristics of language teaching assessment. We give a detailed introduction to Common European Framework of Reference for Languages and its ideas on evaluation. The third part introduces the research methods adopted and the research steps, including interview with some teachers and students, questionnaires and classroom observation in three universities in southwest China. The data collected in the third part are used to verify the proposed hypothesis. In the last part of the dissertation, we analyze the data and give some guidance on the evaluation system of college French teaching.



keywords : FLE, language assessment, CEFR, TFS 4/8, representation.

Présidence de l'université

40 rue de rennes – BP 73532

ENGAGEMENT DE NON PLAGIAT

Je, soussigné(e) WEI Yuanqi

déclare être pleinement conscient(e) que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiée sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée.

En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées



Cet engagement de non plagiat doit être signé et joint

à tous les rapports, dossiers, mémoires.