



**HAL**  
open science

**Les domaines de cohérence fonctionnelle dans un dispositif d'accueil pour jeunes publics en Français Langue Étrangère : mise en place d'une procédure de remédiation à l'Alliance Française de Shanghai**

Fabrice Fröhlig

► **To cite this version:**

Fabrice Fröhlig. Les domaines de cohérence fonctionnelle dans un dispositif d'accueil pour jeunes publics en Français Langue Étrangère : mise en place d'une procédure de remédiation à l'Alliance Française de Shanghai. Linguistique. 2010. dumas-00678534

**HAL Id: dumas-00678534**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00678534v1>**

Submitted on 13 Mar 2012

**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.

Université Stendhal Grenoble 3  
Département de Français Langue Etrangère

# Les domaines de cohérence fonctionnelle dans un dispositif d'accueil pour jeunes publics en Français Langue Etrangère

Mise en place d'une procédure de  
remédiation à l'Alliance Française de  
Shanghai

Mémoire professionnel de Master 2 présenté par :  
Fabrice Fröhlig

Sous la direction de :  
Nathalie Blanc, Maître de Conférences

Année scolaire 2009-2010



*Mes remerciements à :*

*Alain Hardy, Directeur Pédagogique de l'Alliance Française de Shanghai, pour son support dans le cadre de ce travail, ses pistes de tous ordres et les ressources documentaires, Nathalie Blanc, pour son encadrement, Guitty Roustai du French Institute de New-York, pour le partage de son expérience et ses précieux documents, 周磊 pour ses encouragements tout au long du Master 2 et son indéfectible soutien.*

# Sommaire

Introduction .....	8
Commande de stage et problématique .....	9
Chapitre 1 – Etat des lieux initial .....	12
1. Présentation du terrain d'intervention : la Chine et Shanghai .....	12
2. Présentation de l'Alliance Française de Shanghai .....	17
3. Analyse des spécificités culturelles et langagières du public .....	19
3.1 Notion de face .....	19
3.2 Approche contrastive entre français et chinois mandarin .....	21
3.3 Altérité culturelle dans l'interaction avec les parents d'élèves .....	25
Chapitre 2 – Méthodologie, cahier des charges et réalisations de l'intervention .....	27
1. Méthodologie de l'action en remédiation .....	27
2. Analyse critique des contextes institutionnel, humain, pédagogique et logistique de l'Alliance Française de Shanghai .....	29
2.1 Contexte institutionnel .....	29
2.2 Contexte humain .....	31
2.3 Contexte pédagogique .....	32
2.4 Contexte logistique .....	32
3. Finalités, buts et objectifs généraux de la structure .....	32
4. Besoins identifiés à l'issue de l'analyse et réalisations entreprises .....	33
Chapitre 3 – Réalisations dans le domaine diagnostique .....	36
1. Spécificités psychologiques des jeunes publics .....	36
1.1 Arguments préalables en faveur de l'utilisation du terme <i>jeunes publics</i> .....	38
1.2 Développement psychologique et acquisition sémiotique .....	39
1.3 Les étapes du développement de l'enfant selon Piaget .....	41
1.3.1 Stade sensori-moteur .....	41
1.3.2 Stade pré-opératoire .....	43

1.3.3 Imitation et développement sémiotique .....	45
1.3.4 Stade des opérations .....	49
1.4 Le développement de l'enfant selon Henri Wallon .....	51
1.5 L'évolution psychologique de l'enfant comme charpente théorique des dispositifs d'accueil pour jeunes publics .....	52
2. Conception d'une enquête par questionnaire comme outil d'analyse pratique et résultats .....	53
2.1 Considérations générales .....	54
2.2 Objectifs de l'analyse .....	54
2.3 Modalités de communication choisies .....	55
2.4 Analyse du questionnaire créé .....	55
2.4.1 Définition du profil linguistique .....	57
2.4.2 Une donnée clé : l'origine linguistique des apprenants .....	57
2.4.3 Questions relatives à la situation scolaire .....	58
2.4.4 Une compétence en lecture et écriture suffisante comme condition à l'entrée en classes Benjamins .....	60
2.4.5 La connaissance des motivations des apprenants et des objectifs des parents comme garante d'un aiguillage adéquat .....	61
2.5 Résultats de l'enquête par questionnaire .....	62
2.5.1 Aperçu des profils généraux des apprenants .....	63
2.5.2 Représentation des parcours linguistiques .....	64
2.5.3 Analyse des motivations du public .....	65
2.6 Eléments d'information tirés de l'analyse .....	67
3. Résultats de la réalisation dans le domaine diagnostique .....	68
 Chapitre 4 – Réalisations dans le domaine référentiel .....	70
1. Un manque de cohésion pédagogique à la base de la réalisation .....	70
2. Un portfolio comme outil pédagogique et communicationnel .....	72
3. Le CECR et le PEL comme sources d'inspiration initiales à la création d'un portfolio 74	
4. Autres sources d'inspiration .....	76
5. Présentation des portfolios créés .....	77
6. Apports de la réalisation de portfolios au dispositif .....	79

Chapitre 5 – Réalisations dans le domaine docimologique .....	81
1. Actions entreprises dans le cadre de l'intervention .....	82
2. Considérations pédagogiques en faveur de l'évaluation des jeunes publics .....	83
3. Définitions .....	84
3.1 Evaluation diagnostique .....	84
3.2 Evaluation formative .....	85
3.3 Evaluation formatrice .....	86
3.4 Evaluation sommative .....	86
4. Analyse des réalisations de l'intervention .....	87
4.1 Réalisations dans le domaine de l'évaluation diagnostique	
de compétences langagières en FLE .....	87
4.1.1 A qui s'adressent les tests d'entrée ? .....	88
4.1.2 Aperçu des tests de positionnement adultes de l'Alliance Française	
de Shanghai .....	89
4.1.3 Principe de fonctionnement de l'évaluation .....	89
4.1.4 Aspect antérieur à la passation du test – missions du dispositif d'accueil	
des jeunes publics de l'Alliance Française de Shanghai .....	90
4.1.5 Commentaires sur les évaluations proposées : .....	91
4.1.5.1 Test d'entrée pour les 7-10 ans .....	91
4.1.5.2 Test d'entrée pour les 10-15 ans .....	94
4.1.6 Passation du test oral .....	95
4.1.7 Aspect décisionnel consécutif à la passation du test .....	96
4.2 Mise en place d'une procédure d'évaluation diagnostique en lecture/écriture .....	97
4.2.1 Actualisation des prérequis dans l'intégration au dispositif .....	98
4.2.2 Profil linguistique du public visé et méthodes de lecture .....	99
4.2.3 Différence entre les systèmes linguistiques français et chinois .....	101
4.2.4 Cas de l'anglais .....	102
4.2.5 Evaluation proposée à la lumière de ces apports théoriques .....	102
4.2.5.1 Lire et comprendre .....	103
4.2.5.2 Ecrire .....	104
4.2.6 Quelques remarques d'ordre critique .....	105
4.3 Réalisations et applications en évaluation formative .....	106
4.4 Adaptation des évaluations en évaluation formatrice .....	108
4.5 L'évaluation sommative .....	108

4.6 Rationalisation de l'aspect décisionnel consécutif à la passation de l'évaluation sommative .....	109
5. Conclusion – aperçu de la structure en fin de réalisation .....	111
Conclusion générale .....	112
Bibliographie .....	116
Table des annexes .....	118



# Introduction

Au cœur d'un monde de technologies de l'information et de la communication omniprésentes tel que celui où nous évoluons, chaque jour plus densément connecté par des réseaux de transports ayant pratiquement nullifié les distances, l'un des aspects les plus fondamentaux de nos vies est aujourd'hui notre rapport à l'Autre. Plus précisément, la notion d'*échange* d'informations occupe dans notre espace-temps une importance devenue prépondérante et il est ainsi maintenant primordial d'être en mesure de *communiquer* avec l'Etranger, qui n'a ni adopté le même idiome, ni ne possède la même culture, mais se trouve paradoxalement proche comme jamais. La technologie n'ayant, ni ne pouvant avoir de solution à tout, la compétence de communication nécessairement induite se trouve donc pour chaque personne conditionnée par la maîtrise d'une ou plusieurs langues étrangères. En effet, là où hier encore, ce *pouvoir* de parler des langues étrangères pouvait constituer l'apanage d'une élite seule, voire passer pour simple agrément exotique sous le regard de nos sociétés statiques, figées dans l'espace, le temps et des ensembles de représentations souvent anachroniques, communiquer maintenant en anglais, espagnol, allemand, arabe, russe ou encore chinois nous est à présent non seulement devenu normal, mais de surcroît nécessaire, aussi bien en termes de développement humain, que d'enrichissement culturel, de réalisation de déplacements pragmatiques ou à d'évolution professionnelle.

Et cela surtout de plus en plus tôt.

En nos temps d'exposition prolongée à l'Etranger, la clé d'une éducation réussie passe donc par l'apprentissage des langues qui nous permettront les développements susmentionnés. Or, que l'on se place dans le domaine scientifique ou simplement dans celui de l'opinion commune, il apparaît qu'une sorte de champion de cet apprentissage soit l'enfant, au sens large du terme. Finalement au-delà des préconceptions anciennes qui ne voyaient en lui qu'un adulte en miniature, celui-ci a en effet révélé au fur et à mesure que l'on s'est intéressé à lui, que l'on s'est enrichi à son contact, posséder une extraordinaire souplesse d'assimilation, une admirable capacité à évoluer en intégrant et en intériorisant naturellement de nouveaux systèmes, que n'ont pas manqué de repérer plus d'un

pédagogue de par le monde. On a compris que, puisque passer à côté d'une langue étrangère, c'était poser un frein à l'épanouissement futur de l'enfant et que celui-ci, placé dans les bonnes conditions éducatives, pouvait judicieusement s'imprégner de nouveaux idiomes comme il a appris sa langue maternelle – sans efforts, ou presque – et il est alors apparu clair que procéder à un apprentissage précoce des langues étrangères était une chance d'enrichissement tout à fait inestimable.

En d'autres termes, on a appris à saisir le bon moment.

Les implications pédagogiques ont été nombreuses. Et parallèlement, les implications économiques aussi, la réalité matérielle du monde étant ce qu'elle est. De par la planète se sont démultipliés au cours du dernier siècle des programmes scolaires, des réseaux de centres de langue, écoles privées, publiques ou simples classes, proposant des déclinaisons innombrables de formations, diplômes et offres de tutorat personnelles affichant la vocation d'enseigner les langues étrangères non plus aux adultes, mais aux enfants – entreprises souvent efficaces, soutenues par la passion d'enseignants correctement formés, parfois aussi malheureuses, faussées par l'appât d'un gain cru facile, au détriment de la pédagogie la plus élémentaire, mais dans tous les cas toujours très délicates à mettre en place, de par les spécificités propres des jeunes publics, en termes d'évolution psychologique avant tout. En d'autres termes, depuis qu'on s'est intéressé à eux, les enfants ont constitué un défi chaque jour plus important à surmonter dans l'enseignement/apprentissage des langues.

## **C o m m a n d e   d e   s t a g e   e t p r o b l é m a t i q u e   :**

C'est dans le cadre de l'une de ces structures éducatives, comportant ses particularités propres, que s'est fait le présent travail. En effet, en tant qu'enseignant de Français Langue

Etrangère<sup>1</sup>, nous sommes intervenu dans le dispositif d'accueil des jeunes publics de l'Alliance Française de Shanghai, en République Populaire de Chine – qui est également notre employeur à temps plein<sup>2</sup> – pour répondre à la commande de stage, dont nous avons été chargé dans le cadre de notre Master 2 professionnel, à savoir :

**Remédier au fonctionnement du dispositif d'accueil des jeunes publics  
de l'Alliance Française de Shanghai.**

Pourquoi ce besoin de remédiation ? Parce que le dispositif en question, victime de son succès, a atteint au cours de l'année 2009 les limites d'un développement réellement cohérent et a eu besoin d'un remaniement de ses bases, tant pédagogiques, qu'humaines ou administratives, d'une consolidation de sa charpente, afin de continuer à exister sans s'affaïsser et peut-être crouler sous son propre poids, en fournissant à ses apprenants un service efficace, honnête, propre et digne de l'importante structure l'hébergeant, première d'Asie par la taille.

Une action de cette envergure ne pouvant que très difficilement être entreprise sans fondement théorique, nous avons développé comme base de notre travail une problématique de recherche coordonnée à notre commande de stage. Ainsi, nous avons été amené à nous poser la question suivante :

**Au centre d'un dispositif d'enseignement du Français Langue Etrangère auprès de  
jeunes publics en Chine, quels domaines d'action fondamentaux sont susceptibles  
d'assurer à la structure une cohérence fonctionnelle optimale en termes  
pédagogiques, humains et administratifs ?**

Plus précisément, nous avons ici tenté de comprendre les rouages d'un tel dispositif, de l'analyser, de recenser les points de friction dans notre cahier des charges et de mettre en avant les bases mêmes de la structure ainsi que les spécificités propres des jeunes publics, pour être en mesure de répondre au mieux à notre commande de stage. Nous nous sommes notamment interrogé sur les points suivants :

---

<sup>1</sup> Désormais FLE.

<sup>2</sup> Conformément aux réquisitions du diplôme, l'intervention a été cependant entreprise dans un champ d'action ne faisant habituellement pas partie de nos attributions professionnelles.

**Qu'est-ce qui fait la spécificité des jeunes apprenants chinois ? Comment est-il possible d'au mieux leur adapter une structure à la base prévue pour des adultes ? Comment les objectifs pédagogiques peuvent-ils être articulés autour des contraintes dont nous disposons ? Comment une structure présentant des imperfections, voire des carences, peut-elle être transformée, afin de répondre au mieux aux attentes des apprenants et favoriser l'apprentissage/enseignement en son sein ?**

Nous essaierons au cours des pages qui vont suivre de répondre non seulement à la question soulevée par notre problématique en rendant compte de l'intervention que nous avons effectuée durant l'année 2009-2010, mais bien sûr aussi de montrer comment nous avons rempli la commande de stage liée, ce dans une bonne articulation réflexion théorique/action professionnelle. Lors de notre argumentation, nous partirons d'une description initiale du terrain et tenterons de situer au mieux notre assise théorique, pour effectuer un premier état des lieux général. Nous verrons quel type de méthodologie nous avons mise en place. Nous décrirons/commenterons ensuite les réalisations que nous avons effectuées dans le cadre de notre dispositif en réponse aux besoins que nous avons identifiés et tenterons de les justifier. Nous essayerons enfin de prendre un recul objectif quant à notre intervention, ainsi qu'à notre structure et nous essaierons à l'issue du présent travail d'apporter une réponse aussi satisfaisante que possible à notre problématique.

# Chapitre 1

## Etat des lieux initial

En guise d'introduction aux aspects techniques de notre intervention, nous aborderons dans cette première partie une série de points plus ou moins généraux, destinés à situer précisément notre cadre de travail. Nous localiserons le terrain de l'intervention dans ses grandes lignes en appuyant cependant certains aspects plus importants pour nous, à savoir les aspects linguistiques et sociolinguistiques, propres à notre domaine d'intervention. Au-delà d'une dimension purement documentaire, notre objectif ici sera de définir notre cadre de travail, afin d'une part de poser certaines données ultérieurement utiles et d'autre part de donner un aperçu des conditions générales de notre intervention, de sorte que le lecteur puisse correctement se représenter les conditions professionnelles qui ont été (et sont) les nôtres. Nous nous intéresserons ainsi dans cette partie aux points suivants :

1. Présentation du terrain d'intervention : la Chine et Shanghai ;
2. Présentation de l'Alliance Française de Shanghai ;
3. Analyse des spécificités culturelles et langagières du public.

Toutes ces observations générales nous aideront à tirer dans un second chapitre (complété d'analyses plus techniques) une liste des besoins pré-intervention et à définir les directions de notre action. Nous parlerons alors de notre cahier des charges en faisant notamment écho au dossier préparatoire de notre stage, rédigé pour nos cours d'ingénierie de la formation et de méthodologie du mémoire professionnel.

### **1. Présentation du terrain d'intervention : la Chine et Shanghai**

La Chine. C'est l'empire de tous les superlatifs, le pays-continent où le monde entier a aujourd'hui les yeux. Pourtant le définir, en premier lieu géographiquement, n'est pas si simple. Qu'est-ce que la Chine ? De loin, la question peut paraître futile, mais elle est loin

de l'être pour les habitants du pays, qui ont généralement une opinion extrêmement tranchée de la chose et il convient d'en être clairement conscient pour toute interaction avec ceux-ci, tant les différences de conception malhabilement posées peuvent gravement envenimer la bonne entente entre locaux et étrangers, les implications politiques étant nombreuses.

Sous trois aspects, la définir est difficile. Dans un premier temps, deux états prétendent actuellement détenir la souveraineté du territoire : la République de Chine et la République Populaire de Chine. Cette dernière, vainqueur historique avec le Parti Communiste Chinois de la Guerre Civile (1927-1950), contrôle effectivement 99,6% de la superficie du pays et entend maintenir le reste sous sa coupe ; l'autre contrôle principalement Taiwan où elle est basée. Mondialement, c'est la République Populaire de Chine – aujourd'hui l'une des toutes premières superpuissances de la planète – qui est officiellement reconnue et siège en membre permanent à l'Organisation des Nations-Unies. Dans un second temps, en raison de sa superficie très étendue et donc de la diversité ethnique du pays (56 ethnies officiellement reconnues), il existe certains cas importants de contestations territoriales – ceux du Tibet et du Xinjiang sont les plus notables. Dans un troisième et dernier temps, une difficulté majeure dans la définition du pays apparaît avec le retour depuis quelques années dans le giron national des régions économiques spéciales de Hong Kong et de Macao : certes, l'événement était prévu de longue date, mais le fait de les avoir acceptées à la fin du XX<sup>e</sup> siècle dans un pays théoriquement communiste en leur permettant de demeurer des enclaves « spéciales » – comprendre capitalistes, Hong Kong possédant l'économie la plus libérale du monde – ne permet plus en toute objectivité d'associer la Chine à son idéal politique uniquement et de la définir par là. Ainsi, pour en revenir à notre propos initial, définir la Chine est difficile, parce qu'en associant ou retranchant une partie du tout, c'est *de facto* se placer sur le plan politique et prendre un risque de mécompréhension.

Dans le cadre de ce mémoire, quand nous utiliserons le mot « Chine », nous ferons – c'est notre choix – référence à la République Populaire de Chine, soit l'entière partie continentale du pays à l'exception de Taiwan. Par là, nous tenons à souligner que ne souhaitons en aucune manière entrer dans des considérations militantes (ce qui n'est pas l'objectif de notre travail ici), mais ayant vécu dans la capitale taïwanaise et sur le continent, nous ne pouvons nier qu'il existe objectivement aujourd'hui deux réalités socio-

économiques, politiques, institutionnelles et culturelles de part et d'autre du Déroit de Taiwan et ne pas faire cette distinction reviendrait pour nous très certainement multiplier de manière rébarbative les doubles-observations dans le cadre de ce mémoire<sup>3</sup> : par exemple pour parler du système scriptural et ses transcriptions phonétiques, différents sur le continent et à Taiwan. S'il y a ici un parti-pris, c'est donc celui du pragmatisme quant à notre travail et nous espérons par ailleurs que le conflit politique opposant les deux états sera réglé dans les prochains temps de manière pacifique.

Une fois cela posé, nous pouvons revenir sur les superlatifs mentionnés plus haut et nous attarder sur quelques données chiffrées précises. Géographiquement, la République Populaire de Chine couvre 9 641 144 km<sup>2</sup>, ce qui en fait le troisième pays le plus vaste de la planète, derrière la Russie (numéro un) et le Canada. Sa population est estimée à plus de 1 400 millions d'habitants en 2010 (notons la fameuse politique de l'enfant unique pour faire face à la surpopulation). C'est le pays le plus peuplé de la planète et il représente à lui seul plus du cinquième de la population mondiale. Sa répartition démographique est disproportionnée : les Chinois se concentrent principalement sur la côte est du pays, très dense car largement favorisée économiquement par rapport aux autres régions de l'est, souvent quasi-désertiques. De même, la richesse est très inégale : alors que le Produit National Brut national était estimé par le Fonds Monétaire International en 2009 à \$4 908 milliards, soit le troisième du monde sur 182 (derrière les Etats-Unis et le Japon, par ordre décroissant, et devant l'Allemagne et la France)<sup>4</sup>, le PIB par habitant pour la même année était lui de \$3678, classant le pays à la 98<sup>e</sup> place, entre le Salvador et l'Albanie. La croissance du PNB atteint quant à elle des progressions record : depuis une dizaine d'années, elle est d'environ 8% à 10% par an, d'après les statistiques chinoises – elle a été de +8,74% entre 2008 et 2009, selon le FMI. Mentionnons enfin un Indice de Développement Humain pour l'année 2007 de 0,772 (IDH moyen), représentant la 92<sup>e</sup> place mondiale sur 182, selon le Programme des Nations-Unis pour le Développement.

Administrativement, la République Populaire de Chine est composée de 22 provinces, 5 régions autonomes, quatre villes-provinces (Beijing, Shanghai, Tianjin et Chongqing) et 2 régions économiques spéciales (Hong Kong et Macao), où vivent officiellement 56

---

<sup>3</sup> Pour une vision de la situation à Taiwan, nous pouvons par exemple renvoyer à notre mémoire de stage de Maîtrise FLE à l'Université Fu-Jen de Taipei (soutenu à l'Université Paul Verlaine de Metz en 2004-2005).

<sup>4</sup> Notons que la Chine est passée devant le Japon pour devenir le second pays au plus important PNB de la planète au premier semestre 2010 – cependant, ne possédant pas les chiffres exacts de cette évolution, nous préférons ne pas inclure cette information dans le corps de texte de notre travail.

ethnies, dont les Han (汉) sont les membres les plus nombreux, représentant 92% de la population totale<sup>5</sup>. La capitale est Beijing et le pays est gouverné depuis le 15 mars 2003 par le Président, Hu Jintao (胡锦涛), représentant naturellement le Parti Communiste Chinois, parti unique.

Historiquement, la République Populaire de Chine a été instaurée officiellement le 1<sup>er</sup> octobre 1949 par le Président Mao Zedong (毛泽东), après plus d'un demi-siècle de bouleversements brutaux (agressions des puissances coloniales, Guerres de l'Opium et traités inégaux, colonisation, renversement du système dynastique multimillénaire sous l'égide du Docteur Sun Yat-Sen (孙中山) en 1911, Guerre Civile Chinoise, invasion japonaise, Seconde Guerre Mondiale, reprise de la Guerre Civile). Le pays, à la ligne politique alors très dure (mentionnons la Révolution Culturelle, notamment), a été gouverné par le Président Mao jusqu'à sa mort en 1976. Jusque là très fermé, il a subi sous ses successeurs – notamment le Président Deng Xiaoping (邓小平) – une série de réformes progressives l'ayant mené durant les années 1990 à une ouverture sur le monde et à un grand assouplissement de sa ligne politique – évolution se ressentant aussi pour nous en situation de classe. Bien que de très importantes irrégularités règnent encore dans le pays (censure de l'information, par exemple), la Chine a connu en un siècle une évolution absolument fulgurante : alors qu'avant 1911 encore, le système impérial défait par les colonisateurs, engoncé dans la tradition, interdisait l'utilisation de l'électricité et de la vapeur (les conditions de vie des paysans étaient littéralement médiévales), c'est en 2010 l'une des premières puissances du globe<sup>6</sup>.

Mais bien sûr, la Chine ne se réduit absolument pas en chiffres. C'est historiquement l'une des plus anciennes civilisations au monde, perdurant de manière continue depuis environ 5000 ans. Civilisation extrêmement brillante durant des siècles, culturellement raffinée, on estime qu'elle a peut-être été la première puissance économique mondiale durant la majeure partie des vingt derniers siècles, possédant jusqu'à la Révolution Industrielle le niveau de vie le plus élevé de la planète. Nous n'entrerons pas plus avant dans les détails,

---

<sup>5</sup> 汉语, la « langue des Han » est un synonyme communément usité de « chinois mandarin ».

<sup>6</sup> Ce n'est pas forcément notre propos ici, mais pour de plus amples informations sur cette période, nous suggérerions par exemple le visionnage du très instructif documentaire d'Arte, sorti en DVD : « Mao, une histoire chinoise » (2006) et la lecture du livre de Lucien Bianco : « Les origines de la révolution chinoise : 1915-1949 » (Folio Histoire, 2007). Les deux documents combinés constituent à notre sens une bonne base de départ pour une compréhension historique de la Chine d'aujourd'hui.



mais nous contenterons ici de citer l'influence de la doctrine confucianiste dans la société traditionnelle, où les valeurs éducatives sont extrêmement mises en avant, perdurant encore aujourd'hui. Enfin, elle possède l'une des écritures les plus anciennes de l'Humanité, oralisée en de nombreux dialectes, bien que le chinois mandarin (普通话) soit la langue officielle (excepté à Hong Kong et Macao, où le cantonais occupe cette place avec l'anglais). Sur le continent, des réformes ont simplifié l'écriture et instauré le système alphabétique pinyin comme modes de transcription phonétique (tandis qu'à Hong Kong, Macao et Taiwan, le chinois traditionnel est encore utilisé, de même que d'autres systèmes de transcription).

Quant à Shanghai, surnommée « la Perle de l'Orient », c'est aujourd'hui autant la ville-fleur de l'économie chinoise que Beijing est la capitale politique – certains diront la réponse à l'Occident, face au développement initialement anglais de Hong Kong. C'est l'agglomération la plus peuplée de Chine en termes de population urbaine et l'une des plus grandes mégapoles de la planète, avec plus de 20 millions d'habitants (comprenant la banlieue et la zone périurbaine). C'est aussi l'une des plus riches du pays : les estimations sont difficiles, mais en 2010, le Produit Intérieur Brut moyen par habitant devrait y atteindre environ les \$10 000 (contre \$3678 de moyenne nationale en 2009, selon le Fonds Monétaire International, classant à ce moment le pays 124<sup>e</sup> sur 180). Impossible à décrire avec précision tant elle a de visages, c'est à la fois la ville de beaucoup de fantômes européens remontant directement à sa faste période coloniale (dont restent certains quartiers pittoresques) et de ressentiments nationaux (après la révolution, pendant longtemps, la ville a été considérée comme une enclave bourgeoise et dépravée). Shanghai est dans tous les cas une ville hyper-changeante basée sur le plaisir. Bénéficiant d'une éducation développée par rapport au reste du pays, les Shanghaiens parlent mandarin et le dialecte local – le shanghaien (diglossie pas si évidente : conscients du modèle que représente la ville, les jeunes Shanghaiens ne semblent pas décidés à facilement abandonner le dialecte pour entrer dans le moule national – mieux vaut apprendre l'anglais, que de plus en plus de jeunes maîtrisent très bien). Les infrastructures sont modernes (par exemple, le système de santé est très performant comparé au reste du pays) et les écarts de richesse sont abyssaux : se côtoient sur les mêmes trottoirs les travailleurs-paysans, les fameux mingong (民工) venus des provinces avoisinantes, inéduqués, pauvres et généralement voués aux tâches dangereuses, face aux nouveaux millionnaires chinois, grands consommateurs de luxe. Paradoxe auquel se mêlent les étrangers, très nombreux

comme peut-être par le passé dans la ville, confortable malgré tout. L'Exposition Universelle de 2010 est sans doute le signe le plus voyant du développement de la ville.

Nous étudierons un peu plus loin la mentalité propre aux habitants et la langue chinoise, notamment. Tout cela contribue à donner à notre public – apprenants adultes, mais pour nous parents d'élèves et enfants – des particularités propres : culturelles et aussi socio-économiques. Dans nos classes se croisent des citadins et des campagnards, des personnes éduquées dans un contexte multiculturel comme celui de Shanghai ou des habitants des banlieues lointaines avec lesquels notre pédagogie devra être nettement plus différenciée, des interlocuteurs modernes acceptant bien des façons d'enseigner différentes de celles qu'ils ont connu à l'école et des très traditionnels, aux représentations sur l'enseignement/apprentissage très arrêtées, des personnes ouvertes se formalisant peu et des fermées sur le plan des idées, avec lesquelles il conviendra de précautionneusement mesurer ses paroles en comparant Chine et étranger, par exemple. C'est en fonction du public que nous sommes amené à adapter notre enseignement et c'est dans certaines de ces grandes lignes que se définit le public chinois.

## **2. Présentation de l'Alliance Française de Shanghai**

Cela posé, nous allons nous intéresser à la structure d'accueil de l'intervention : l'Alliance Française de Shanghai. Nous aimerions ici citer les données de notre dossier préparatoire de stage, écrit fin 2009 et inclus dans son intégralité aux annexes du présent travail, afin de demeurer le plus pragmatique possible dans le présent travail et ne pas nous étendre en redites sur un sujet d'ordre général<sup>7</sup> :

L'Alliance Française de Shanghai est le plus important établissement du réseau de Chine continentale par son nombre d'étudiants. Il est également l'un des plus anciens. Il dispose fin 2009 de trois centres : un institut principal<sup>8</sup>, ainsi que deux annexes, l'une<sup>9</sup> située dans un quartier périphérique du centre-ville, l'autre<sup>10</sup> sur un campus universitaire, à une trentaine de kilomètres de l'agglomération, proprement dite.

---

<sup>7</sup> Cf. annexe 1 : Dossier préparatoire au stage, présentation générale du terrain (p.5).

<sup>8</sup> Le centre de Wusong Lu, ouvert en 1992.

<sup>9</sup> Le centre de Wuyi Lu, où ont lieu les cours de la section jeunesse, ouvert en 2004.

<sup>10</sup> Le centre de Songjiang, ouvert en septembre 2009.

En vertu de la réglementation chinoise, l'Alliance Française peut exister uniquement dans le cadre d'un partenariat avec une école locale, soit dans notre cas l'Université du Temps Libre de Shanghai<sup>11</sup>. Elle officie cependant sous sa direction propre, bien qu'elle soit située dans les locaux de l'université et qu'elle lui soit liée.

L'Alliance Française de Shanghai est jusqu'à l'été 2010 dirigée conjointement par M. Eric Saldinger et Mme Emilie Yueqin Pan, respectivement français et chinoise. Tous deux sont à la charge des affaires administratives et commerciales de l'école, tandis que la sphère pédagogique incombe à, M. Alain Hardy, responsable pédagogique et directeur adjoint, lui-même assisté de Mlles Aline Yu et Juliette Huang. Intervenant sur l'ensemble des trois centres, l'équipe pédagogique comporte fin 2009 une cinquantaine de professeurs, embauchés à temps plein ou vacataires, français et chinois. La quasi-totalité est diplômée de Français Langue Etrangère.

Le public de l'école est principalement constitué de professionnels. Il compte par ailleurs une proportion non négligeable de jeunes adultes, préparant des études en France, ainsi qu'un certain nombre de candidats à l'immigration au Québec ou dans d'autres pays francophones. Une petite part du public accueilli fréquente enfin l'établissement pour des raisons relevant simplement de l'intérêt culturel (cuisine, cinéma français, etc.).

Côté jeunes publics, l'Alliance Française de Shanghai accueille dans son centre annexe de Wuyi Lu une centaine d'enfants et de préadolescents, francophones ou non francophones, ayant entre 9 ou 10 mois<sup>12</sup> et 15 ans. Une partie des inscrits est issue de mariages franco-chinois et le français constitue ainsi une langue de communication avec l'un de leurs parents. Une autre partie de ce public fréquente également l'établissement parce que, scolarisés en école internationale, son cursus normal comprend le français (obligatoire ou en option), perspective dans laquelle il existe un désir de pratiquer la langue. Une dernière partie du public relève, comme chez les adultes, d'un simple désir d'accrocher une nouvelle corde à son arc linguistique (volonté émanant souvent des parents).

De manière générale, l'école se situe à la pointe des innovations pédagogiques en Chine continentale. C'est dans ce contexte qu'elle a été la pionnière du réseau des Alliances Françaises en Chine dans l'utilisation de Tableaux Blancs Interactifs<sup>13</sup>. Fin 2009, l'objectif est que leur utilisation dans l'enseignement devienne systématique (une formation sur le logiciel Notebook a été mise en place courant 2009).

---

<sup>11</sup> 上海电视大学, soit littéralement *Université de la Télévision de Shanghai*.

<sup>12</sup> Age permettant la station assise du bébé et permettant des activités d'éveil sensoriel en français.

<sup>13</sup> L'école est équipée de *Smartboards*.

### 3. Analyse des spécificités culturelles et langagières du public

Nous allons enfin nous intéresser aux spécificités culturelles et linguistiques de notre public, afin de finalement compléter la présentation de notre cadre de travail. Les contenus suivants sont à notre sens à prendre nécessairement en compte lors de l'enseignement et du travail en général avec des Chinois, adultes ou enfants. Nous nous intéresserons ici à :

1. La notion de face ;
2. Une approche contrastive entre français et chinois mandarin ;
3. L'altérité culturelle dans l'interaction avec les parents d'élèves.

#### 3.1 La notion de face

L'une des grandes particularités dans les échanges interculturels avec des Chinois (peut-être même avec des sinophones au sens large, tant l'écrit, commun aussi bien aux Taïwanais qu'aux Singapouriens par exemple, influe naturellement le culturel) concerne ce que nous appelons en français la « face » et en chinois 面子 (miànzi). Dans les deux langues, il ne s'agit pas là exclusivement du visage, mais bel et bien des apparences, des « devants » d'autrui, de la surface qu'on donne à contempler au monde. Il s'agit là d'un paramètre à prendre impérativement à compte dans toute interaction et *a fortiori* dans tout acte d'enseignement, ce quel que soit l'âge de l'interlocuteur.

La « face » correspond donc à la considération dont peut se prévaloir un individu dans la société de ses pairs, très directement liée à son amour-propre. 有面子, « avoir de la face », c'est ainsi posséder de l'honneur, susciter un respect autour de soi, cela par ses hauts faits, son empathie, sa modestie, son savoir ou encore la face que l'on peut partager ou donner aux autres (car elle se gagne, se perd, se prend ou se donne). Elle ne s'obtient en aucun cas par la mise en avant de ses qualités et/ou richesses matérielles, la violence gratuite, l'acceptation facile des compliments ou la fourberie. A cet effet, Yu-Chun Chen, dans sa thèse doctorale en Philosophie et Lettres de 2003, portant sur une analyse linguistique et praxéologique de l'enseignement du français à Taiwan, fait à très juste titre remarquer que « pour les échanges interpersonnels, les Chinois se réfèrent à *qing* 情 (a) *li* 理 (b) *fa* 法 (c), ce qui montre bien qu'ils insistent en premier lieu sur les sentiments humains (a), puis sur

la raison (b), et en dernier ressort sur la loi (c), un ordre qui semble inverse de celui des Occidentaux. » (Chen, p.100)

Autre particularité : le premier mouvement quant à la face est un mouvement de préservation, et de soi-même et de celle des autres – en essence, c'est la délicatesse même. Avant de gagner quoi que ce soit, il faut donc préserver la face. Comme le souligne à son tour Goffman (1974), « une personne [...] agit dans deux directions : elle défend sa face, et, d'autre part, elle protège la face des autres. Certaines pratiques sont d'abord défensives, et d'autres d'abord protectrices, mais, en général, ces deux points de vue sont présents en même temps. Désirant sauver la face d'autrui, on doit éviter de perdre la sienne, et, cherchant à sauver la face, on doit se garder de la faire perdre aux autres. » (Goffman, p.17)

Concrètement, dans le domaine qui nous intéresse, il convient donc par exemple ne pas adresser à un étudiant de critique trop acerbe (ou formulée de manière trop négative) face à ses pairs, sans quoi celui-ci risque de « perdre la face » et de se retrouver dans une situation d'échec, voire de révolte par rapport au cours et à son professeur (qui n'aura pas, lui, su préserver la face de l'apprenant et sera donc de là vu comme grossier). Il convient dans cet état d'esprit par exemple de parler aux étudiants de préférence seul à seul après la classe des problèmes rencontrés au cours de l'apprentissage et des manières positives d'y remédier, afin de ménager l'apprenant et sa motivation – montrer de la sensibilité. Il pourrait certes en être dit de même de la façon de se comporter avec des étudiants occidentaux, mais il nous semble que dans le monde chinois, les conséquences peuvent facilement être très profondes et déchirantes pour l'individu, *a fortiori* jeune. De la même manière, il convient de préserver sa propre face en ne s'emportant pas en classe de manière violente, sans quoi les apprenants risqueraient de mépriser l'enseignant (de manière non ouverte, mais tout aussi néfaste), de mal faire son travail (le bâcler ouvertement, montrer des signes de paresse) ou encore en évitant d'avouer son ignorance sur un point quelconque du cours. Il s'agit là encore d'un vaste sujet, que nous ne ferons qu'évoquer ici sans entrer dans les détails, mais l'enseignant possède en Chine en effet un statut particulier à défendre, une aura à protéger. Dans l'esprit traditionnel, celui-ci est en effet très respecté, le mot chinois pour professeur 老师 (lǎoshī) signifiant littéralement « vieux maître ». Ainsi, dans notre cas, pour garder la face, il est impératif de *savoir* et il n'est pas rare que des étudiants testent les connaissances de leur enseignant dans les premiers cours

(par exemple, en l'interrogeant sur de fins points de grammaire, livres à l'appui), afin de savoir s'ils peuvent ou non s'y fier pour la suite – *a fortiori* s'il est jeune et peut paraître inexpérimenté. C'est un moment crucial pour montrer de la face.

Ainsi, ce concept est intimement lié à notre travail auprès d'apprenants chinois et il convient de le prendre très sérieusement en considération dans les rapports avec ceux-ci et la manière d'enseigner. Ce concept se situe à tous les niveaux de la vie sociale et tous les âges. Nous tenons à préciser que nous n'avons ici qu'effleuré le sujet, infiniment plus vaste dans une civilisation façonnée sur plusieurs milliers d'années, ne serait-ce que parce que nous ne nous sommes pas attardé sur les variations linguistiques du mot 面, la « face », très révélateur quant aux formes qu'il prend dans la société. Nous conseillerions par exemple pour approfondir le sujet la lecture de la thèse de Yu-Chun Chen et plus précisément la partie sur la face, fort enrichissante, notre travail n'ayant encore une fois ni la vocation, ni le potentiel (étant donné le temps nous étant imparti pour notre intervention) d'analyser ce domaine dans les détails, mais simplement dans le présent chapitre de situer notre travail.

### **3.2 Approche contrastive entre français et chinois mandarin**

Il convient également, afin de bien cerner le cadre de notre étude, de procéder une rapide analyse de l'altérité linguistique entre le français et le chinois. Les deux systèmes sont en effet suffisamment éloignés pour donner lieu à un nombre immense de remarques et de travaux, mais nous resterons ici superficiel, afin de donner un simple aperçu de la chose et d'ainsi rester centré dans le cadre de notre problématique et de notre commande de stage. Nous ferons ici une très rapide présentation du mandarin et nous passerons en revue les différences principales qu'il entretient avec le français.

Brièvement, pour présenter dans un premier temps le chinois mandarin, nous dirons que c'est une langue faisant partie de la famille des langues sino-tibétaines, catégorie comptant environ 250 langages d'Asie du sud-est et deuxième ensemble, derrière celui des langues indo-européennes, en termes de nombre de locuteurs à l'échelle globale. Historiquement, parmi les très nombreux autres dialectes parlés dans le monde chinois (le cantonais en tête), le mandarin ne devint langue dominante en Chine que sous la dernière dynastie : la

Dynastie Qing ( 清朝 ), entre 1644 et 1911, qui tenta en effet d'uniformiser sa prononciation à partir du XVII<sup>e</sup> siècle, ce, par la création d'institutions scolaires vouées à cette tâche. Infructueux efforts : jusqu'à la moitié du XX<sup>e</sup> siècle, presque personne ne parlait encore mandarin dans le sud de la Chine, où le morcellement géographique (montagnes et rivières) que ne connaît pas le nord (fait principalement de plaines) a, semble-t-il, de tous temps tendu à promouvoir la diversité linguistique plutôt que l'uniformité – l'isolement étant plus fort. Ainsi, c'est seulement au XX<sup>e</sup> siècle qu'a été finalement assise l'importance actuelle du chinois mandarin, de par la création notamment d'un système scolaire élémentaire destiné à son enseignement et la simplification des caractères dès l'arrivée au pouvoir du gouvernement communiste, dans un but d'alphabétisation générale, mais aussi de détruire un système traditionnel jugé par son élitisme responsable dès le début du XX<sup>e</sup> siècle des maux socio-économiques d'une Chine alors sur le déclin, confrontée notamment à la voracité des colonisateurs européens. Notons qu'encore aujourd'hui les campagnards et les populations incluses dans la sphère d'influence cantonaise maîtrisent le mandarin de manière très relative.

Ce très bref historique fait, nous voudrions nous intéresser aux distinctions fines entre français et chinois, afin de cerner certaines spécificités linguistiques propres à notre public. Nous nous référons ici à Marie-Armelle Camussi-Ni (2005) et à son article sur les difficultés linguistiques des apprenants chinois (les variations morphologiques) :

Si l'on voulait faire un relevé systématique des difficultés d'ordre formel du système linguistique des apprenants chinois, liées à leur langue maternelle, il serait nécessaire d'interroger les différents domaines dont elles relèvent :

- le domaine scriptural, tout d'abord, qui impose le passage des idéogrammes aux graphèmes, ce qui pose le problème technique du tracé des lettres et en particulier de ne plus prendre en compte le carré virtuel du caractère chinois au profit des lignes qui guident la graphie française ;
- ensuite, le domaine phonologique qui pose le problème de l'interprétation d'oppositions qui n'existent pas en français, mais qui sont pertinentes en chinois, ou à l'inverse, la non-reconnaissance d'oppositions pertinentes en français, comme celle des sourdes et des sonores ;
- le domaine morphologique, encore, met à jour une quasi-absence de variation en chinois qu'on opposera à la multiplicité des variations en français ;
- enfin, le domaine syntaxique demanderait la prise en compte de la prédominance de l'ordre spécifique à la phrase chinoise qui doit laisser place à l'apprentissage de la diversité des marques syntaxiques du français. (Camussi-Ni, p.167)

Nous allons ici passer rapidement en revue les différents domaines que mentionne Marie-Armelle Camussi-Ni et avancer quelques explicitations complémentaires, afin de rattacher plus spécifiquement ces remarques à notre domaine d'étude :

- contrairement aux Français, les Chinois utilisent une écriture en sinogrammes, soit des unités d'écriture logographique chinoise, où un caractère est représenté à l'intérieur d'un carré virtuel et constitue un mot complet, pouvant au besoin être combiné avec d'autres (en République Populaire de Chine et à Singapour, les sinogrammes simplifiés sont utilisés de manière officielle, tandis qu'à Taiwan et Hong Kong, il s'agit des sinogrammes traditionnels, composés d'un plus grand nombre de graphèmes) – ainsi, au final, le vocabulaire du chinois est consécutivement assez restreint, puisque les mêmes unités se combinent toujours (par exemple, un koala est littéralement un « ours des arbres à poche » 樹帶熊) et cela engendre des difficultés d'apprentissage du vocabulaire français, plus complexe par ses séries de modifications, remplaçant un système par assimilation ; de même, pour les jeunes publics, il y a au moment d'apprendre la graphie française un réel de besoin de travail sur la motricité fine, afin de pouvoir accéder à un tracé linéaire et non plus carréiforme ;
- il existe en chinois des sons qui n'existent pas en français et inversement. Citons ici simplement les « Sept grands pièges de la prononciation du français » dont parle Philippe Chaubet (2002) : la prononciation des quatre nasales du français et les trois oppositions sourdes/sonores ; généralement, un travail approfondi sur la phonétique et les liens phonie-graphie permet de passer outre ces complications ;
- morphologiquement, comme en traite de manière assez large l'article évoqué ci-dessus, on peut principalement noter en chinois des différences dans le domaine de l'actualisation du nom (absence de déterminant, de variation en genre et en nombre, mais détermination de type adjectivale, à l'aide de particules), l'absence de variations morphologiques pour le verbe (conjugaisons) et l'absence de temps (la temporalité étant marquée à l'aide d'adverbes et de particules grammaticales) ; ainsi, outre la préconisation d'une approche pédagogique inductive non-explicite au moins dans un premier temps (et avec les plus jeunes publics, avant le stade des opérations<sup>14</sup>), il convient de travailler assez tôt à la construction d'un métalangage permettant progressivement une analyse des opérations plus complexes. Par

---

<sup>14</sup> Cf. chapitre 3.1.



exemple, cela concerne la définition de ce qu'est l'infinitif français : le chinois ignorant les variations morphologiques du verbe, le concept même d'infinitif est souvent très obscur à ses locuteurs, d'où la nécessité d'un travail d'élargissement métalangagier pour le traitement par exemple de la structure du futur proche « aller + infinitif », en particulier en présence de jeunes publics n'ayant pas forcément eu l'expérience d'autres langues étrangères ;

- enfin, dans le domaine syntaxique, les différences peuvent être profondes : par exemple, placer les deux éléments de la négation française est souvent difficile pour les apprenants chinois, qui ont une négation en un mot (不), toujours placée avant le verbe ; le Tableau Blanc Interactif permet à cet effet une manipulation aisée et ludique des éléments de la phrase, pouvant être déconstruite et reconstruite à loisir, afin de travailler sur la syntaxe (les étiquettes de papier fonctionnent aussi).

Nous ajouterons à ces notes une remarque supplémentaire à l'article précité : de par la valeur phonétique attribuée aux lettres constituant le pinyin, système phonétique basé sur l'alphabet latin, mais n'en conservant pas les caractéristiques sonores généralement attribuées dans les langues l'utilisant, se pose un important problème de vocalisation lors du passage au français. Complication classique : le « h » du pinyin se prononçant un peu comme un « r » français (de manière plus proche, nous pensons au « ch » allemand d'un mot comme « der Bauch »), tous les « h » muets du français se trouvent vocalisés, lorsque l'apprenant se retrouve face à du texte français. Si l'on place cette étude contrastive dans une optique pédagogique plus pratique, il convient donc dans le cadre de notre travail en classe avec des apprenants sinophones de retarder, puis d'introduire très progressivement, l'écrit. Par ailleurs, avec les jeunes publics comme avec les adultes, il convient de travailler sur la phonétique et les valeurs des graphies françaises de manière approfondie.

Nous reviendrons dans tous les cas sur certaines différences entre le français et le chinois spécifiques par la suite, notamment lorsque nous traiterons de la mise en place d'évaluations diagnostiques pour des apprenants non-scripteurs et non-lecteurs sinophones. Nous referons référence à cette approche contrastive et y renverrons dans le cadre de cette étude. Ainsi la présente partie constitue d'une certaine manière l'une des bases théoriques transversales de l'ensemble de notre intervention – à la fois générale, mais rattachée très précisément à notre public et apparaissant en filigrane de toutes les réalisations entreprises.

### 3.3 Altérité culturelle dans l'interaction avec les parents d'élèves

Une dernière spécificité de notre public concerne l'altérité et la question des représentations, engendrant des difficultés potentielles dans les interactions avec les parents d'élèves. En effet, c'est dans le cas d'un enseignement aux enfants chinois, une difficulté primordiale à surmonter. La Chine vivant actuellement l'évolution fulgurante que l'on sait, le choc des cultures y est en effet très marqué, dès que l'on s'adresse à une certaine classe d'âge. Autant l'altérité peut être minime auprès des jeunes générations, utilisant Internet, ouvertes sur le monde et ayant parfois étudié à l'étranger, autant celle-ci est parfois extrême face aux parents des élèves de nos classes d'enseignement précoce du français. Nous tenterons ici de simplement donner une idée de la situation aujourd'hui.

Nous n'avons pas ici pour vocation d'entrer dans les détails de l'histoire de la République Populaire de Chine, mais il est indéniable que les générations ayant connu le climat politique dur du XX<sup>e</sup> siècle ne sont pas toujours directement à même de comprendre et d'accepter facilement les démarches pédagogiques d'enseignants étrangers, de surcroît jeunes, donc de prime abord peu respectables sous l'angle traditionnel qu'ils ont connu. D'où des risques d'incompréhensions, de déceptions, de frustrations et parfois de tensions dans un mariage pédagogique franco-chinois pas toujours des plus paisibles. Concrètement parlant, alors que ce que va (en principe) mettre en avant le professeur de Français Langue Etrangère dans son enseignement sera le développement de compétences de communication depuis des aptitudes propres à chacun (impliquant par exemple le respect du rythme d'apprentissage de chaque apprenant), un parent d'élève chinois d'un certain âge sera à la recherche de connaissances standardisées (grammaticalement, phonétiquement, notamment), quantifiées (en terme de *nombre de mots connus*) et décontextualisées (soit principalement des contenus récitable). Même si Shanghai peut être une belle exception de modernité, en matière d'enseignement/apprentissage des langues étrangères, notons que la méthode directe survit pour l'instant encore très bien en Chine.

Plus profondément, c'est l'évaluation du travail en elle-même qui constitue un sujet d'incompréhension. Certes, l'officialisation de l'évaluation est historiquement attribuée à l'administration chinoise qui, sous la courte Dynastie Sui (隋朝), en a fait un instrument de sélection de ses mandarins, mais celle-là date d'il y a plusieurs siècles ! Et pourtant,

aujourd'hui, la difficulté d'imposer *le processus qualifiant* face à la tendance normative/prescriptive générale est encore très réelle dans un ensemble de représentations traditionnelles<sup>15</sup>.

La communication joue donc un rôle prépondérant dans une situation comme la nôtre, en raison de la forte altérité évoquée ici. Ainsi, nous avons ponctuellement (faute de temps) tenté de travailler, de manière parallèle à notre intervention, à la mise en place de réunions parents-professeurs. Puisque le comblement de ce hiatus pédagogique constitue la base de notre travail, dans un certain sens, en Chine, le temps d'explication de notre pédagogie vaut quasiment autant que le temps d'enseignement !

---

<sup>15</sup> De manière élargie, le contraste culturel évoqué ici, à la base de nombre d'études en sinologie, est mis en avant de manière très intéressante dans l'essai d'André Malraux : « La tentation de l'Occident » (Grasset, 1926), qui ouvre une porte sur des représentations chinoises sans doute encore enracinées dans la société contemporaine.

# **Chapitre 2**

## **Méthodologie, cahier des charges et réalisations de l'intervention**

A présent que nous avons vu les grandes spécificités situationnelles – encyclopédiques, dans un certain sens – premières quant à notre intervention, nous allons nous intéresser à la méthodologie adoptée pour faire face à notre commande de stage/problématique et expliciter notre mode d'action.

Afin de correctement cerner notre démarche, nous rappellerons ici notre problématique :

**Au centre d'un dispositif d'enseignement du Français Langue Etrangère auprès de jeunes publics en Chine, quels domaines d'action fondamentaux sont susceptibles d'assurer à la structure une cohérence fonctionnelle optimale en termes pédagogiques, humains et administratifs ?**

Nous ajouterons que celle-ci est rattachée à la commande de stage suivante :

**Remédier au fonctionnement du dispositif d'accueil des jeunes publics de l'Alliance Française de Shanghai.**

Nous éclaircirons donc dans ce chapitre la méthodologie de notre procédure en remédiation, établirons le cahier des charges et définirons sous quels grands axes ont évolué notre intervention et ses réalisations. Le socle fondamental de notre action étant posé à la suite du premier chapitre, nous pouvons en effet nous intéresser de plus près aux aspects pratiques de notre entreprise. Ainsi, nous étudierons les points suivants :

- La méthodologie de notre intervention en remédiation ;
- L'analyse du contexte (incluant un cliché global de la population concernée) ;
- Les attentes et objectifs de l'organisation (phase politique) ;
- Les besoins de l'Alliance Française de Shanghai à l'issue de l'analyse ;
- Les réalisations mises en place durant l'intervention.

## **1. Méthodologie de l'intervention en remédiation**

Afin de définir les axes de notre intervention et de mettre en place ses réalisations, nous avons procédé selon la méthodologie suivante :

- tout d'abord, nous avons effectué une analyse profonde de notre structure en tentant de mettre en lumière ses dysfonctionnements et/ou carences, en ayant notamment en tête notre commande de stage/problématique, ainsi que les impératifs fondamentaux en termes de pédagogie et avons confronté les résultats de notre analyse aux attentes de l'Alliance Française de Shanghai en termes de finalités, buts et objectifs généraux ;
- de cette observation critique, nous avons identifié une série de domaines problématiques sur lesquels agir – en l'occurrence, trois principaux : les champs diagnostique, référentiel et docimologique ;
- pour répondre à ces besoins, nous avons proposé de manière expérimentale trois séries de réalisations distinctes, en nous appuyant à chaque fois sur une base théorique aussi solide que possible ;
- nous avons finalement tenté de faire l'état de ce que ces réalisations ont apporté à la structure pour chacun d'entre elles – afin de pouvoir répondre positivement à notre commande de stage et apporter une réponse satisfaisante à notre problématique.

Nous avons par ailleurs gardé en tête le calendrier de notre intervention, afin de bien délimiter notre champ d'action sur le plan chronologique : l'intervention a été basée sur une année scolaire universitaire française. Elle s'est étendue de fin novembre 2009 à début juillet 2010, soit sur une période d'approximativement 8 mois.

## 2. Analyse critique des contextes institutionnel, humain, pédagogique et logistique de l'Alliance Française de Shanghai

Nous nous baserons ici sur les données de notre dossier préparatoire de stage<sup>16</sup>, dans l'analyse critique du contexte, afin de ne pas « réinventer la roue » et répéter un travail que nous avons déjà réalisé, de manière à notre sens efficace et complète. Ayant déjà cité une fois le dossier en question auparavant dans ce mémoire, nous tenons à préciser qu'il s'agit en faisant cela pour nous de rester pragmatique et clair dans le cadre de notre travail, en nous focalisant sur les *accomplissements effectifs* d'une intervention plutôt lourde et en aucune manière de choisir la solution de facilité, étant surtout donnée l'importance capitale de cette phase d'analyse dans notre travail. Nous précisons par ailleurs que nous avons enrichi certains passages du dossier préparatoire, conventionnellement placés entre crochets.

### 2.1 Contexte institutionnel

Fin 2009, le dispositif accueille un public d'enfants (au sens très large du terme), francophones et non francophones, répartis sur 5 tranches d'âge distinctes, comme exposé dans le tableau suivant.

Tranches d'âge(s) indicatives	Classes proposées	Direction générale de l'enseignement	Profils de compétences des apprenants en écriture et lecture	Niveaux différents pouvant être intégrés dans la tranche d'âge
9/10 – 36 mois	<i>Tout petits princes</i>	Eveil multisensoriel	Non scripteurs, non lecteurs	Néant
3-6 ans	<i>Coccinelles</i>	Sensibilisation au français	En principe non scripteurs, non lecteurs	Néant
7-9 ans	<i>Benjamins</i>	Initiation	Non scripteurs et non lecteurs ou scripteurs et lecteurs élémentaires	11
10-12 ans	<i>Minimes</i>	Apprentissage du français	Scripteurs et lecteurs	12 couvrant jusqu'au niveau A2 du CECR
13-15ans	<i>Cadets</i>	Apprentissage du français	Scripteurs et lecteurs	12 couvrant jusqu'au niveau A2 du CECR

Le dispositif répartit les apprenants dans les cours disponibles selon leur âge en premier lieu. En principe, ceux-ci correspondent à des compétences en écriture et lecture acquises ou non, mais ne sont pas forcément garantes d'une homogénéité de départ parfaite dans la classe. De manière éventuelle, lorsque les compétences en question ne sont pas maîtrisées, une rétrogradation (rare) peut donc avoir lieu dans un souci d'ajustement pédagogique (dans le cas par exemple d'un enfant de 10 ans ne sachant pas écrire ou lire, la pratique actuelle consisterait à le placer dans un niveau benjamin).

<sup>16</sup> Cf. annexe 1 : Dossier préparatoire au stage, analyse du contexte et des besoins identifiés (p.6).

[Concernant spécifiquement l'évaluation en lecture/écriture, il y a dans cette optique un réel besoin de procédure diagnostique : les classes Benjamins débutant un travail basé sur l'écrit (basique), un non-lecteur ou non-scripteur y trouvera difficilement sa place. Il conviendra ainsi pour nous de fixer une limite en acceptant uniquement dans ces classes les apprenants scripteurs et lecteurs à l'aide d'une évaluation diagnostique rationalisée.]

Chaque tranche d'âge est elle-même subdivisée en différents niveaux distincts, correspondant à des paliers de compétences atteints par les apprenants. Le cadre créé est codé sous forme de couleurs, où chaque teinte représente donc un niveau<sup>17</sup>. Concernant la mise en relation niveau/manuel, il existe deux cas de figure :

- pour les Benjamins, chaque couleur correspond à un groupe de leçons des manuels *Grenadine* 1 et 2 (cinq pour le premier, six pour le deuxième) ;
- pour les Minimes et les Cadets, chaque couleur correspond à une unité de 3 leçons des manuels *Et toi ?* 1, 2 et 3, eux-mêmes en principe basés sur le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.

Chaque nouvel apprenant passe avant son inscription une évaluation diagnostique, qui comporte une petite conversation, un passage de lecture et un court exercice d'écriture sous la dictée. Dans la pratique, tous les niveaux ne sont pas ouverts en même temps, en raison d'une insuffisance d'effectifs.

Plusieurs options de temps sont proposées pour l'apprentissage dans ces classes, hors cours intensifs d'été. Le tableau suivant récapitule les informations principales du contexte institutionnel et les précise.

Classes proposées	Volume horaire hebdomadaire	Volume horaire total d'une session de cours	Volume horaire nécessaire pour compléter un niveau A2	Nombre de semaines nécessaires pour compléter un niveau A2
Tout petits princes	1 x 1h / semaine ou 2 x 1h / semaine	9h ou 18h	N/A	N/A
Coccinelles	1 x 1h / semaine	9h	N/A	N/A
Benjamins	1 x 1h30 / semaine	13,5h	N/A	N/A
Minimes	1 x 2h / semaine	18h	216	108
Cadets	1 x 2h / semaine	18h	216	108

De manière générale, les volumes horaires sont considérés comme trop peu importants pour garantir un enseignement adéquat. Il existe à ce niveau un décalage fort entre les objectifs recherchés (atteindre tel ou tel niveau du CECR, en l'occurrence le niveau A2, au-delà duquel ne vont pas les cours pour jeunes publics) et les moyens temporels mis à la disposition des apprenants : deux ans pour atteindre un niveau A2.

Il existe un autre problème relatif aux volumes horaires : un format de 2h/semaine rend difficile l'assimilation efficace des cours, trop riches pour être abordés en une session de 18h. Dans le manuel *Et toi ?*, par exemple, chaque 18h correspondent environ à une grosse douzaine d'objectifs communicatifs.

Les contraintes de temps sont toutefois extrêmement fortes, les enfants chinois étant généralement débordés de travail à la maison et d'activités extrascolaires en tous genres (musique, cours optionnels,

<sup>17</sup> Cf. annexe 2 : Cadre des cours enfants fin 2009.

activités scolaires et cérémonies ayant lieu pendant le temps libre, sport), il est très difficile de toucher aux volumes horaires de l'école, sous peine de perdre une grande partie du public venant presque exclusivement le week-end.

## 2.2 Contexte humain

Le public est dans sa majeure partie bilingue (anglais chinois) et scolarisé dans des établissements nationaux ou internationaux de la ville de Shanghai : établissements maternels, primaires et secondaires.

La plus grande part des apprenants est chinoise, mais chaque groupe (composé de 8 à 12 personnes) compte un certain nombre d'étrangers, principalement issus d'Amérique du Nord, d'Australie et d'Asie du Sud-Est (toutefois de familles d'origine chinoise généralement). Un certain nombre de francophones fréquente également l'établissement. Pour l'intervention, aucun prérequis n'est nécessaire, si ce n'est que les apprenants ne soient préalablement efficacement diagnostiqués et placés dans le niveau correspondant correctement à leurs compétences.

Il y a pour chaque apprenant une double lecture à effectuer quant aux attentes vis-à-vis de l'apprentissage : les siennes et celles de ses parents, intervenant en premier lieu dans les démarches d'intégration de l'école. L'Alliance Française de Shanghai dispose d'un double outil de clarification des motivations, lors de l'inscription de nouveaux apprenants : un formulaire d'information générale (que remplissent les parents depuis la mi-2009), concernant entre autres leurs attentes, plus un test d'entrée enfant/enseignant. Cela permet de non seulement percevoir l'avis du parent ayant rempli le formulaire, mais également celui de l'enfant et ainsi de voir d'éventuelles différences.

Le tableau suivant liste les attentes principales des intéressés (parents et enfants confondus), après dépouillement des formulaires disponibles de familles ayant passé un test d'entrée entre mi-2009 et la fin de l'année.

Attentes principales	Proportion pour 100% = 20 formulaires
Prise d'avance et/ou du renforcement par rapport à des cours de français intégrés dans le système scolaire régulier	30%
Intérêt personnel	25%
Préparation à un voyage ou une émigration dans un pays francophone	10%
Maintien du niveau de français consécutivement à un séjour dans un pays francophone	10%
Apprentissage général d'une nouvelle langue à un âge propice aux nouvelles acquisitions	5%
Non renseigné	20%

Parmi les 20 formulaires remplis, 13 d'entre eux démontrent une motivation émanant de l'enfant et 2 des parents (5 restant non renseignés).

[Il existe dans tous les cas un réel problème d'hétérogénéité des les niveaux de l'école : tant en termes d'assimilation des contenus qu'en termes de motivations : d'une part, la procédure évaluative étant quelque peu déficiente, le redoublement ou la réorientation n'existent pas, engendrant régulièrement des accumulations de retard chez des apprenants voués à passer au niveau supérieur ; d'autre part, il y a un réel travail de connaissance du public à effectuer de manière diagnostique, afin d'orienter les apprenants de manière correcte, que ce soit au regard de leur motivation que de leur profil linguistique. De cette connaissance, de ce rapprochement avec les apprenants, leurs spécificités et leurs parents, une réelle amélioration de l'enseignement est à rechercher : qui chemine de manière hasardeuse n'arrive que rarement à bon port.]



### 2.3 Contexte pédagogique

Fin 2009, il n'existe pas de certification officielle précise pour les cours jeunesse de l'Alliance Française de Shanghai. Tout se passe en interne : les apprenants sont évalués à l'issue de chaque session de cours (toutes les neuf semaines en principe), passent des niveaux, mais n'obtiennent pas de diplôme particulier. Les jeunes publics ne sont évalués que de manière sommative, mais sans obligation de repasser un niveau manqué. Il n'y a pas d'évaluation formative.

[Comme mentionné plus haut] les apprenants n'ayant pas atteint le niveau de compétence évalué à chaque fin de session sont tout de même autorisés à poursuivre leur cursus. Cependant, des réorientations ponctuelles ont lieu, quand est décelé un décalage trop grand entre la réalité des compétences de l'apprenant et le niveau requis pour continuer à apprendre correctement dans son groupe [mais sans forcément de test poussé]. L'alternative en question permet de se rapprocher d'un relatif niveau d'hétérogénéité dans les classes. Cela ne résout pas pour autant les lacunes de procédure formelle, les réorientations étant laissées à l'appréciation directe de chaque professeur, sans réellement de cadre pour la guider, ni d'évaluation pour la sanctionner.

Il existe donc une contrainte pédagogique à respecter en théorie, qui est le cadre des objectifs à atteindre à chaque niveau, mais dans la pratique, cette contrainte est parfois laissée de côté, sans doute en raison de déficiences dans le système/dispositif d'évaluation actuel de l'école. [Le contexte évaluatif est fin 2009 passablement lacunaire et l'école ne dispose par ailleurs pas de référentiel propre, ni basé sur les référentiels du Conseil de l'Europe, ni ne listant les objectifs à atteindre par niveau.]

### 2.4 Contexte logistique

L'Alliance Française de Shanghai dispose d'une bonne infrastructure matérielle. Son centre de Wuyi Lu où ont lieu les cours pour jeunes publics comporte trois salles de classe spécialement aménagées pour les cours enfants. Elle comporte également entre autres une médiathèque jeunesse, accueillant les Tout Petits Princes.

La documentation est suffisante (plusieurs séries de manuels, ouvrages de didactique). Plusieurs Tableaux Blancs Interactifs sont installés sur place, ainsi que virtuellement tout le matériel désirable pour une séquence jeunesse (par le biais d'achats ponctuels) : matériel de dessin, de découpage, magazines, albums, etc.

## **3. Finalités, buts et objectifs généraux de la structure**

Conformément à la commande de stage, l'Alliance Française de Shanghai a attendu de notre action en remédiation un ajout en efficacité par la consolidation de ses pratiques de fonctionnement. Si nous rappelons ses *finalités, buts* et *objectifs généraux*, nous pouvons clairement cerner ce que la structure en question cherche à atteindre.

Le tableaux les résumant figure à la page suivante.

<b>Finalités</b>	<p>L'Alliance Française de Shanghai a pour finalités, à travers son dispositif d'accueil des jeunes publics, de :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Faire rayonner la langue française, les cultures et valeurs francophones auprès de jeunes publics ;</li> <li>- Pour et avec le peuple chinois ;</li> <li>- En vue de favoriser les échanges positifs de toutes natures entre la Chine, la France et l'ensemble des pays de la francophonie, dans une perspective d'enrichissements mutuels au sens large du terme.</li> </ul>
<b>Buts</b>	<p>L'Alliance Française de Shanghai a pour but de :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- donner au public la fréquentant un ensemble d'outils linguistiques et culturels lui permettant d'atteindre ses objectifs.</li> </ul>
<b>Objectifs généraux</b>	<p>A travers son Dispositif d'Accueil des Jeunes Publics, l'Alliance Française de Shanghai a pour objectifs de :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- former au Français Langue Etrangère un ensemble de jeunes apprenants.</li> </ul>

#### **4. Besoins identifiés à l'issue de l'analyse et réalisations entreprises**

De cette analyse critique de notre dispositif et de la confrontation avec ses attentes, et considérant le temps imparti, nous avons établi une liste des principaux besoins à remplir en vue de répondre à notre commande de stage et à notre problématique :

- **Besoin d'une procédure diagnostique plus fine**, prenant en compte les profils des apprenants dans une perspective d'orientation, ne prenant non plus seulement leur âge en considération, mais établissant également leur profil linguistique, dans le but de les orienter pour créer des niveaux plus homogènes, pédagogiquement plus performants et respectant les missions du dispositif ;
- **Besoin d'un outil référentiel propre à la structure**, permettant non seulement un gain de cohérence nécessaire à l'intérieur du dispositif et une souplesse accrue, mais également une appropriation par l'Alliance Française de Shanghai de ses objectifs pédagogiques et constituant un outil de communication avec les parents, voire à terme la création d'un réseau des dispositifs d'accueil des jeunes publics des Alliances Françaises de Chine ;
- **Besoin d'un système d'évaluation réactualisé**, notamment dans les domaines diagnostique, formatif, formateur et sommatif réactualisé, crédible et prenant en compte les spécificités propres du public, notamment en termes de compétences

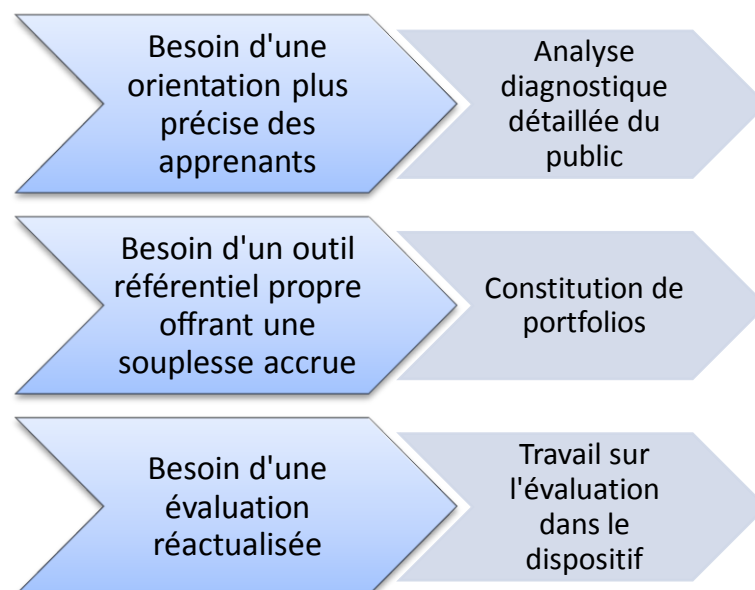
en lecture/écriture, en vue de garantir un cadre docimologique plus efficace au dispositif d'accueil des jeunes publics de l'Alliance Française de Shanghai.

N'ayant pas de prise quant aux décisions portant sur les volumes horaires – en partie en raison des aspects financiers rattachés et en partie parce que toutes les solutions semblent déjà avoir été envisagées par l'administration de l'école – nous n'avons pas pu nous atteler à la question du temps. Cependant, il a été décidé par notre Directeur Pédagogique en cours d'intervention de doubler la durée des sessions pour chaque niveau à partir des classes Benjamins, afin de leur laisser une durée confortable dans l'atteinte de leurs objectifs pédagogiques. De deux mois, les sessions sont passées à quatre mois début 2010. Ainsi, ce problème décelé lors de l'analyse de la structure a trouvé une issue hors de notre portée et ne fera pas l'objet d'une étude dans le présent travail.

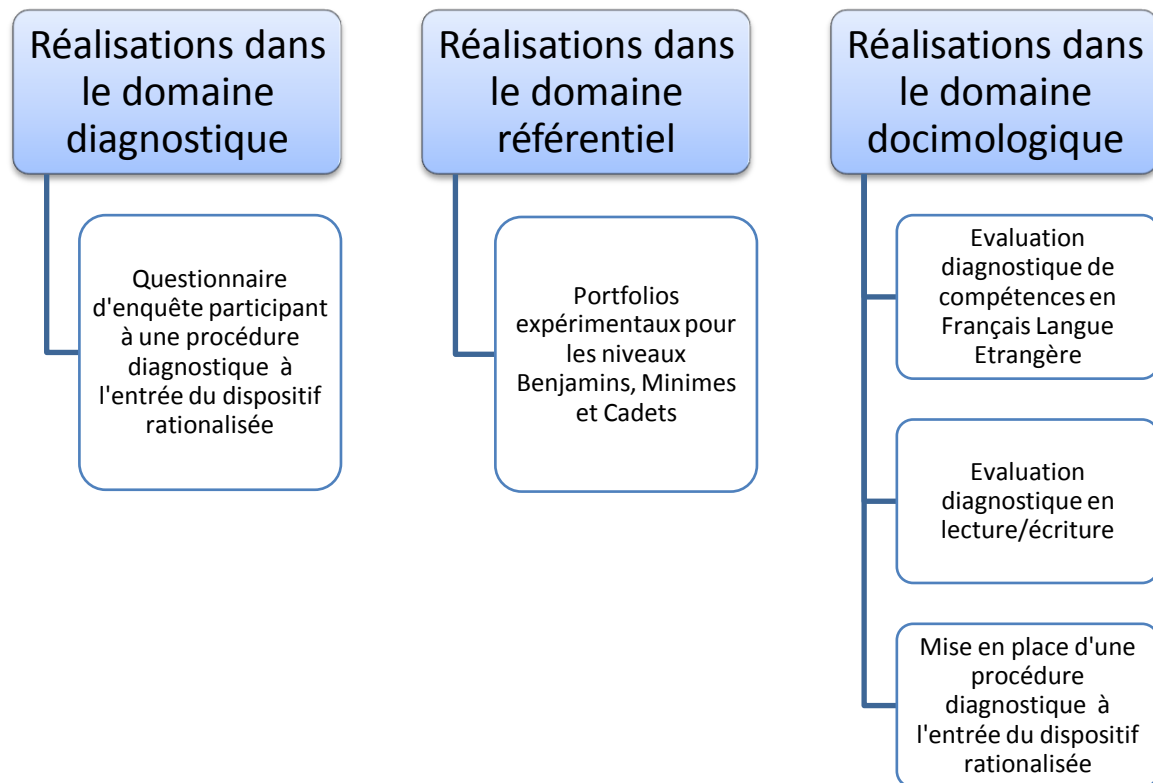
Subséquent à notre analyse, nous avons défini les grandes directions de notre intervention et sommes intervenu sur trois domaines principaux, à notre sens vitaux dans la consolidation du dispositif d'accueil des jeunes publics demandée :

- Domaine diagnostique : l'analyse détaillée de notre public ;
- Domaine référentiel : la constitution de portfolios ;
- Domaine docimologique : les procédures d'évaluation dans le dispositif.

Nous présentons ici sous forme schématique un résumé du processus. Les chevrons de gauche représentent les besoins et ceux de droite les réalisations mises en place proposées.



En dehors des recherches théoriques que nous avons menées, notre action a inclus dans chaque cas la conception d'outils appelés à répondre aux besoins identifiés, dont le schéma ci-dessous détaille la nature : en bleu figurent les réalisations mises en place ; sous elles, sont listés les outils créés dans le cadre de notre intervention en remédiation.



Notons que les réalisations 1 et 3 convergent en la mise en place d'une procédure diagnostique rationalisée, que nous verrons dans les chapitres dédiés<sup>18</sup>.

Nous détaillerons dès maintenant la phase de réalisation et ses déclinaisons en différentes actions ici entreprise, jusqu'à la conclusion de notre travail.

<sup>18</sup> Cf. chapitres 3, 5 et annexe 16.

# Chapitre 3

## Réalisations dans le domaine diagnostique

Nous allons ici décrire nos réalisations dans le domaine diagnostique et la façon dont elles ont influé sur la consolidation de notre dispositif. Nous nous pencherons précisément sur le champ théorique dans la connaissance spécifique du public et verrons nos applications pratiques dans une seconde partie, le tout dans un but d'apport informatif, la connaissance étant à la base d'une action raisonnée efficace.

Ne pouvant en effet en aucune manière nous lancer à brûle-pourpoint dans un tel travail sans être très au fait des spécificités psychologiques des jeunes publics, nous poserons dans un premier temps une assise théorique primordiale pour l'orientation de notre intervention, à savoir une étude rapide de la psychologie de l'enfant, en particulier sous l'angle du développement de la fonction sémiotique. En effet, nous ne saurions répondre à notre commande de stage/problématique de manière efficace sans connaître et rendre compte des spécificités psychologiques des jeunes publics, différents des apprenants adultes. Nous étudierons ensuite le domaine sous la perspective pratique : la conception d'un outil d'analyse diagnostique du public et les résultats obtenus.

### **1. Spécificités psychologiques des jeunes publics**

Dans le cadre de notre intervention et de l'étude que nous entendons poursuivre, la question se posant naturellement est qu'entendons-nous par *jeunes publics* en termes d'appropriation de la langue ? C'est en l'effet là l'appellation privilégiée par notre institution, non un choix personnel, mais nous y adhérons pour les raisons que nous allons voir. Les questions se posant dans tous les cas à nous sont : premièrement, que mettons-

nous sous ce terme et que n'y mettons-nous pas ? Et ensuite, quelles sont ses spécificités propres, tant en termes de compétences cognitives que de caractéristiques affectives, par exemple, qui vont peser sur notre intervention et la réponse à nos impératifs, tant au niveau de la commande de stage que de la problématique, sans même évoquer la rencontre de l'enfant avec la langue étrangère ?

En somme, nous allons nous atteler ici à l'un des aspects théoriques fondamentaux de notre intervention et allons pour cela décrire dans les grandes lignes les principaux stades de l'évolution psychologique de l'enfant, afin que cela nous permette, concrètement parlant, de discerner clairement les différents types de périodes et de spécificités rattachées auxquelles nous serons confronté lors de notre intervention et dans la mesure du possible de leur apporter une réponse adéquate. En effet, dans le domaine du Français Langue Etrangère, une idée fautive tente encore trop souvent l'enseignant peu familiarisé avec le domaine de l'enseignement aux jeunes publics : il ne s'agirait que d'une facile transposition/simplification de pratiques pédagogiques adultes, où le jeu, le dessin, la chanson et la discipline auraient juste un plus grand rôle à jouer. Rien n'est cependant plus erroné. Comme l'explique en effet Bernard Mallet, dans un article du Français dans le Monde de 1991 :

Les démarches à mettre en œuvre pour l'enseignement précoce d'une langue étrangère [...] posent des problèmes particuliers qui impliquent une réflexion méthodologique renouvelée. Il ne suffit pas de reprendre des schémas déjà éprouvés à d'autres niveaux d'enseignement pour les transposer en les adaptant. Il faut reprendre globalement le problème en tenant compte au maximum de l'ensemble des traits de la personnalité enfantine et son environnement. (Mallet, p.80)

Il convient donc en tout premier lieu de comprendre que les jeunes apprenants constituent un public à part entière, possédant non seulement des représentations uniques, mais également et surtout des capacités propres, tant dans les domaines cognitifs, psychomoteurs, affectifs que langagiers, par exemple, émaillant d'erreur toute transposition directe adulte-enfant.

Tout travail d'enseignement/apprentissage s'inscrivant dans une sphère non adulte requiert ainsi nécessairement un ensemble de connaissances théoriques et méthodologiques, de postures pédagogiques adaptées et d'attentions appropriées de la part de l'enseignant.

## 1.1 Arguments préalables en faveur d'une utilisation du terme *jeunes publics*

Ce sont dans le cadre de notre dispositif des publics multiples, comprenant des apprenants dont l'âge se situe entre une dizaine de mois et 15 ans. Ce sont aussi, d'une manière plus générale des individus non-adultes.

A notre sens, le terme *jeunes publics* possède des avantages notoires à être utilisé, au détriment de celui d'*enfant*. Ce terme est avant tout *pluriel* : il n'existe pas qu'un seul *jeune public*, tout simplement parce qu'il n'existe pas qu'un seul enfant, figé de la naissance à l'âge adulte. D'une part, le terme d'*enfant* se trouve être par trop déclinable en acceptations institutionnelles, psychologiques, psychanalytiques ou encore biologiques, par exemple. En effet : qu'est-ce qu'un *enfant* ? Vaste question, à laquelle il n'y a pas de réponse unique, mais qui peut varier selon que l'on se situe par exemple sur le plan du développement corporel, de l'intelligence ou encore des systèmes scolaires. Donc, en faisant le choix de cette appellation de *jeunes publics*, nous nous défaisons d'un certain handicap terminologique. De la même manière, ce terme nous semble mieux adapté que l'utilisation de l'adjectif *précoce*, parfois utilisé dans l'*apprentissage précoce* des langues étrangères : en ce sens, nous adhérons au point de vue de Rachel Cohen, présenté dans une interview donnée au Français dans le Monde (1991) : « Si on [...] ouvre un dictionnaire, “**précoce**” veut dire “qui est mûr avant l'âge voulu.” [...] Le terme **maturité** et le terme **précocité** en conséquence sont des termes qui font plutôt référence à l'institution scolaire [et à ses normes en termes d'âge de début d'apprentissage]. » (Cohen, p.48) En choisissant l'appellation *jeunes publics*, nous n'utilisons certes pas la dénomination la plus scientifique qui soit, mais évitons du moins l'écueil chronologique posé par la notion de *précocité*.

Il convient donc de considérer – et ce que nous entendons précisément par *jeunes publics* – nos apprenants comme un ensemble de personnes de jeune âge, encore en *développement*, traversant un certain nombre d'étapes sur la voie de la maturité. Cette spécificité est primordiale pour nous, car elle a pour effet de *multiplier* les types d'apprenants auxquels nous devons nous adapter pour être efficace, tant au niveau de la classe, qu'au niveau de la structure les accueillant. Concrètement, puisque l'enfance est la période du devenir, un

apprenant de 3 ans ne sera pas en mesure d'appréhender une langue étrangère de la même façon qu'un enfant de 10 ou qu'un adolescent de 15. Par conséquent, notre intervention portant sur le remaniement d'un dispositif entier, la spécificité principale sur laquelle nous nous pencherons ici sera celle de la *multiplicité* de notre public, *multiplicité* de l'enfant selon son développement. Très concrètement, cela justifie d'ores et déjà la phase de réalisation sur l'analyse du public que nous proposons dans notre intervention. Cette multiplicité dans l'évolution – comme une décomposition de clichés de la même personne faisant un seul mouvement – engendre en effet un besoin de *connaître* primordial avant toute intervention dans le domaine de l'enseignement des langues, afin d'orienter les apprenants de manière adéquate : où notre jeune apprenant se situe-t-il ? Vers quoi cela va-t-il mener ?

## 1.2 Développement psychologique et acquisition sémiotique

Ceci posé, il n'existe pas qu'un seul *jeune public*, englobant toute la période allant de la naissance à l'âge adulte, mais plusieurs, décomposables selon différents critères. Celui que nous retiendrons dans le cadre de notre intervention sera celui de l'évolution psychologique et du développement de l'intelligence, lié globalement à l'âge de l'enfant. Pourquoi précisément cet éclairage ? Dans la mesure où le développement des capacités mentales influe sur l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, la psychologie de l'enfant nous semble constituer la dimension primordiale à observer, parce que c'est précisément la construction des relations sémiotiques qui nous intéresse dans le domaine de l'enseignement d'une langue étrangère et que celle-ci est liée au développement psychologique. En fonction du développement, nous proposons une solution d'apprentissage.

Sur cette question, nous ne pourrions ici détailler le domaine de manière très détaillée, mais nous tâcherons de jalonner de repères principaux les grandes étapes intéressant notre travail.

A ce titre, bien qu'elle ne soit ni la seule, ni chronologiquement la première – nous pensons notamment à Lev Vygotsky et particulièrement à ses travaux sur les fonctions psychiques



supérieures et la dynamique induite dans la Zone Proximale de Développement<sup>19</sup> comme précurseur du domaine, ainsi qu'à Henri Wallon, dont nous parlerons un peu plus loin dans ce chapitre – la théorie piagétienne du développement nous semble constituer le point de départ obligé de notre étude et sans doute la meilleure base pour lui constituer un premier cadre de travail général, tout en restant suffisamment simple dans le cadre de notre intervention. Dans son classique, *La Psychologie de l'Enfant* (1966), Jean Piaget (en collaboration avec Bärbel Inhelder) décompose en effet l'enfance en trois périodes principales, correspondant aux développements de capacités cognitives et psycho-affectives particulières, rattachés à des âges approximatifs :

Le développement mental de l'enfant apparaît au total comme une succession de trois grandes constructions dont chacune prolonge la précédente, en la reconstituant d'abord sur un nouveau plan pour la dépasser ensuite de plus en plus largement. Cela est déjà vrai de la première, car la construction des schèmes sensori-moteurs prolonge et dépasse celle des structures organiques au cours de l'embryogenèse. Puis la construction des relations sémiotiques, de la pensée et des connexions interindividuelles intériorise ces schèmes d'action en les reconstituant sur ce nouveau plan de la représentation et les dépasse jusqu'à constituer l'ensemble des opérations concrètes et des structures de coopération. Enfin, dès le niveau de 11-12 ans, la pensée formelle naissante restructure les opérations concrètes en les subordonnant à des structures nouvelles, dont le déploiement se prolongera durant l'adolescence et toute la vie ultérieure (avec bien d'autres transformations encore). (Piaget/Inhelder, p.143)

Suivant Piaget, nous isolerons et étudierons donc en premier lieu (en gardant à l'esprit la présence de sous-périodes) :

1. Le stade sensori-moteur ;
2. Le stade pré-opératoire ;
3. Le stade des opérations (concrètes, puis formelles).

Ces différents stades se caractérisent globalement par des comportements que nous allons ici prendre le temps d'observer. A la suite de cette partie, nous étudierons rapidement quelques conduites transversales et parlerons notamment de l'affectivité en relation avec les travaux d'Henri Wallon, afin de ne pas laisser notre portrait inachevé. Le but de tout

---

<sup>19</sup> Sur ce sujet, nous renvoyons le lecteur à l'article de Bernard Mallet paru dans le Français dans le Monde (1991, p.80-90) cité un peu plus haut, faisant une lecture transversale de Vygotsky et constituant à notre sens une bonne introduction générale à sa contribution sur le développement de l'enfant, ainsi que par ailleurs à la thèse de Doctorat de Nathalie Blanc (2003, p.75-82).

cela sera encore une fois de fonder théoriquement nos réalisations dans le domaine diagnostique (et au-delà) par la connaissance profonde de la personnalité enfantine.

## **1.3 Les étapes du développement de l'enfant selon Piaget**

### **1.3.1 Stade sensori-moteur**

Le premier niveau, le stade sensori-moteur, débute dès la naissance du nouveau-né et va jusqu'à l'âge de deux ans environ. Bien qu'il soit qualifié de *premier*, ce stade résulte d'ores et déjà de ce que nous pourrions appeler un niveau *zéro*, correspondant à la période de développement embryonnaire, durant laquelle le fœtus a pu, alors encore dans le sein maternel, acquérir une somme de réflexes qui constitueront la base du développement du nouveau-né lors de ses premiers mois.

La naissance de l'intelligence n'est pas datable précisément, mais c'est durant cette période sensori-motrice que va se construire rapidement un ensemble de substructures, qui permettra les constructions perceptives et intellectuelles ultérieures, ainsi que l'apparition de relations affectives fondamentales. Ainsi, le but de ce stade est d'atteindre « une logique de l'action, comportant des mises en relations et des correspondances (fonctions), des emboîtements de schèmes [...], bref des structures d'ordre et de réunions qui constituent la substructure des opérations futures de la pensée. » (Piaget/Inhelder, 1966, p.19-20)

Globalement, à ce stade, le nouveau-né n'a encore ni représentations, ni pensée ou affectivité hors du concret (en l'absence de fonction symbolique, ce qui ne lui permet pas encore l'évocation de personnes ou choses absentes), mais celles-ci vont peu à peu se développer, notamment en fin de stade. Son contact avec le monde se résume entièrement à ses mouvements et sensations (d'où la dénomination de stade *sensori-moteur*), où chaque nouvel objet est palpé, lancé ou mis en bouche, afin d'en saisir les caractéristiques. Le nouveau-né ne possédant pas encore le langage, toutes ses expériences se font via son corps, dans le présent et l'immédiat (caractéristique qui va durer bien au delà du niveau sensori-moteur et qui va nécessairement devoir être prise en compte dans une perspective pédagogique).

Piaget divise le niveau sensori-moteur en 6 sous-niveaux, correspondant chacun chronologiquement à des évolutions dans le développement du nourrisson<sup>20</sup> :

- Stade des réflexes ;
- Stade des premières habitudes ;
- Stade de la coordination vision/préhension ;
- Stade du but : il y a là un début de dissociation entre but et moyen – en d'autres termes, il y a recherche (généralement infructueuse) de moyens pour atteindre des buts poursuivis (ouvrir une boîte, faire résonner une clochette, etc.), à l'aide de schèmes déjà connus.
- Stade du moyen : cette période, correspondant environ à la fin de la première année de l'enfant, est marquée par la mise en relation progressive des buts et des moyens, où celui-ci ne suit plus exclusivement les schèmes connus, mais où il commence à improviser de nouvelles façons d'atteindre ses buts.
- Stade de la résolution de problèmes : ce stade marque la fin de la période sensori-motrice et apparaît entre 18 mois et deux ans. Il est marqué par l'utilisation de ce que Piaget nomme *l'insight* ou *combinaisons intériorisées*, permettant la résolution de problèmes simples selon le schéma tâtonnements/réflexion/solution.

Au final, on peut considérer cette période (de la naissance à 2 ans) comme constitutive de la base des opérations cognitives ultérieures. L'enfant y passe d'une attitude purement passive à un début d'activité intelligente, lui permettant d'agir simplement sur son environnement en mettant en place les fondements de son évolution ultérieure. C'est aussi au long de cette période primitive que se construit le réel de l'enfant, qui passe via ses expériences, d'un égocentrisme absolu et inconscient – alors presque un solipsisme – à un commencement de décentration, où il ne se retrouve plus qu'un élément de l'univers parmi d'autres, structuré d'*objets permanents* (c'est-à-dire continuant à exister, même quand ils sortent du champ de vision de l'enfant), organisés dans *l'espace et le temps* (soit extérieurs au système biologique de l'enfant) et où interviennent certaines relations de *causalité*.

---

<sup>20</sup> Par commodité, il nous a paru intéressant de nommer les différents sous-niveaux de Piaget compris dans ce stade sensori-moteur (qui les énumère simplement en a, b, c, d, e, f), mais il convient cependant de rester ici conscient du fait qu'ils ne représentent encore une fois que des périodes de développement approximatives dans le temps, dont les transitions sur le plus ou moins long terme ne peuvent être que floues. En d'autres termes, il faut garder à l'esprit que tous ces stades sont *transitionnels*.

Dans le cadre de notre intervention, nous sommes conscient que cette période n'est pas très importante, parce qu'elle concerne une sphère (le bébé) échappant peut-être à notre spécialisation en enseignement en situation de classe. Elle est plus intéressante dans le cadre d'une intervention dans les activités « Tout Petits Princes » de l'Alliance Française, animées cependant par un personnel spécialisé et qui, elles, ne sont concernées par notre commande de stage, puisqu'elles fonctionnent sans problème. Nous mentionnons toutefois cette période sensori-motrice ici parce qu'elle fait partie du tout et participe de manière très fondamentale à la suite.

### **1.3.2 Stade pré-opératoire**

Consécutivement au stade sensori-moteur, la seconde grande période que Piaget isole est celle du stade pré-opératoire, correspondant au développement des perceptions et des fonctions symbolique et sémiotique de l'enfant, préparant le moment où celui-ci pourra effectuer, à l'aide des aptitudes nouvellement acquises, de premières opérations abstraites simples (au niveau suivant). Dans notre cas, c'est surtout la période du début de l'acquisition du langage, période qui nous intéresse très particulièrement.

Cette période de déclenchement s'étend entre les âges de 2 ans et 6-7 ans environ.

Le stade pré-opératoire est (comme le nom l'indique) antérieur à celui des opérations (de 7 à 12 ans) : il y est donc très étroitement lié. Face à un champ très vaste de la psychologie, nous allons ici nous intéresser notamment au développement de la fonction sémiotique/symbolique chez l'enfant.

Celle-ci correspond à l'acquisition de la faculté de représenter un élément du monde (un signifié) à l'aide d'un mot, d'une image mentale ou par exemple d'un geste symbolique (un signifiant, unique pour chaque signifié). Ainsi, l'enfant acquiert là une capacité d'abstraction, mettant en jeu une fonction sémiotique/symbolique. Cette fonction naît selon Piaget en plusieurs temps.

Si nous revenons un peu en arrière, lors de la période sensori-motrice, il n'existait chez le nourrisson aucune manifestation physique permettant de remarquer d'évocation d'objets ou

événements absents. Bien qu'il y eût à ce moment constitution et utilisation réelle de significations, il n'y avait toutefois pas encore de réelle différenciation signifiant/signifié et donc de fonction sémiotique/symbolique. Notre couple signifiant/signifié évoluait en effet dans la seule et unique sphère perceptive, où signifiant et signifié étaient un seul et même élément. Par exemple, lorsqu'il y avait chez le nourrisson assimilation *visuelle* entre la couleur blanche du lait et le moment d'être nourri au biberon, aucun fond sémiotique/symbolique n'intervenait dans l'opération, cette *perception* n'étant pas rattachée à un quelconque signe ou symbole. Seuls les faits et les sensations étaient là.

Cependant, c'est au cours de la seconde année environ qu'apparaît à peu près simultanément un ensemble de conduites impliquant progressivement l'évocation d'un objet ou événement absent (comprendre, sorti de la situation purement perceptive du premier stade), d'où la construction et l'utilisation nécessaire de systèmes de signifiants/signifiés dissociés, résultant au final sur le développement de la *pensée*. Piaget relève cinq conduites significatives :

- l'imitation différée : l'enfant qui a commencé par imiter une conduite du modèle en sa présence (dans sa période sensori-motrice et ce sans représentation en pensée), en vient peu à peu à reproduire celle-ci en son absence, donnant non seulement lieu à des imitations différées, mais également différenciées au niveau du ton, d'où la présence sous-jacente d'un premier niveau de représentation ;
- le jeu symbolique : *par plaisir fonctionnel*, l'enfant fait semblant d'être ou de posséder un élément imaginé – par rapport à l'imitation différée, cette seconde conduite se caractérise par l'introduction d'objets symboliques venant jouer le rôle de signifiant différencié et surtout, d'un point de vue sémiotique, par la fabrication d'un système d'expression propre, fluctuant, dont l'une des particularités est d'être extériorisé, là où l'adulte en resterait à un commentaire intérieur (comme par exemple dans le cas où un enfant jouerait à aboyer, après une rencontre avec un chien bruyant, alors qu'un adulte confronté au même phénomène penserait simplement au bruit dérangeant de l'animal) ;
- le dessin (*image graphique*) : évolutif, il joue à ses débuts un rôle médian entre le jeu (avec lequel il partage la notion de *plaisir fonctionnel*) et l'image mentale – il apparaît entre deux ans et deux ans et demi et suit une série de stades dans le réalisme au fur et à mesure qu'évolue l'enfant ;
- l'image mentale : Piaget la caractérise comme une *imitation intériorisée*, offrant la

possibilité de procéder à des imitations mentales de situations ou d'objets un jour perçus par l'enfant et apparaissant apparemment avec la fonction sémiotique – il isole deux types d'images, les images-copies (reproduisant un élément) et les anticipations (projetant un élément dans un futur pressenti) ;

- l'évocation verbale : dernière conduite – la plus complexe de la série – elle permet l'évocation d'objets ou d'événements totalement coupés de la situation en cours et se caractérise par une *représentation verbale* en plus d'une *imitation*, soit une conduite où la représentation s'appuie uniquement sur le signifiant différencié constitué par les signes de la langue en voie d'apprentissage.

Dans toutes ces conduites, nous voyons que l'imitation joue un rôle central – dans notre cas, en classe, elles pourront se traduire sous la forme d'*activités sémiotiques*, telles que décrites par Nathalie Blanc, soit des séries d'activités présentant une dynamique dans laquelle « l'articulation au système langagier à différents autres systèmes signifiants, non linguistiques ou para-linguistiques, [...] produira des effets propices à faciliter globalement l'accès au sens » (Blanc, p.99). Nous aimerions par conséquent nous attarder pour nous y intéresser d'un peu plus près et étudier de manière plus précise le développement de la fonction sémiotique, intéressant en premier lieu notre travail.

### 1.3.3 Imitation et développement sémiotique

Piaget remarque que, dès le départ, l'ensemble de ces manifestations est fondamentalement conditionné par le rôle de l'imitation, à plus forte raison quand il s'agit du développement de la fonction sémiotique, l'enfant ne pouvant inventer le langage de lui-même et devant *de facto* l'acquérir via un modèle. Suivant cela, l'élément qui nous intéresse ici est celui de la *représentation*. Si nous revenons encore une fois à notre période sensori-motrice, à ce moment, l'imitation constituait, « une sorte de représentation en actes matériels et non pas encore en pensée » (Piaget, Inhelder, 1966, p.56), soit une reproduction de gestes, apportant finalement à l'enfant une certaine habileté dans la copie. Comme nous l'avons mentionné, il n'y avait là aucune représentation à proprement parler, mais simplement une *préfiguration* de celle-ci, une représentation *en acte et non en pensée*. Par la suite, lors du passage de l'enfant au stade pré-opératoire du développement, cette copie physique instantanée, suffisamment maîtrisée, rend possible l'imitation différée évoquée plus haut,

première étape vers l'avènement de la fonction sémiotique. Selon Piaget, c'est là que se manifestent les premières conduites laissant apercevoir des débuts de représentation, l'acte différé en temps et contexte supposant nécessairement une représentation en pensée. # erreur Les autres manifestations, comme le jeu symbolique ou le dessin, renforcent ce passage d'un système en acte à un système en pensée est renforcé. L'image mentale enfin apporte une *intériorisation* de la représentation, soit une capacité à agir/copier s'appuyant sur des schémas internes d'actions, en dehors de tout acte extérieur, prête à devenir *pensée*.

Par cette évolution de l'imitation, l'acquisition du langage est rendue possible. La représentation permet, par le développement que la fonction sémiotique induit, un gain d'efficacité dans la communication, engendrant selon Piaget deux types de signifiants différenciés :

- les symboles, présentant des similarités avec les signifiés et présentant donc la capacité à être créés/modifiés par l'enfant (par exemple, lors du jeu symbolique) ;
- les signes, arbitraires ou conventionnels, collectifs et rigides au contraire des symboles, que l'enfant devra apprendre depuis un modèle dans un contexte social (par exemple, à l'école).

Concernant l'évolution de la fonction langagière amorcée, elle suit elle-même différentes étapes :

- lallation spontanée commune aux enfants de toutes les cultures, allant de 6 à 10-11 mois ;
- différenciation de phonèmes par imitation, dès 11-12 mois ;
- « mots-phrases », évoquant en un seul mots plusieurs émotions, désirs ou constatations, se manifestant environ au terme de la période sensori-motrice ;
- phrases de deux mots environ, en fin de deuxième année ;
- phrases courtes et complètes, non grammaticalement marquées ;
- phrases comportant progressivement les marques grammaticales adéquates.

Ainsi, si l'on revient à la période pré-opératoire, celle-ci est caractérisée principalement par une série de conduites imitatives et l'avènement, puis l'adoption au final, de par la présence des représentations, de la fonction sémiotique/symbolique, véritable source exponentielle d'acquisitions ultérieures, le langage permettant la pensée et progressant en

même temps sous elle. En effet, cette fonction comporte au moins trois avantages par rapport aux conduites sensori-motrices :

- possibilité de dépasser par évocation verbale la vitesse de l'action physique en cours ;
- possibilité de dépasser le cadre spatio-temporel de l'action physique en cours ;
- possibilité de parvenir à des représentations d'ensemble simultanées.

Ce stade est donc celui où se met sur pied tout un système, entrepris auparavant. Par un jeu d'imitations de plus en plus complexes et intériorisées, menant à la constitution de représentations et ensuite à une véritable pensée, l'enfant en vient peu à peu au langage. Cependant, bien que l'enfant ait développé les principaux schèmes sensori-moteurs et commencé à élaborer la fonction sémiotique, cela ne suffit pas encore à intégrer directement et rapidement les actions en opérations.

Il y a encore, à ce stade, développement intermédiaire de facultés entre le niveau sensori-moteur (où il y a action directe sur le sujet) et le niveau des opérations (vers 7 ans, donc). Le prolongement de la période pré-opératoire (de 2-3 à 6-7 ans) correspond ainsi selon Piaget à un intervalle fait de progression et d'obstacles à la complexité croissante sur le chemin de l'opération.

En premier lieu, il devient nécessaire pour l'enfant de reconstituer à ce moment sur le plan de la représentation ce qui était acquis sur celui de l'action. Par exemple, un enfant possesseur de *souvenirs moteurs* saura faire le trajet de sa maison à son école, mais ne saura pas le représenter sur un plan, même en trois dimensions. Par conséquent, l'enfant prendra un certain temps avant de pouvoir mémoriser en image ce trajet qu'il sait pourtant faire en mouvements.

En second lieu, l'enfant en vient à une décentration progressive de sa pensée. De la même manière qu'au stade sensori-moteur, le nourrisson est passé d'un état d'égoïsme absolu à une stase où il est devenu un objet parmi d'autres, il passe entre 2-3 ans et 6-7 ans d'une situation où sa représentation égoïste procède à une lente décentration. A l'issue de cette longue opération, l'enfant accède à une compréhension du monde plus large et plus complexe, mais le processus est long.



En troisième et dernier lieu, quand la fonction sémiotique et le langage sont assez développés pour non seulement évoquer, mais aussi communiquer, la représentation et son univers subissent une transformation profonde, sous l'influence de la socialisation de l'enfant. En effet, alors que ses représentations premières étaient constituées d'objets (ou de personnes-objets), ces représentations doivent dès lors prendre en compte un ensemble de personnes, porteuses de perspectives propres et multiples, ce qui implique non plus uniquement une décentration du sujet depuis un univers physique (découlant lui-même d'un univers sensori-moteur), mais également vers un univers social interindividuel. Cette vertigineuse démultiplication des personnes et des points de vue et son effet sur la représentation constitue une condition indispensable de l'équilibre interne de l'enfant.

Pour synthétiser, lors de cette période intervient également un long processus de décentration affective et sociale, où l'enfant apprend progressivement, grâce à ses représentations, à *penser* ce qu'il *faisait* auparavant et à l'issue duquel, vers 7-8 ans, il parvient au stade des opérations. En somme, pendant ces quelques années, il se prépare à ce qui va suivre. Notons enfin qu'au cours de ce stade, l'enfant, malgré les possibilités nouvelles qui s'ouvrent à lui, reste psychologiquement encore très fixé dans le présent et les situations physiques concrètes. Ce n'est que vers la fin du stade et l'entrée dans la période des opérations concrètes, de 6-7 ans à 11-12 ans, qu'il commence à s'éloigner dans l'espace et le temps et devenir capable de réelles opérations intellectuelles abstraites.

Pour nous, cette évolution et du langage et de l'intelligence se traduit en de nécessaires adaptations pédagogiques, tant en situation de classe (proposer des activités accompagnées de réalisations langagières à la portée des enfants, selon leur âge et non pas uniquement proposer des contenus à dimension affective marquée, comme c'est parfois le cas), que d'un point de vue organisationnel et administratif, où il conviendra de proposer aux jeunes apprenants des niveaux correspondant très précisément à leurs dispositions. Encore une fois, cela passe pour nous par une profonde connaissance technique du public et de sa psychologie, ainsi que par un travail diagnostique adéquat. Pour illustrer le premier point, il semble invraisemblable de demander des tâches requérant une motricité fine « supérieure » (découper de petites figures, etc.) à des enfants à ce stade ou de leur demander d'articuler des phrases grammaticalement complexes ou demandant un niveau d'abstraction complexe (nous en resterons à une entreprise de description directe du monde, plutôt). Concernant le second point, notre dispositif ne possédant pas d'échelle de

niveaux à ce stade (les classes Coccinelles constituant un seul niveau couvrant la période 3-6 ans), l'enseignant en charge adapte ses activités au niveau pressenti de ses apprenants. Ce n'est malheureusement pas la situation idéale et sans doute y aura-t-il des améliorations à apporter à ce niveau dans le futur, le présent travail n'apportant pas de réponse à ce problème (mais nous précisons qu'il s'agit là pour nous d'une *sensibilisation* au français et non pas encore d'un *apprentissage*).

#### **1.3.4 Le stade des opérations**

Ainsi, l'étape suivante est celle des opérations. Elle s'étend de 6-7 ans à 15 ans environ, avec une coupure vers 11-12 ans, où les opérations *concrètes* sont prêtes à devenir *formelles*.

Au terme du stade pré-opératoire, l'enfant parvient enfin au stade des opérations dites *concrètes*. En somme, il devient capable, grâce à son expérience du monde, d'envisager des événements extérieurs à lui-même et à sa propre vie et cette période se caractérise par une capacité d'ouverture au monde et un intérêt grandissant aux choses qui l'entourent. En restant cependant encore en rapport avec son environnement direct et observable (d'où le *concret*, par opposition aux *opérations formelles/hypothétiques* ultérieures), il devient capable de raisonnements logiques simples. Raisonnant toujours en action propre, il acquiert cependant un certain degré d'abstraction, lui permettant de régler de proche en proche certains problèmes (par exemple de type mathématique). La pensée de l'enfant se socialise et devient capable, non seulement de décentration, mais aussi de collaboration.

Les *opérations* en question sont de l'ordre de la sériation, de la classification, de la correspondance ou par exemple de la mise en regard de termes – dans tous les cas, elles restent de l'ordre logico-arithmétique. Parallèlement se mettent en place d'autres opérations de type *infralogique*, pour emprunter le terme piagétien, fondées sur les voisinages et séparations, en d'autres termes sur une organisation spatiale des informations. De même, les opérations portent sur le temps et la vitesse. En relation avec toute cette activité cognitive se déploient des séries d'activités distribuées essentiellement entre *causalité* et *hasard*. Alors qu'au stade préopératoire l'enfant use dans son interprétation du monde de précausalité (toutes choses ont une cause efficiente, même les plus fortuites, ainsi un lac

existe parce qu'on l'a mis là et qu'on l'a rempli pour nous), au niveau opératoire l'enfant va vers des explications rationalisées et coordonnées des actions<sup>21</sup> (par exemple, quand l'enfant immerge un objet dans un verre d'eau, il est à ce moment capable de *projeter* que le niveau de l'eau augmentera, ce qui n'était pas le cas auparavant). De même, après 7-8 ans, l'enfant peut prévoir un certain part de hasard dans le monde (obstacle à la déductivité), alors que celui-ci lui était inconnu avant.

Sur cette lancée, vers 11-12 ans se développent enfin les opérations *formelles*, qui ne cesseront d'être étouffées lors de la pré-adolescence, puis de l'adolescence, jusqu'à 15 ans environ. Elles sont la suite logique de la période des opérations concrètes et correspondent à une complexification de compétences mises en place auparavant, essentiellement en ce qui concerne l'abstraction, en s'émancipant du concret et de ses raisonnements directs/observables précédemment postulés. De la même manière que le langage acquiert une complexité plus grande, lors de cette phase, le sujet pré-adolescent en vient à raisonner par hypothèses et déductions par la constitution de systèmes et de mécanismes formels, applicables de manière générale, au détriment de solutions forcément immédiates, comme auparavant.

Essor affectif et social, la pré-adolescence et l'adolescence n'en requièrent néanmoins une dernière transformation de la pensée et de son évolution depuis le stade sensori-moteur – une ultime restructuration, en fait. La pensée hypothétique, évoquée précédemment, correspond ainsi à la compétence du sujet à procéder à des raisonnements et/ou anticipations abstrait(e)s sur des propositions qu'il ne tient pas pour vraies ou auxquelles il ne croit pas. Ainsi, il peut à ce stade se détacher encore une fois complètement du concret et des contenus qu'il analyse, dans une sorte d'étude clinique dénuée de passion. Le but en est généralement d'en déduire des lois et systèmes, structures du monde utilisables/transposables ultérieurement – les opérations *formelles*. Cette ultime période nous intéressant s'accompagne de profondes transformations affectives. En guise de conclusion complémentaire au tout, nous allons enfin nous attarder sur une analyse rapide des conceptions d'Henri Wallon, ayant plus précisément travaillé sur l'affectivité.

---

<sup>21</sup> Il est à noter qu'au stade sensori-moteur, l'enfant usait d'une logique que Piaget qualifie de *magico-phénoméniste*, soit une forme de causalité où n'importe quoi se trouve susceptible de produire n'importe quel effet sans possibilité de prédiction (phénoméniste) et où cette causalité est centrée sur l'action, sans tenir compte de l'environnement spatial du nourrisson (magique).

## 1.4 Le développement psychologique de l'enfant selon Henri Wallon

Nous aimerions avant de clore cette partie revenir sur une autre contribution au développement de l'enfant. En effet, Piaget n'est pas le seul ayant proposé une interprétation viable. Nous avons évoqué le nom de Vygotsky (dont nous ne pénétrons pas la pensée ici, dans la mesure où elle ne nous semble pas constituer d'apport décisif à notre intervention), mais nous aimerions plus spécifiquement nous attarder sur le développement de l'enfant selon Henri Wallon, afin de mettre en lumière quelques spécificités de sa vision par rapport à celle de Piaget/Inhelder : complémentaires et/ou contradictoires.

En effet, Wallon a également proposé un développement mental en différents stades, mais cela dans une opposition entre *intelligence* et *affectivité*, alternativement prédominantes l'une sur l'autre, favorisant ainsi les *ruptures* face aux continuités que décrit Piaget (et apportant éventuellement une régression). En quelque sorte, Wallon introduit dans le développement de l'enfant une dimension plus fondamentalement émotionnelle, où intelligence et affectivité déterminent son développement mental, comme il l'explique à propos de cette dernière (1968) :

Les influences affectives qui environnent l'enfant dès le berceau ne peuvent qu'avoir sur son évolution mentale une action déterminante. Non pas qu'elles créent de toutes pièces en lui ses attitudes et ses façons de sentir, mais précisément, au contraire, parce qu'elles s'adressent, à mesure qu'ils s'éveillent, à des automatismes que le développement spontané des structures nerveuses tient en puissance et, par leur intermédiaire, à des réactions d'ordre intime et fondamental. Ainsi, le social s'amalgame à l'organique. (Wallon, p.124)

Ainsi, dans cette approche mettant l'émotion en valeur, les six principaux stades isolés par Wallon sont les suivants :

- Stade impulsif (de 0 à 3 mois) avec prédominance des facteurs affectifs ;
- Stade émotionnel (de 3 mois à 1 an) avec apparition de quatre émotions (joie, chagrin, colère, douleur) dans une perspective de reconnaissance de soi (notons le parallèle avec Piaget sur ce processus de décentration) ;

- Stade sensori-moteur et projectif (de 1 à 3 ans), phase pendant laquelle se développent l'intelligence *pratique* par manipulation physique/expérience corporelle et l'intelligence *discursive* par imitation et développement sémiotique ;
- Stade du personnalisme (de 3 à 6 ans) avec retour de la prédominance affective – tendance à l'opposition à l'adulte (c'est notamment la phase du fameux complexe d'Edipe, longuement analysé par la psychanalyse<sup>22</sup>) ;
- Stade catégoriel (de 6 à 11 ans) avec prédominance de l'intelligence sur l'affectivité, à travers les exercices de mémoire volontaire, attention, puis abstraction ;
- Stade de l'adolescence (après 11 ans) avec prédominance des occupations affectives.

## **1.5 L'évolution psychologique de l'enfant comme charpente théorique des dispositifs d'accueil pour jeunes publics**

D'une manière générale, lors des premières années de sa vie, l'enfant subit de profondes transformations (qui ne seront d'ailleurs pas les dernières), que l'on pourrait qualifier de dépassements successifs (si l'on se place en priorité d'un point de vue piagétien), et ce depuis un état égocentrique subjectif universel vers un état décentré s'appliquant même à tous les domaines et avant tout au cognitif, au social et au comportement moral, en suivant trois grandes périodes rapidement passées en revue ici, soit encore une fois le stade sensori-moteur, le stade des opérations concrètes et enfin celui des opérations formelles. L'intelligence débute en effet de manière complètement autocentrée sur l'action propre avant de se détacher progressivement et de déboucher, via diverses compétences et découvertes, sur les opérations organisées de manière systématique, qui sont coordination. Le jeu, les relations affectives et les échanges sociaux jouent dans ce cadre des rôles absolument primordiaux.

Ainsi, lors de cette évolution, la pensée se développe parallèlement au langage (et donc à la représentation) et à chaque âge correspond son ensemble de caractéristiques, de possibilités et de limites infranchissables que doit prendre en considération, en revenant à notre travail et à notre domaine, le professeur/décideur dans le cadre d'un dispositif d'enseignement aux jeunes publics. C'est réellement un tel cadre théorique qui fait la

---

<sup>22</sup> A ce propos, nous insérerons ici une référence à la très enrichissante *Psychanalyse des Contes de Fées* (1976) de Bruno Bettelheim, classique du sujet, rattachant notamment le complexe d'Edipe au conte de Blanche-Neige.

structure. Ainsi, de manière parallèle à son évolution, la structure éducative qui accompagne l'enfant se doit d'être adaptée et de proposer en principe les « dépassements successifs » du découpage piagétien, tant dans la forme (niveaux proposés) que dans le fond (didactique) et prendre en compte un certain nombre de barrières infranchissables. A chaque âge correspond un enseignement adapté : ainsi, dans l'enseignement aux jeunes publics, il convient de prendre en compte cette information tout à fait essentielle dans leur aiguillage vers des niveaux adéquats.

C'est pour notre part à partir du découpage piagétien que nous avons travaillé au moment de notre action en remédiation sur le dispositif des jeunes publics de l'Alliance Française de Shanghai.

Toutefois, l'évolution mentale de l'enfant n'est pas la donnée unique à jouer : les affres propres à notre dispositif en étaient la preuve, puisque l'âge était judicieusement pris en compte dès le départ, mais que des problèmes subsistaient. Nous allons donc compléter le tableau en passant à l'étape pratique de cette partie de notre travail dans le domaine diagnostique, où nous avons mis au point un outil d'analyse, afin de précisément connaître le profil linguistique de notre public, dans un but d'orientation adéquate.

## **2. Conception d'une enquête par questionnaire comme outil d'analyse pratique et résultats**

### **2.1 Considérations générales**

Dans le cadre de notre intervention, notre première réalisation pratique a été d'analyser en profondeur notre public de sorte à obtenir l'aperçu le plus détaillé possible de sa composition, au regard des critères nous intéressant, tels que les motivations ou encore le passé linguistique, dans un but d'amélioration des pratiques d'aiguillage et de sélection. Bien que ce public n'était pas complètement nouveau pour nous, il nous manquait à son sujet nombre d'informations déterminantes pour les orientations du dispositif. Notre but était ainsi essentiellement *diagnostique*, puisque nous avons cherché, en mettant en place un outil à caractère actif (ayant une continuité dans le temps), à agir sur l'amélioration de nos procédures d'entrée dans le dispositif, afin d'y remédier de manière générale.

Cette première étape a constitué une phase de recueil de données importante.

## 2.2 Objectifs de l'analyse

L'objectif a été ici de procéder à une analyse de la nature de notre public, afin de consolider le dispositif par une action diagnostique. En effet, la création de niveaux, l'ouverture de classes, leur constitution et l'excellence pédagogique recherchée au cours de l'enseignement passent par le croisement de plusieurs variables, en dehors du simple âge psychologique de l'apprenant, ayant une influence fondamentale sur la bonne marche générale des opérations (mais n'ignorant bien entendu en aucune manière cette donnée primordiale). Or, pour nous qui souhaitions homogénéiser les niveaux à l'intérieur du dispositif, une telle vision générale du profil des apprenants était tout à fait essentielle.

Dans les faits, nous avons donc créé une enquête par questionnaire à l'adresse de nos apprenants, dans un but administratif, méthodologique d'autre part, ayant permis une analyse fine de notre public dans le cadre de l'intervention et enfin pédagogique.

Nous avons ainsi par là cherché à compenser un manque d'information dans un but de remédiation. Ainsi, cette recherche d'information s'est non seulement faite auprès des apprenants déjà inscrits, mais s'est étendue à l'inscription de nouveaux apprenants potentiels après l'étude – d'où son caractère *actif*, donc. Comme nous l'avons déjà mentionné, l'un des problèmes majeurs du dispositif concernait de prime abord l'hétérogénéité des groupes, où se croisaient des apprenants de profils très variés, ce qui nuisait éventuellement à la qualité de l'enseignement et décevait certains parents ; se mêlaient dans les classes apprenants de différentes langues maternelles, de différentes nationalités, francophones ou non-francophones, etc. : les cas étaient très variés, avec souvent un résultat trop négatif en raison de cela.

Par ailleurs, en dehors de notre problématique, l'outil réalisé constitue un outil pédagogique très intéressant, puisqu'il permet de se faire une idée précise du profil de chaque apprenant avant son intégration dans le dispositif et le début des cours. De manière antérieure à l'enseignement, cette connaissance permet la mise en place de *stratégies* appelées à contourner les difficultés pressenties en situation de classe.

De manière indirecte, ce travail d'analyse nous a aussi permis de (re)prendre conscience de nos missions en tant que dispositif d'accueil des jeunes publics de l'Alliance Française de Shanghai, par la sélection ou non de certains types d'apprenants.

## 2.3 Modalités de communication choisies

Nous nous sommes retrouvé devant deux types de publics à analyser :

- Le public déjà intégré dans le dispositif ;
- Son public futur.

Ainsi, nous avons opté pour la création d'une fiche de renseignements adressée aux parents d'élèves, à renseigner et retourner par courrier ou e-mail à l'Alliance Française (à remplir sur place pour les nouveaux inscrits). Nous avons donc commencé à constituer une base de données sur les apprenants et leurs parents.

Nous avons fait le choix de proposer cette fiche de renseignements en chinois, anglais et français, dans la mesure où le public accueilli n'est pas seulement chinois. Dans ce contexte, le formulaire en français sert principalement de référence.

La fiche de renseignements est consultable à la section des annexes<sup>23</sup>.

## 2.4 Analyse du questionnaire créé

Dans ce travail d'analyse des besoins langagiers et avant de traiter de la conception du document en lui-même, nous nous sommes inspiré de René Richerich (1985) :

Chaque personne ou groupe de personnes a ses raisons propres d'identifier des besoins langagiers qui conduiront à des choix différents des questions à poser et des informations à recueillir. Bien que ces dernières puissent prendre les formes et avoir les contenus les plus variés, on peut les regrouper en trois grandes classes [...] :

---

<sup>23</sup> Cf. annexes 3, 4 et 5 : Questionnaire-enquête aux parents, respectivement en français, chinois et anglais.



- Informations sur les **personnes** concernées directement ou indirectement par la réalisation d'un projet de recherche et/ou d'enseignement/apprentissage. Au niveau d'une institution de formation : apprenants, enseignants, conseillers pédagogiques, personnel administratif, entourage en dehors de l'institution. [...]
- Informations sur **l'environnement** dans lequel des personnes réalisent un projet de recherche et/ou d'enseignement/apprentissage.
- Informations sur **la ou les langues** concernées par la réalisation d'un projet de recherche et/ou d'enseignement/apprentissage.

Distinguées ici pour des raisons d'analyse, ces trois classes d'informations sont en fait toujours interdépendantes, tant il est vrai que des personnes font aussi partie de l'environnement d'autres personnes et qu'une langue n'a de réalité qu'utilisée par des individus dans un environnement donné. (Richterich, p.110)

Conçu dans les grandes lignes sur ce modèle, le questionnaire comporte ainsi quatre parties principales, où personnes, langues et environnement sont à chaque fois mêlés :

- L'enfant ;
- La mère ;
- Le père ;
- Les motivations.

En faisant le choix de ces critères, nous avons ainsi tenté de cerner nos principaux interlocuteurs dans l'apprentissage : évidemment l'enfant lui-même et les langues qui l'entourent, mais aussi son environnement (scolaire, notamment) et les commanditaires de l'apprentissage, ses parents. Outre les demandes de renseignement générales (informations de contact, âge, etc.), afin d'établir le profil linguistique de chaque apprenant, nous avons choisi de questionner :

- Son origine linguistique, soit sa langue maternelle et la/les langue(s) apprise(s) ultérieurement ;
- Sa situation scolaire ;
- Ses compétences en lecture et écriture ;
- Ses motivations et les objectifs poursuivis par les parents.

C'est sur ces points que nous allons ici nous pencher, non sans avoir préalablement tenté de définir ce que nous entendons par *profil linguistique* d'un apprenant.

### **2.4.1 Définition du profil linguistique**

Nous entendons par là un instantané de la situation linguistique d'un apprenant à un moment donné, cliché résultant du croisement de différents facteurs, pouvant influencer cet état. L'établissement de ce profil linguistique possède dans notre cas une valeur diagnostique : croisé avec l'âge et son niveau d'évolution psychologique général, il va nous aider à définir des groupes d'apprenants aussi homogènes que possible (et plus tard à évaluer par comparaison les progrès de l'apprenant). Il convient par ailleurs de noter que ce profil n'est pas quantifiable ici en termes de niveau de langue, parce qu'il ne s'agit pas seulement d'une simple évaluation de compétences (un niveau de points A correspond à un niveau donné), mais d'une appréciation qualitative, plus large. En effet, l'établissement de ce profil prend en compte des facteurs par exemple de passé linguistique ou de motivation, pouvant difficilement être intégrés dans une quelconque logique docimologique chiffrée : si l'on prend une image, quand un conducteur arrive à un carrefour et qu'il doit faire un choix entre plusieurs routes vers sa destination, le nombre de chevaux de sa voiture n'entre pas en ligne de compte, ni ne garantit qu'il choisira la meilleure option. Il en est également ainsi du profil linguistique et son but ici est donc de nous aider à reconnaître les facteurs qui nous aiderons à placer les apprenants sur le meilleur chemin.

### **2.4.2 Une donnée clé : l'origine linguistique des apprenants**

Pour nous, l'origine linguistique des apprenants est évidemment très importante, *a fortiori* après avoir effectué dans notre premier chapitre une étude contrastive du français et du chinois. En effet, comme le rappelle Vanthier (2009), « on tend généralement à considérer qu'un apprenant mobilise des compétences de lecteur et de scripteur acquises en langue maternelle pour lire ou écrire un texte en langue étrangère. » (Vanthier, p.49) Ainsi, cette origine linguistique va conditionner l'ensemble de l'apprentissage, par le jeu des similitudes et différences qu'elle pourra entretenir avec la langue cible – le français – en facilitant ou en compliquant certains aspects, que ce soit par exemple du point de vue grammatical, phonétique ou encore culturel (et ce même dans le cas où la langue maternelle de l'apprenant n'a pas été apprise dans le pays où cette langue est parlée, puisqu'elle porte naturellement avec elle un tout ensemble de représentations intrinsèques). L'origine linguistique nous apporte donc une information importante, mais non décisive

(généralement) dans la constitution du profil linguistique à but diagnostique. Evidemment, elle a par contre une importance pédagogique primordiale en classe : par exemple, en fonction de la langue maternelle d'un apprenant, la réalisation de certains phonèmes ou de schémas prosodiques seront facilités ou compliqués.

Comme nous l'avons déjà vu, les différences entre le français et le chinois étant très marquées, il est assez évident que dans le cadre de notre dispositif mêlant apprenants sinophones et étrangers (principalement issus de pays anglo-saxons), les apprenants anglophones progressent extrêmement rapidement par rapport à leurs camarades de langue maternelle chinoise. Certes, en cela la maîtrise de l'alphabet joue un rôle, mais il semble aussi évident que les facilités viennent plus des systèmes linguistiques plus proches en termes de grammaire, de syntaxe, etc. ainsi que des cultures moins dissociées. Pour illustrer ce dernier point, si l'on considère l'objectif communicatif « parler de ses habitudes quotidiennes », un apprenant occidental (au sens large du terme) trouvera sans doute normale une phrase ordonnée de la sorte : « Le matin, je me lève, je prends mon petit déjeuner, puis je me brosse les dents », tandis qu'un Chinois en rira (ou en grimacera de dégoût) et tournera la phrase en « Le matin, je me lève, je me brosse les dents, puis je prends mon petit déjeuner », puisqu'en Chine il est inconcevable pour toute personne cultivée de faire autre chose que se brosser les dents au réveil, sous peine d'être un paysan sans hygiène ! C'est là une altérité à prendre nécessairement en compte à travers l'étude du profil linguistique.

Au final, ce que nous souhaitons souligner ici est donc que ce dernier est très important dans la définition du profil linguistique d'un apprenant, parce qu'il se trouve non seulement constituer inévitablement une base déjà définie pour l'apprentissage du français (avec laquelle composer est obligatoire) et par ailleurs, parce qu'il ouvre conséquemment sur tout un champ de représentations à prendre en compte dans l'apprentissage. Pour nous, savoir de quelle origine linguistique sont les apprenants revient idéalement à envisager l'ouverture de classes/niveaux spéciales, en cas d'effectifs suffisants. Il semble en effet préférable de regrouper ensemble des apprenants d'origines linguistiques semblables, afin de pragmatiser au maximum notre enseignement – mais dans la pratique, c'est une solution difficile, en raison des effectifs réduits d'apprenants non-sinophones dans notre dispositif.

### 2.4.3 Questions relatives à la situation scolaire

Particulièrement importante est également la situation scolaire de l'apprenant.

En regard du questionnaire-outil utilisé, nous nous posons ici quelques questions :

- Dans quel contexte linguistique et culturel l'apprenant suit-il son cursus régulier ? Est-ce une école nationale ou internationale ? Est-ce l'école française officielle ? En effet, en ce qui concerne les cursus non français, nous rechercherons les facteurs éventuellement adjuvants quant à l'apprentissage d'une nouvelle langue – généralement, les apprenants placés en école internationale (anglophone, notamment) possèdent de par la proximité avec d'autres cultures des facilités que n'ont pas forcément les autres. Et concernant les cursus français, un apprenant en école française fera l'objet d'une évaluation plus spécifique (cela en croisement par exemple avec les motivations), ce afin de déterminer quelles seront exactement les possibilités pour nous d'offrir un apprentissage adapté et adéquat à ce type d'apprenant – il va sans dire qu'un étudiant fréquentant depuis plusieurs années l'école française de Shanghai n'aura peut-être rien à apprendre en termes linguistiques de l'Alliance Française et sera redirigé vers une autre structure ;
- A quel niveau l'apprenant se situe-t-il ? Cela nous permettra de nous faire une idée générale de ses aptitudes et de son niveau de développement scolaire, de même que cela nous renseignera de manière générale dans les petits niveaux sur l'avancée ou non des compétences en lecture/écriture des apprenants ;
- L'apprenant possède-t-il un parcours scolaire francophone ? Participant à la construction de l'origine linguistique, ce trait se rapporte au cursus scolaire précédemment suivi par l'apprenant. Concrètement, ce que nous cherchons à déterminer, c'est si l'apprenant a déjà été scolarisé dans le système français – voire francophone. D'un point de vue culturel, cela a déjà son importance, puisque les pratiques pédagogiques ne sont pas les mêmes dans le système chinois (de manière générale plus dirigiste, traditionnel), mais surtout d'un point de vue linguistique, c'est une information essentielle. En effet, que l'enfant ait vécu en France ajoute à son bagage linguistique (il ne s'agit pas là du contexte scolaire), mais qu'il ait été scolarisé dans le système constitue généralement un renseignement capital pour son orientation : en effet, tout

comme précédemment, un apprenant ayant été scolarisé dans le système français ne trouvera peut-être pas ce dont il a besoin à l'Alliance Française de Shanghai, dont le but est d'enseigner uniquement la langue française. Dans la même optique, nous cherchons à déterminer face à quelle langue de scolarisation l'apprenant est placé.

#### **2.4.4 Une compétence en lecture et écriture suffisante comme condition à l'entrée en classe Benjamins**

Rattachée à ce qui suit, cette partie spécifique pose la question : l'enfant sait-il lire et écrire ? C'est là encore un trait primordial. Cette information nous permettra de situer l'apprenant dans un contexte d'apprentissage sans support écrit (les classes Coccinelles) ou avec (à partir des Benjamins). Il y a là une vraie question d'ordre diagnostique, qui prendra encore de l'importance avec la réalisation du projet de création de classes spécifiques pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (qui devrait voir le jour fin 2010 dans le meilleur des cas).

La maîtrise du code écrit, que ce soit en réception ou en production, est réellement un critère primordial, qui va nous permettre de tracer une ligne de démarcation claire entre qui peut entrer en classe Benjamins (assez proche donc d'une structure de type élémentaire) et qui n'est pas prêt. Il est en effet évidemment impensable de réunir dans un même groupe des apprenants scripteurs et non scripteurs ou lecteurs et non lecteurs, bien que cela se soit fait pendant quelque temps dans le dispositif. Ainsi, le renseignement de ce critère doit nous permettre d'orienter dans les très grandes lignes les apprenants.

Même si la maîtrise de la lecture et de l'écriture en sinogrammes est importante, nous restons focalisé dans notre questionnement sur les langues alphabétiques, puisque le français en fait partie et que ce sera le système utilisé en classe. Pour les petits Chinois, souvent, la connaissance alphabétique viendra de la connaissance du système phonétique pinyin, voire de celle de l'anglais, largement enseigné dès les plus jeunes âges en Chine.

#### **2.4.5 La connaissance des motivations des apprenants et des objectifs des parents comme garante d'un aiguillage adéquat**

Au-delà des informations de contact dont nous avons besoin et de celles nous permettant de diagnostiquer correctement un nouvel apprenant en analysant son passé linguistique, nous avons cherché à connaître les motivations et les objectifs poursuivis par ceux-ci ou par leurs parents : en présence de jeunes publics, ce sont en effet généralement ceux-ci qui choisissent de faire apprendre une nouvelle langue à leur(s) enfant(s). De manière pratique, les parents pouvaient ici cocher plusieurs cases.

Les motivations que nous avons isolées et proposées sont :

- Renforcer un programme français en école internationale ;
- Préparer l'enfant à suivre ou à continuer un cursus en école française ;
- Préparer à une émigration dans un pays francophone ;
- Maintenir le niveau de français suite à un séjour dans un pays francophone ;
- Apprendre une nouvelle langue par intérêt personnel ;
- Autre (à préciser).

Ce point est très important à plusieurs titres :

- Cela nous permet de nous assurer que nous restons bien dans le cadre de nos missions en tant qu'Alliance Française ;
- Cela fournit à l'enseignant une ligne de conduite claire sur ce qui motive et ne motive pas chaque apprenant (ou ses parents) – en d'autres termes, les objectifs à atteindre en sont plus clairs ;
- Associé aux discussions<sup>24</sup> avec les parents que comporte la phase d'évaluation diagnostique, cela nous permet de définir avec les parents un contrat pédagogique sain, où nous montrons que nous sommes conscient des objectifs à atteindre et où ces derniers (en leur qualité de tuteurs) sont mis face à leurs propres tâches de soutien (pour les devoirs, par exemple) vis-à-vis de leur enfant ;

---

<sup>24</sup> Consécutivement à l'évaluation diagnostique a lieu une phase de discussion avec les parents. Nous renvoyons au chapitre 5, ainsi qu'à la procédure d'orientation à l'entrée du dispositif rationalisée, en annexe 16.

- Toujours associé à ces discussions, cela nous permet d'intégrer l'apprenant à ce contrat et de mettre l'accent sur la nécessité pour les parents d'expliquer aux apprenants qui n'ont pas choisi d'être là pourquoi ils leur font apprendre le français. En effet, si la motivation est la clé de tout apprentissage réussi (*a fortiori* dans le cadre d'un cours de week-end facultatif), nous cherchons à tout prix à éviter les publics désespérément captifs, où les jeunes apprenants ne savent pas pourquoi ils sont là et prennent le cours comme une punition (ce sujet a fait l'objet de réunions parents-professeurs). Dans ce cadre, les parents jouent une fonction éminemment pédagogique – ils sont partie intégrante des personnes présentes dans l'environnement de l'enfant dont parle plus haut Richterich. Et certes, il est de notre ressort en tant qu'enseignant de rendre le cours attractif, mais la motivation ultime et l'explicitation des besoins ne se joue pas au sein de la classe, mais en dehors, comme le fait remarquer à très juste titre ce dernier (1985, p.6) : « L'enseignement/apprentissage se définit en termes d'interactions qu'établissent des individus ou groupes d'individus entre eux et avec ce qui constitue leur environnement institutionnel. »

Croisée avec d'autres facteurs abordés plus haut tenant au profil linguistique de l'apprenant, l'analyse de la motivation nous permet de définir clairement notre champ d'action : que pouvons/devons-nous faire ou pas et où devons-nous aller, avec chaque apprenant. Le bénéfice est que cela recentre considérablement nos missions et nos groupes d'un point de vue administratif, alors rassemblés selon ces traits. C'est une composante essentielle de la réponse que nous cherchons à apporter à notre commande de stage.

## **2.5 Résultats de l'enquête par questionnaire**

Le questionnaire a été distribué aux parents fin décembre 2009. Nous avons procédé à sa réception et à son dépouillement. Nous avons recueilli à ce moment en tout 52 documents.

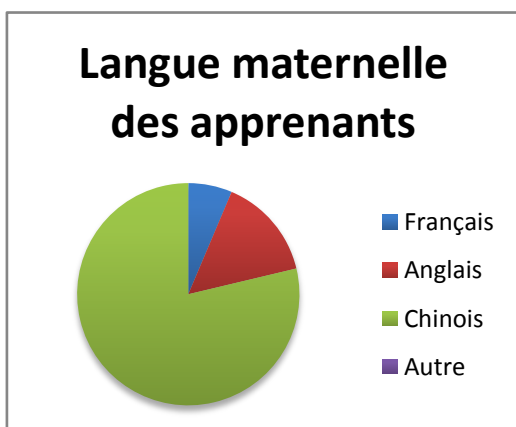
Nous avons présenté ainsi les résultats sous forme de graphiques. Les tableaux de données sont consultables dans la section des annexes<sup>25</sup>.

Ici, nous avons analysé les résultats suivants :

1. Profils généraux des apprenants ;
2. Parcours linguistiques ;
3. Motivations.

Nous avons isolé pour ces quelques données les traits nous semblant les plus pertinents dans les formulaires, en laissant si possible de côté ce qui relevait du cas par cas. Il est au passage regrettable de noter que nombre de formulaires n'ont pas été remplis très sérieusement – cases non renseignées, illisibles ou identification peu claire des besoins des apprenants par les parents eux-mêmes (dans la partie concernant les motivations) Nous avons ainsi tenté d'utiliser les informations au mieux sans toutefois parvenir à toujours recueillir toutes les données nécessaires. Cependant, nous espérons (et pensons) que les données recueillies et étudiées sont assez représentatives de l'ensemble de notre dispositif – cela correspond en effet généralement aux situations observées en classe de manière intuitive.

### 2.5.1 Aperçu des profils généraux des apprenants



Nous voyons sur ce premier couple de graphiques que les apprenants sinophones sont logiquement les plus représentés dans notre dispositif, mais que les anglophones

<sup>25</sup> Cf. annexe 6 : Résultats de l'enquête : tableaux de données.



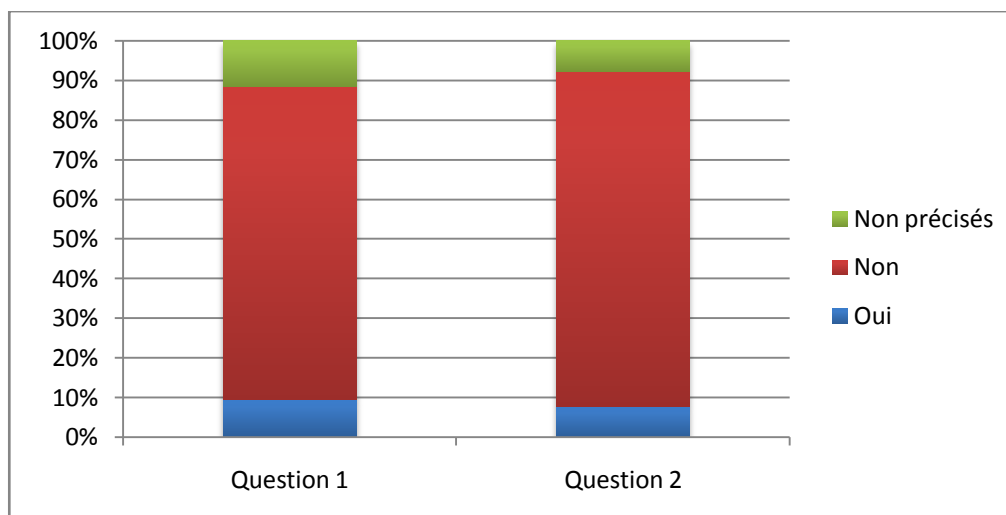
constituent un ensemble non-négligeable (il est à noter que dans le cas des langues parlées à la maison, plusieurs réponses étaient acceptées). Ces effectifs ne semblent toutefois pas être suffisants en proportion pour encore ouvrir des niveaux idéalement adaptés, de type « groupe d'apprenants sinophones », « groupe d'apprenants anglophones », etc. : d'une part, parce que comme nous l'avons dit, ces effectifs ne sont pas assez fournis pour nous permettre de constituer des groupes aussi finement dissociés . D'autre part, parce que les apprenants anglophones sont eux-mêmes d'origines distinctes et de langues maternelles différentes et ne constituent donc pas eux-mêmes une classe à part.

On est ici au passage en droit de se poser la question des intérêts de l'homogénéité comme parti-pris en classe de langues. En effet, l'hétérogénéité des apprenants possède ses avantages certains en enrichissant de manière toujours extrêmement intéressante le paradigme culturel du groupe. Loin de sous-estimer ce facteur, cependant, il nous semble qu'une homogénéité accrue a également ses avantages pragmatiques en réduisant l'altérité linguistique entre l'enseignant et le groupe d'apprenants. Par exemple, un travail sur un point de phonétique a plus d'impact quand il est dirigé vers une difficulté connue et ciblée de la langue maternelle d'un groupe homogène, tandis qu'un ensemble hétérogène nécessitera un travail distinct pour chaque apprenant, en fonction des spécificités de la langue qu'il parle (dans le cas où l'enseignant en a une certaine connaissance) : par exemple, un travail sur les consonnes sourdes/sonores en français aura un impact certain sur un groupe d'apprenants chinois, tandis que celui-ci sera minimisé en présence d'un public comportant par ailleurs des italophones, hispanophones ou anglophones.

### **2.5.2 Représentation des parcours linguistiques**

Nous avons ici créé une représentation graphique en deux questions :

- Question 1 : l'apprenant a-t-il déjà habité en France ou dans un pays francophone ?
- Question 2 : l'apprenant a-t-il déjà été scolarisé dans le système éducatif français ?



En analysant nos données, il apparaît ici que la plus grande partie de nos apprenants n'a jamais vécu en France et/ou n'a jamais été scolarisée dans le système éducatif français. Ainsi, il semblerait que notre dispositif soit généralement bien calibré pour accueillir des apprenants sinophones et qu'environ 10% de nos apprenants sont peut-être mal orientés, l'Alliance Française n'étant en principe pas la structure où prolonger un parcours scolaire débuté ailleurs (mais il nous manque les informations nécessaires à l'analyse fine des cas particuliers). Par ailleurs, cette population étant trop faible en proportion, ce graphique nous montre que nous ne pouvons pas encore nous permettre de proposer de solution alternative au public évoluant dans un cadre francophone, de type *cours de soutien*, comme en avait à un moment émis l'idée notre Directeur Pédagogique (par exemple en partenariat avec l'Ecole Française, dont le campus est particulièrement loin du centre-ville).

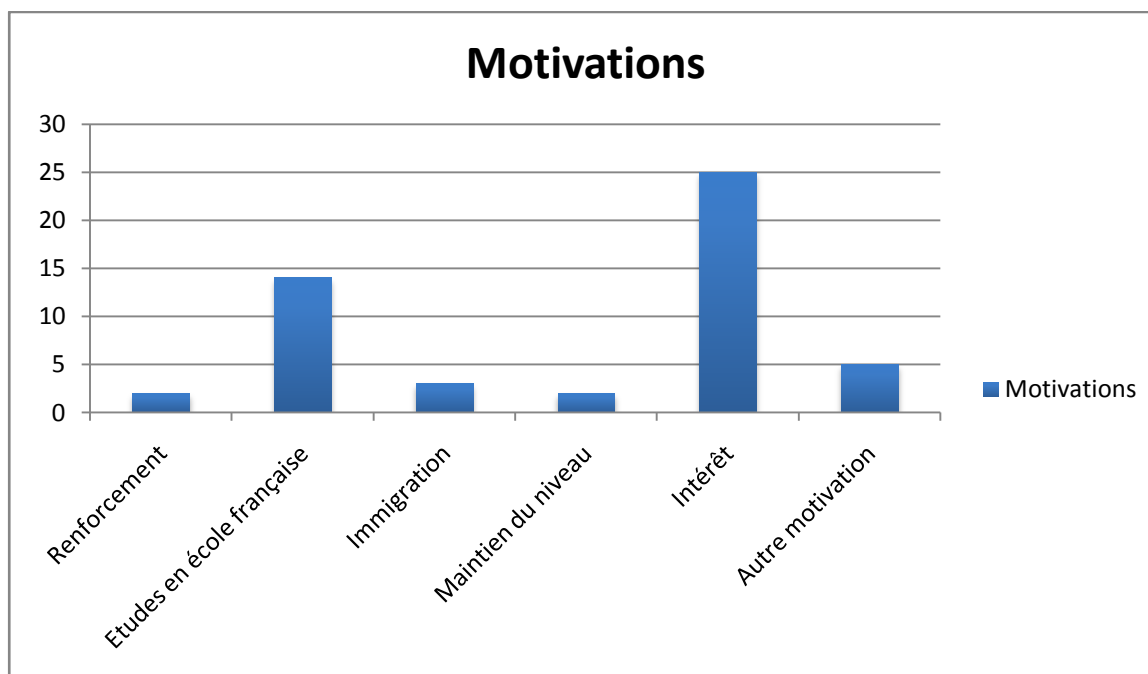
### 2.5.3 Analyse des motivations du public

Nous avons proposé aux parents les situations suivantes (plusieurs réponses étaient acceptées) :

- Renforcer un programme de français en école internationale ;
- Préparer l'enfant à suivre ou à continuer des études en école française ;
- Préparer à une immigration dans un pays francophone ;
- Maintenir le niveau de français suite à un séjour dans un pays francophone ;
- Apprendre une nouvelle langue par intérêt personnel ;

- Autre motivation.

Nous avons recueilli 53 réponses. Les résultats obtenus ont été les suivants.



Comme nous pouvons le voir, les apprenants fréquentent principalement notre dispositif pour deux raisons : parce qu'ils prévoient des études en école française et/ou par simple intérêt. A cela deux explications. Premièrement, si l'on commence par la question de l'intérêt, la culture française est plutôt perçue de manière positive en Chine, d'où un certain intérêt pour tout ce qui fait la France, dont la langue. Les parents, traditionnellement tournés vers la culture et l'étude au moins depuis Confucius, incitent ainsi leurs enfants à apprendre le français afin de les enrichir culturellement. La perspective d'enseignement/apprentissage résultant de ces attentes relève donc précisément du Français Langue Etrangère et de nos missions, mais certaines bizarreries sont à noter, comme par exemple le cas d'apprenants pour lesquels la case « intérêt personnel » du questionnaire est cochée, mais n'étant par ailleurs pas responsables de la décision d'apprendre le français (case suivante).

Ensuite, les études en France sont très attractives pour les Chinois, en raison de leur bon rapport qualité/prix et nombre de parents y envisagent longtemps à l'avance le parcours de

leur enfant (les étudiants chinois étant encore étroitement soumis à l'autorité parentale<sup>26</sup>). Cela correspond donc bien à un enseignement/apprentissage relevant de nos compétences.

Cependant, les résultats nous montrent également encore une fois la présence d'apprenants sans doute mal orientés, cherchant à cultiver auprès du dispositif la pratique d'une langue apprise en milieu francophone, sans doute maîtrisée à un niveau dépassant l'enseignement de notre dispositif et dont les finalités sont généralement autres que celles que nous entendons atteindre : consolider des compétences en lecture, en géographie, etc.

## 2.6 Eléments d'information tirés de l'analyse

Nous avons, suite à ce travail, pu orienter et le dispositif en lui-même et notre intervention. De la connaissance de notre public sont en effet nés plusieurs axes d'action.

Tout d'abord, cette analyse – de par son caractère actif, puisqu'elle a été faite et continue d'être imposée à l'entrée dans le dispositif – nous a permis d'affiner notre travail de sélection et notamment :

- Par l'examen de l'origine linguistique et de la situation scolaire, nous avons pu commencer à opérer une sélection plus rigoureuse à l'entrée dans le dispositif, notamment en termes de compétences en lecture et écriture pour la mise en place d'un seuil de compétences nécessaires ;
- Par l'examen des motivations, nous avons pu de la même manière nous concentrer sur les apprenants potentiels capables de trouver ce qu'ils cherchent à l'Alliance Française et réorienter vers d'autres structures ceux ne répondant pas à nos missions ;
- Nous avons également pris conscience de la nécessité de nouvelles pistes d'évaluation pour les publics non-scripteurs et celle de nouvelles procédures d'évaluation diagnostiques, plus promptes à orienter correctement nos apprenants, ayant influé sur notre travail concernant l'évaluation.

---

<sup>26</sup> A titre d'exemple, il n'est pas rare chez nos publics adultes de croiser des apprenants désireux de se réorienter (en faisant des études en France) après l'obtention d'un premier diplôme universitaire choisi par les parents – et la seconde spécialisation est souvent très éloignée de la première (par exemple : design VS. comptabilité).

Par ailleurs, en termes de pédagogie plus spécifiquement, nous avons principalement pu :

- Faciliter les procédures diagnostiques à l'entrée dans le dispositif ;
- Associer et/ou rapprocher par la démarche même les différents acteurs de l'enseignement – les inscriptions se faisant auparavant en l'absence totale de l'enseignant – et donc solidifier le contrat pédagogique.

Dans tout cela, nous avons cherché à agir sur la phase diagnostique et à isoler des traits pour la direction ultérieure de l'intervention, afin de répondre le mieux possible à notre commande de stage et à notre problématique, telles que posées dans notre introduction et déclinée en besoins dans le chapitre 2. Par la sélection plus rigoureuse des apprenants, nous avons tenté d'atteindre une homogénéité accrue nous faisant défaut dans les niveaux du dispositif et il nous semble que cela a résulté en une amélioration sensible de l'enseignement au sens large dans le dispositif.

### **3. Résultats de la réalisation dans le domaine diagnostique**

Par cette importante assise théorique quant à l'évolution psychologique de l'enfant et le travail entrepris en conséquence sur la définition de notre public, nous espérons avoir acquis une meilleure connaissance de nos apprenants et ainsi contribué à mieux les orienter, pour une efficacité accrue, passant éventuellement par une homogénéité accrue en situation pédagogique. Pour nous, la connaissance du public apporte en effet énormément au dispositif, dans la mesure où elle facilite les procédures d'homogénéisation de manière générale : à ce sujet, nous ne sommes absolument en aucune manière partisan de l'uniformité sociale et/ou culturelle, loin de là, mais il nous semble cependant que s'adresser à un public unidimensionnel en termes de langue maternelle accroît simplement l'impact de l'enseignement par une réduction de l'altérité entre l'enseignant et le groupe d'apprenants. Il est tout à fait vrai par ailleurs que cela appauvrit le paradigme culturel de la classe. Il s'agit là d'un parti-pris pour le pragmatisme, mais dans tous les cas, il est évidente que les apprenants de langue maternelle non chinoise ont tout autant droit de cité dans le dispositif que les sinophones natifs !

A l'issue de cette partie de notre travail, nous avons voulu opérer une sélection beaucoup plus fine qu'elle ne l'était faite auparavant, en choisissant plus soigneusement des apprenants relevant *effectivement* de nos compétences et en les aiguillant au mieux de nos capacités, afin de remédier au fonctionnement général de la structure. Comme nous l'avons mentionné, cela est aussi passé par la redéfinition de nos missions en tant qu'Alliance Française : *que faisons-nous et que ne faisons-nous pas ?*

Dans le cadre de notre problématique et de notre commande de stage, cette analyse a constitué la première étape nécessaire et essentielle à notre intervention sur la consolidation du dispositif. Ainsi, ce travail a constitué la première étape quant à la remédiation et à la consolidation du dispositif.

Ce chapitre participe, avec le travail sur l'évaluation, dans la procédure d'orientation rationalisée, proposée au chapitre 5.

# Chapitre 4

## Réalisations dans le domaine référentiel

Un autre outil entrant dans la procédure de rénovation de notre dispositif a été l'introduction d'un portfolio assouplissant les mouvements dans le dispositif, listant et clarifiant les compétences à atteindre dans le cadre de notre enseignement, avec une visée double : non seulement pédagogique, mais aussi communicationnelle (nous étudierons dans cette partie ces deux points en détail). En d'autres mots, nous avons tenté de charpenter notre structure grâce à un programme propre, synthétisant les compétences langagières à atteindre par niveau et les contenus associés, afin de posséder une identité propre, solide, adaptée, uniformisée, commune à tous les enseignants du dispositif et également possédée par les parents d'élèves. Face à l'ampleur de la tâche, nous ne sommes pas parti de zéro dans ce travail, mais avons opté pour une élaboration logiquement basée sur le Cadre Européen Commun de Référence<sup>27</sup> pour les Langues du Conseil de l'Europe. Comme le mentionne justement de manière très pertinente le référentiel en question (2008), « la compétence à communiquer, que l'apprenant se construit au fur et à mesure de son apprentissage, passe par l'acquisition de savoirs, savoir-faire et "savoir-être" (ou "attitudes"), qu'il convient de définir le plus précisément possible dans le cadre de la mise en place d'un apprentissage » (p.11).

### 1. Un manque de cohésion pédagogique à la base de la réalisation

Fin 2009, les enseignants du dispositif travaillaient avec pour seuls documents communs la page des contenus des manuels utilisés<sup>28</sup>, ainsi que les sujets d'examen sommatifs<sup>29</sup> en

---

<sup>27</sup> Dorénavant CECR.

<sup>28</sup> Cf. annexe 7 : Tableau des contenus pour le manuel *Et toi ?* (niveau 1).

vigueur jusque là, fixant certains des objectifs finaux à atteindre à chaque niveau. Ainsi, il régnait dans une certaine mesure un manque d'homogénéité pédagogique au sein du dispositif, chaque membre de l'équipe travaillant au final des compétences identiques dans les grandes lignes seulement. De surcroît, le manque de temps incitait parfois à couper de manière plus ou moins arbitraire certains objectifs secondaires du tableau des contenus du manuel (encore une fois, l'un des seuls documents de référence) et chaque changement de personnel était à l'origine de nouveaux décalages dans l'enseignement au sens large (programmes raccourcis pour finir certaines sessions de cours particulièrement courtes<sup>30</sup>, difficulté à discerner clairement les objectifs de chaque niveau, nécessité de mettre les choses à plat, etc.).

Cette carence ressentie se traduisait notamment en :

- Une qualité d'enseignement générale affaiblie parce que trop disparate dans le fond et prompte à créer des lacunes ;
- Une *manuélistion*<sup>31</sup> de tout l'enseignement du dispositif, lié par des manuels souvent jugés moyennement bien faits ;
- Un décalage par rapport aux niveaux du CECR, impliquant l'enseignement de compétences pas toujours situées dans le niveau correspondant (peut-être par la méconnaissance des objectifs de chaque niveau) ;
- Des décalages parfois importants entre les cours de professeurs différents, posant des problèmes pédagogiques et organisationnels en cas de changement de niveau pour les apprenants ;
- Des incompréhensions au niveau des parents, souvent ignorants des contenus d'apprentissages des cours que suivaient leurs enfants, situation très prompte à renforcer leur scepticisme quant à des pratiques d'enseignement éloignées de leurs préconceptions traditionnelles ;
- Des mécontentements des enseignants envers la direction de l'école, jugée parfois trop laxiste par rapport à la définition de programmes d'enseignement clairs et jaugés sur le temps (trop court) de chaque session.

---

<sup>29</sup> Cf. annexe 8 : Exemple de sujet d'évaluation sommative pour Minimes et Cadets.

<sup>30</sup> La durée d'une session de cours est en principe de 9 semaines, mais l'administration procède parfois à des raccourcissements, afin de se conformer aux impératifs du calendrier scolaire officiel chinois, reconstruit chaque année en fonction du Nouvel An lunaire, aux alentours de février et dont la date est variable. Ainsi, certaines sessions font quelquefois 8 semaines, voire moins, durée influençant naturellement notre travail.

<sup>31</sup> Pour reprendre le terme très intéressant de M. Chardenet dans le cours d'évaluation des apprentissages (p.44).



Dans cette situation, un travail sur un portfolio semblait s'imposer, afin que chaque membre de l'équipe et le dispositif lui-même puissent s'émanciper des manuels utilisés dans une perspective claire des objectifs à atteindre à la fin de chaque niveau. Parallèlement, il semblait important que ce portfolio serve d'outil de communication avec les parents d'élèves, sous une forme traduite, afin que ceux-ci – très demandeurs d'un tel document – puissent prendre connaissance des compétences travaillées à chaque niveau et comprendre *comment* les enseignants du dispositif travaillaient et *où* ils allaient.

## **2. Un portfolio comme outil pédagogique et communicationnel**

Pourquoi donc un portfolio ? Pour résumer ce que nous venons de dire : à cette question, une double visée : *pédagogique* et *communicationnelle*. C'est la « fonction de documentation » qu'utilise le Manuel de Formation Pratique de l'Enseignant de Français Langue Etrangère (Bertocchini/Costanzo, p.255), mais nous lui avons préféré un terme renvoyant au sens marketing du terme, puisque la documentation en question est adressée non pas à des institutions scolaires en priorité, mais à des parents d'élèves également *clients* du dispositif.

D'un point de vue pédagogique tout d'abord, un portfolio nous semblait apporter les consolidations suivantes au dispositif :

- Une homogénéisation des contenus d'enseignement à tous ses acteurs, amenés à suivre un programme commun et consolidé, répertoriant pour chaque niveau non seulement les compétences à travailler, mais également les contenus à mettre en place pour cela ;
- Une amélioration de l'enseignement dans le dispositif, moins hétérogène et plus restreint aux objectifs du CECR ;
- Une émancipation par rapport aux manuels utilisés, permettant non seulement de sortir du schéma sclérosé et stérile de type « un manuel, un enseignement » en permettant de prendre du recul et d'ouvrir la porte à l'adjonction de multiples documents et apports extérieurs au manuel dans l'élaboration du cours et par ailleurs de prévoir d'éventuels changements de manuel futurs en concevant un programme adaptatif, fonctionnant quels que soient les documents utilisés ;

- Des apports importants au fonctionnement même du dispositif en cas de passage d'un niveau à un autre, d'un professeur à un autre, voire d'une école à une autre (certains apprenants de l'Alliance Française de Singapour s'étant inscrits par exemple en apportant les extraits de portfolios obtenus dans leur précédente école, ce qui nous a semblé une bonne idée – le terme « passeport » prend là tout son sens) – en somme, une flexibilité considérablement accrue et une mobilité facilitée ;
- Une importante intégration de l'apprenant au contrat pédagogique dans le cas où celui-ci est amené à s'exprimer lui-même sur ce qu'il a acquis ou non (le choix étant en principe laissé à la discrétion de l'enseignant) ;
- Une association des parents au contrat pédagogique liant et les enseignants du dispositif et les enfants et enfin leurs parents en les intégrant à l'apprentissage et en leur permettant non seulement de se trouver au fait des contenus étudiés, mais aussi d'éventuellement participer aux révisions hebdomadaires, préparations de tests et devoirs de leurs enfants, en cas de maîtrise de la langue française.

D'un point de vue communicationnel, par ailleurs, le portfolio semblait nous permettre de :

- Répondre à une demande pressante des parents d'élèves préoccupés quant à l'apprentissage de leur(s) enfant(s) en les éclairant sur les principales compétences travaillées durant les sessions, de manière plutôt détaillée, grâce notamment aux exemples de réalisations langagières du portfolio ;
- Asseoir notre crédibilité en tant qu'enseignants efficaces en communiquant sur des programmes suffisamment techniques, solides et clairement définis en termes de contenus sur le long terme ;
- Communiquer de manière plus complète sur les résultats des apprenants en utilisant le portfolio comme bulletin faisant état des compétences acquises ou non un peu à la manière d'un bulletin scolaire ;
- Faire passer l'allongement des sessions de l'école susmentionné en mettant en avant l'importance quantitative des contenus à aborder à chaque niveau.

Avant de voir en détails ces points, nous allons cependant essayer de baliser le terrain en nous intéressant aux principaux points théoriques impliqués par notre travail. En effet, nous avons utilisé comme base le CECR, ainsi que divers manuels et documents de

référence et il nous semble intéressant de présenter cette structure générale préalablement afin de pouvoir expliquer nos choix.

### **3. Le CECR et le PEL comme sources d'inspiration initiales à la création d'un portfolio**

A la manière du Passeport Européen des Langues<sup>32</sup> du Conseil de l'Europe, nous avons conçu un document basé sur le CECR. Toutefois, alors que le PEL dispose de plusieurs volets, nous nous sommes focalisé dans un premier temps (en raison du temps dont nous disposions – mais nous souhaitons à l'avenir prolonger ce travail au-delà de notre intervention dans le cadre du Master 2, dans la mesure du possible) sur un document du type « passeport des langues », comme l'Alliance Française de Cork, en Irlande, en a mis un en place courant 2010, apparemment de manière très efficace<sup>33</sup>. Rappelons ici que le PEL comprend trois volets, comme le rappelle l'adaptation figurant dans le Manuel de Formation Pratique du Professeur de Français Langue Etrangère (2008) :

- Le **Passeport des langues** donne une vue d'ensemble des capacités de l'apprenant en différentes langues à un moment donné ; cette vue d'ensemble est définie en termes de capacités en relation avec les niveaux de compétence du Cadre européen commun de référence [...] [et] réserve enfin la place à l'autoévaluation, à l'évaluation par des enseignants et des institutions scolaires [...] ;
- La **Biographie langagière** [qui est] organisée de façon à favoriser l'implication de l'apprenant dans la planification de son apprentissage, dans la réflexion sur cet apprentissage et dans l'évaluation de ses progrès [...] ;
- Le **Dossier** [qui permet] à l'apprenant de rassembler des travaux personnels qui lui serviront à documenter ses acquis ainsi que les expériences citées dans la Biographie langagière et le Passeport. (Bertocchini/Costanzo, p.255)

Aujourd'hui, le CECR, élaboré collectivement et proposé par le Conseil de l'Europe, est le document référentiel de base dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues. Dans la mesure où il est très connu et largement diffusé, nous n'entrerons pas dans les détails de son fonctionnement ici, mais nous focaliserons sur les généralités fondamentales,

---

<sup>32</sup> Désormais PEL.

<sup>33</sup> Le magazine *Le Français dans le Monde* y a notamment consacré un article (par Aude Tarrega), dans son numéro 368 de mars-avril 2010.

puisque nous avons basé notre portfolio sur ce cadre. Nous mentionnons au passage que le Conseil de l'Europe est *de facto* l'un des acteurs institutionnels fondamentaux de notre enseignement/apprentissage.

Ce cadre vise donc à la favorisation d'une éducation plurilingue et pluriculturelle à l'échelle européenne par la mise en place de critères de comparabilité des compétences en langues entre les différents programmes d'enseignement et entre les différentes langues. En d'autres termes, le CECR vise une harmonisation dans laquelle il devient possible d'évaluer le niveau en langue d'un apprenant par la vérification de la maîtrise de compétences langagières et culturelles différant donc dans la forme qu'elles prennent, mais non dans leur nature. Rapidement, qu'entend-on par « compétence plurilingue et pluriculturelle » ? Le Manuel de Formation Pratique du Professeur de Français Langue Etrangère (2008) la définit comme suit :

On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle la compétence à communiquer langagièrément et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. [...] La notion de compétence plurilingue et pluriculturelle tend [donc] à :

- Sortir de la dichotomie d'apparence équilibrée qu'instaure le couple habituel L1/L2 en insistant sur un plurilinguisme dont le bilinguisme n'est qu'un cas particulier ;
- Poser qu'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 sa disposition ;
- Insister sur les dimensions pluriculturelles de cette compétence plurielle, sans pour autant postuler des relations d'implication entre le développement des capacités de relation culturelle et le développement des capacités de communication linguistique. (Bertocchini/Costanzo, p.80-81)

Les niveaux retenus par le CECR sont au nombre de six. Y correspondent des ensembles de descripteurs renvoyant à des contenus d'apprentissage et décomposés en aptitudes langagières différenciées (compréhension orale, compréhension écrite, production écrite, production orale en continu et interaction orale). On considère un niveau atteint lorsque les compétences sont maîtrisées. Le tableau ci-dessous présente les six niveaux en question, reprenant la taxonomie du CECR.

Ce cadre représente donc la charpente fondamentale du portfolio que nous avons créé. C'est notre source de documentation et d'inspiration première.



Dans le cadre de notre dispositif, nous nous concentrons presque toujours sur les niveaux A1 et A2, voire sur un début de niveau B1, quand les effectifs sont en nombre suffisant.

#### **4. Autres sources d'inspiration**

Avant de nous mettre à l'ouvrage quant à la conception d'un portfolio pour notre dispositif, nous nous sommes penché sur d'autres documents, en plus du CECR. Nous avons en particulier été influencé par le très sophistiqué fascicule « Smart Steps to French » des Alliances Françaises des Etats-Unis, comportant un portfolio, que nous avons pu obtenir lors de la formation que Mme Guitty Roustai, Directrice du Département pour Jeunes Publics du French Institute/Alliance Française de New York a animé fin 2009 à l'Alliance Française de Shanghai, portant sur l'enseignement aux jeunes publics, à laquelle nous avons voulu participer dans le cadre de notre intervention. Nous avons par ailleurs été influencé par le document du CIEP « Mon Premier Portfolio » (n.d.) et par les pages « Portfolio » du cahier d'exercices du manuel *Amis & Compagnie* (Samson, 2008, par exemple en p.10 du premier volume).

Le premier nous a paru constituer un excellent document de communication (même si ce n'est pas forcément sa vocation première, car plus prescriptif, prioritairement adressé aux

centres voulant débiter un dispositif d'accueil pour jeunes publics), malheureusement impossible à imiter en un temps aussi limité que celui dont nous disposions, à moins de nous y consacrer uniquement en possédant toutes les connaissances théoriques nécessaires à son élaboration. Et le second, nous ayant été signalé par notre directrice de mémoire, nous a paru constituer un excellent inventaire des compétences à la portée d'un jeune apprenant. Pour des raisons de volume, le fascicule « Smart Steps to French » ne peut être inséré dans le présent travail. Nous avons cependant inséré en annexe un exemple de fiche « Portfolio » du manuel *Amis & Compagnie*<sup>34</sup>.

Nous avons repris du fascicule américain et des fiches du manuel la présentation en colonnes, avec des petits « smileys » (☺ ☹ ☹) à cocher, en regard de séries d'objectifs communicatifs à atteindre. Nous avons aussi repris de « Smart Steps to French » les exemples de réalisations, permettant de simplifier le métalangage utilisé parfois pour les objectifs communicatifs et linguistiques – en somme, de faire le lien entre enseignant et apprenant/parent, lecteur du document. Il est à noter que la première version de notre travail comportait également une colonne « thèmes suggérés », sur le modèle de « Smart Steps », mais que celle-ci a été supprimée après discussion avec notre Directeur Pédagogique en vue d'alléger le document. A partir de ces documents de référence, nous avons classifié le tout en fonction des objectifs du CECR et – aussi – du découpage de nos manuels.

Ainsi, nous avons cherché à opérer une synthèse de plusieurs sources, afin de concevoir un outil personnalisé à notre structure, adapté et suffisamment riche pour nos besoins.

## **5. Présentation des portfolios créés**

Nous avons créé deux séries de portfolios : pour nos classes Benjamins et pour nos classes Minimales/Cadets (soit malheureusement et en dépit de tout un découpage par manuels).

Les portfolios en version française, chinoise et anglaise sont consultables à la section des annexes (toute la série figure en français, tandis que pour des raisons d'espace seuls les

---

<sup>34</sup> Cf. annexe 9 : Exemple de fiche Portfolio du manuel *Amis & Compagnie* (cahier d'activités).

niveaux 1 sont insérés dans les autres langues)<sup>35</sup>. Ils sont remplis et remis aux apprenants ainsi qu'à leurs parents à la fin de chaque session ou mi-session de cours (en fonction des formules choisies), en même temps que leurs bilans de fin de session.

Ils se présentent de la manière suivante :

- Un niveau correspond à une session de cours à l'Alliance Française, répartie sur plusieurs mois (en fonction de la formule privilégiée) ;
- Pour les Minimes/Cadets, les quatre premiers niveaux correspondent globalement au niveau A1 du CECR, les 8 suivants au niveau A2 ;
- Concernant les classes Benjamins, la manuélsation de l'enseignement est malheureusement plus forte, puisque les cours sont axés de manière plus étroite sur le manuel *Grenadine* – nous pouvons cependant estimer qu'en fin de parcours, les apprenants disposent d'un petit début de niveau A2 ;
- Les contenus travaillés/évalués sont présentés sous forme de tableaux, en langage simplifié pour faciliter la communication avec les apprenants et leurs parents éventuellement francophones ;
- Chaque niveau comporte sous l'appellation « je peux » la série des objectifs communicatifs de la session, plus ou moins nombreux en fonction de leur difficulté (par exemple la maîtrise des temps du passé en 5 sous-objectifs VS. se situer dans l'espace en 9 sous-objectifs pour les Minimes/Cadets) ;
- La colonne « j'utilise » fait l'état quant à elle des objectifs linguistiques de chaque session : vocabulaire, grammaire, etc.
- Sous « par exemple, je peux dire et je comprends » figurent des exemples de réalisations langagières, dans une perspective encore une fois de simplification du dialogue entre le document et les acteurs de l'enseignement/apprentissage, par la création d'un pont franchissant l'obstacle du métalangage ;
- A certains objectifs ne correspondent de prime abord pas de contenus linguistiques ou d'exemples de réalisations langagières (par exemple : « lire un plan de ville simple et en dessiner un ») : il s'agit là plutôt de projets actionnels globaux, mettant justement en place *l'ensemble* des objectifs de la session (relégués d'une certaine manière au rang de sous-objectifs) ;

---

<sup>35</sup> Cf. annexes 10 à 15 : Portfolios respectivement en français (complet), chinois et anglais pour les classes Benjamins et Minimes/Cadets.

- L'évaluation se fait à l'aide des petits « smileys » sur la droite : un sourire correspond à un objectif acquis, une bouche plate correspond à un objectif déjà en cours d'acquisition, tandis qu'une grimace correspond à un objectif restant à acquérir (notons la formulation positive des remarques) ;
- Le document est renseigné à la manière d'un bulletin scolaire – les cases sont cochables en évaluation sommative (par le professeur) ou formatrice par les apprenants (l'importance de cette démarche étant exposée dans la partie dédiée à l'évaluation du présent travail) ; la version officielle du portfolio ayant été retenue par la direction de notre école a été la première, sommative, mais nous avons conservé les versions initiales, comportant une dimension auto-évaluatrice, pour une utilisation en classe, de manière personnelle.

## **6. Apports de la réalisation de portfolios au dispositif**

Les portfolios ont été introduits de manière expérimentale dans le dispositif début 2010.

Nous jugeons cette partie de notre intervention de manière positive, bien qu'il reste des éléments à encore améliorer. Certes, d'un côté, les portfolios sont utilisés et les retours en ont été positifs : sous cet angle, nous avons rempli dans l'ensemble nos objectifs. Il nous semble en effet avoir contribué à homogénéiser l'enseignement/apprentissage au cœur de notre structure (des collègues arrivés en cours d'intervention les utilisent comme documents de référence) par la diffusion d'un outil listant les contenus de chaque niveau et faisant ainsi le lien entre les différents maillons de la chaîne que sont les acteurs du dispositif d'accueil des jeunes publics de l'Alliance Française de Shanghai. Cela nous semble avoir aidé à étayer l'établissement de contrats pédagogiques clairs et sains entre les acteurs précédemment cités et de manière assez parallèle à répondre à l'objectif de communication auquel nous faisons allusion plus haut. Nous pensons également avoir contribué à une certaine émancipation pédagogique par rapport aux manuels utilisés, vers le CECR et des approches plus actionnelles. Il en a résulté à notre sens un assouplissement général des relations et procédures dans le dispositif d'accueil des jeunes publics de l'Alliance Française de Shanghai, tel que recherché en début d'intervention.

D'un autre côté cependant, nous n'avons pas pu échapper à certains points en demi-teinte :



- Bien que nous ayons fait notre possible pour synthétiser les différents documents d'inspiration évoqués plus haut et tenté de proposer notre propre programme, nous avons conservé toujours une certaine manuélsation de l'enseignement, puisque nos portfolios ont finalement dû être basés sur les progressions de nos manuels ;
- Nous aurions aimé progresser vers une dimension plus actionnelle, le document conçu fonctionnant pour beaucoup de manière communicative classique, sans forcément toujours de lien assez ténu entre les différents objectifs ; en somme, nous aurions aimé travailler de manière plus ambitieuse, réellement à partir de *projets* comme base – toutefois, nos contraintes institutionnelles et temporelles notamment ne nous ont pas forcément permis d'aller aussi loin (la perspective reste d'actualité dans tous les cas) ;
- Le document produit ne fait pas encore la différence entre les aptitudes langagières listées par le CECR : compréhension des écrits, production orale, etc.
- Notre document possède à notre sens un fond très correct, mais n'est pas encore un véritable *passport*, puisqu'il n'intègre pas par exemple les expériences linguistiques des apprenants, tels que ceux par exemple présents dans le « premier portfolio » (comme précédemment, les impératifs de notre intervention ne nous ont pas forcément permis d'aller aussi loin que nous l'aurions voulu – ce qui ne signifie en aucune manière cependant que nous allons arrêter cette tâche sans y parvenir à la fin).

De manière générale, il nous semble toutefois avoir ici rempli les objectifs que nous nous étions fixés. Nous ferons finalement remarquer que le document produit sera sans doute remanié à l'avenir et le projet continué.

# **Chapitre 5**

## **Réalisations dans le domaine docimologique**

Nous avons tenté lors de notre intervention de répondre à un besoin concernant l'évaluation à l'Alliance Française de Shanghai, afin de répondre au mieux à notre commande de stage et à notre problématique. Si l'on rappelle l'état des lieux initial, notre problème dans le dispositif se déclinait sous les aspects suivants :

- L'évaluation diagnostique ne prenait pas forcément en compte le profil linguistique des apprenants et se faisait non seulement de manière informelle, mais également non dirigée (laissée à la discrétion de l'enseignant) ;
- De même, elle ne prenait pas en compte les compétences en lecture/écriture des apprenants ;
- Il n'y avait pas d'évaluation formative et/ou formatrice ;
- Le dispositif d'évaluation sommative était généralement assez peu cohérent, tant dans la forme que dans son inscription dans le processus décisionnel du dispositif.

Tout cela était source de problèmes. Originellement, le dispositif étant à ses débuts extrêmement flexible par nécessité (puisque'il fallait alors à tout prix regrouper les apprenants trop peu nombreux en groupes suffisants pour créer des classes rentables), l'évaluation ne constituait en réalité qu'une simple formalité. Dans les faits donc, un jeune apprenant pouvait traverser les niveaux et aller très loin sans problème, aussi longtemps que sa présence était requise pour l'ouverture de groupes suffisamment peuplés. La quantité avait raison de la qualité. A tort ou à raison, le dispositif s'est construit sur ces pratiques. Avec le temps cependant, alors que ce dernier a pris, dans les dernières années, de l'ampleur, cette façon de faire a continué sans pourtant plus se justifier (si tant est qu'elles aient pu un jour l'être). De la sorte, le dispositif s'est retrouvé avec des modalités d'évaluation sans réelle signification, où les apprenants passaient des niveaux, mais où

leurs parents, en clients, avaient le dernier mot, éventuellement au mépris du bon sens pédagogique. Le résultat a naturellement été une dégradation du niveau des apprenants, due principalement à la constitution irréfléchie de groupes hétérogènes (en l'absence alors également de procédure d'évaluation diagnostique sérieusement établie), rendant l'enseignement particulièrement malaisé pour les enseignants et les relations souvent houleuses avec les parents d'élèves pour l'administration.

De tout cela résultaient donc des troubles pédagogiques et administratifs profonds, posant problème pour le bon fonctionnement du dispositif que nous avons tenté de consolider et d'harmoniser. Ainsi, nous avons proposé comme réponse le travail suivant et nous avons notamment tenté d'agir sur l'évaluation-levier administratif pour mettre à plat les procédures d'accès aux différents niveaux du centre, sous toutes ses formes et notamment dans ses aspects diagnostique et sommatif. De la sorte, nous avons espéré doter le dispositif d'outils adéquats et performants pour un meilleur fonctionnement ultérieur.

## **1. Actions entreprises dans le cadre de l'intervention**

C'est sur ces points que nous nous sommes concentré, afin de répondre au mieux à notre commande de stage. Nous avons donc décidé, après examen de la structure et établissement du cahier des charges, de procéder aux actions suivantes, ayant effectué ce premier bilan (actions que nous allons détailler dans ce chapitre) :

- Mettre en place une procédure d'évaluation diagnostique formalisée prenant en compte le profil linguistique de l'apprenant (passant notamment par l'écriture d'un test d'entrée formel, ainsi que par une formalisation des modalités d'évaluation) ;
- Créer un test d'entrée pour apprenants potentiellement non-scripteurs/non-lecteurs ;
- Tenter de mettre en place une procédure d'évaluation formative ;
- Tenter de mettre en place une procédure d'évaluation formatrice ;
- Rationaliser l'évaluation sommative.

Notre objectif général a ainsi été de normaliser l'évaluation au cœur du dispositif, de sorte qu'une homogénéité maximale dans les groupes puisse être atteinte (en particulier et encore une fois par un meilleur aiguillage à l'entrée), de même qu'une amélioration du niveau général des apprenants, deux conditions pour satisfaire notre commande de stage et également deux pistes de réflexion pour notre problématique.

## **2. Considérations pédagogiques en faveur de l'évaluation des jeunes publics**

Avant de nous lancer dans cette partie du projet, nous nous sommes posé une question préalable : faut-il évaluer les compétences en langues dans un enseignement/apprentissage du Français Langue Etrangère auprès de jeunes publics ? A cette question, nous avons choisi de répondre par l'affirmative.

En effet, cela nous semble constituer la seule voie vers un travail propre, net et honnête, où les décisions se doivent d'être prises de front, au bon moment, sans nier les problèmes, afin de pouvoir effectivement leur apporter une solution pédagogique et/ou psychoaffective appropriée. C'est un fait, le relativisme fait difficilement une éducation. Dans notre cas, une évaluation réussie s'avère aussi être spécialement importante en raison de la petitesse relative de notre dispositif, où chaque dérive (comprendre chaque apprenant orienté de manière inappropriée) a inévitablement des répercussions palpables de manière élargie. Au-delà même des considérations pédagogiques, l'Alliance Française de Shanghai reste un centre éducatif payant, se devant donc d'assurer la cohésion globale de sa structure et il nous paraît ainsi impératif que chaque apprenant-client puisse rentabiliser son apprentissage, condition se trouvant nettement facilitée en présence de groupe d'apprenants homogènes, créés lors d'évaluations diverses. Pour ces deux raisons principales, comme Hélène Vanthier (2009), il nous semble donc « qu'évaluer les savoirs et savoir-faire des enfants, ce qui est acquis, en voie de l'être, ou pas encore maîtrisé, paraît [...] la seule manière de mettre en place un enseignement efficace, c'est-à-dire dans lequel on part des connaissances stabilisées pour aller vers ce qui est nouveau. » (Vanthier, p.53-54) Et en écho au fascicule « Smart Steps to French » des Alliances Françaises des Etats-Unis, nous ajouterons qu'« évaluer, c'est donc aussi fidéliser. » (p.78)

Procéder à une évaluation des compétences en langues dans notre dispositif ? Oui, donc. Mais pas n'importe comment et surtout pas de la même façon qu'en présence d'apprenants adultes. Par exemple, la note ou l'appréciation directe peuvent facilement être mal reçus par un public *en construction* et nécessitant par conséquent un surplus de motivation affective dans son apprentissage pour ne pas être découragé (*a fortiori* quand nous nous adressons à des apprenants chinois, sensibles en termes de face). Ou encore parce que les modalités d'évaluation pour adultes ne conviennent pas forcément en termes de suivi aux jeunes publics, peu aptes à être soumis au couperet des évaluations sommatives, par nature assez brutales. Nous allons donc ici détailler les grandes lignes de nos réalisations dans le domaine de l'évaluation, afin de montrer comment nous avons tenté de répondre à notre commande de stage, ainsi qu'à la question posée par notre problématique et par ailleurs justifier notre thèse en la faveur d'une évaluation en présence de jeunes publics.

### **3. Définitions**

La docimologie constitue un domaine très vaste, mais nous tenterons ici de rester au plus près de notre sujet, afin de ne pas nous perdre dans d'infinies digressions. Dans le cadre de notre étude en matière d'évaluation d'un apprentissage en langues étrangères et dans un souci d'asseoir notre intervention sur un solide socle théorique, il nous semble donc falloir préalablement au traitement de notre sujet, définir les termes suivants, que nous utiliserons dans cette partie :

1. Evaluation diagnostique ;
2. Evaluation formative ;
3. Evaluation formatrice ;
4. Evaluation sommative.

#### **3.1 Evaluation diagnostique**

L'évaluation diagnostique apparaît avant le début de l'apprentissage. Elle correspond à l'analyse du profil initial de l'apprenant, ce avec une finalité d'orientation. A la suite de l'évaluation diagnostique, l'apprenant est aiguillé vers des groupes ou sous-groupes

correspondant à son profil. Ainsi que le soulignent Hilton et Veltcheff (2003), ces tests ne nécessitent donc « pas de préparation de l'apprenant, au contraire, ils sont là pour déterminer ce qui est acquis et ce qui ne l'est pas. » (p.32)

Ainsi, partant du fait que tous les apprenants possèdent des *aptitudes* particulières, tendant vers un objectif de *qualification* (soit une reconnaissance sociale institutionnalisée), l'objectif de l'évaluation diagnostique va concrètement être de placer l'apprenant à sa juste position sur une échelle de *compétences*, matérialisée par différents niveaux du dispositif où il évolue. C'est un moment tout à fait essentiel pour assurer la pertinence de l'apprentissage (savoir d'où l'on part, pour savoir où l'on va).

Concrètement, l'évaluation diagnostique prend la forme de tests d'entrée ou d'orientation.

### **3.2 Evaluation formative**

L'évaluation formative s'inscrit sur le long terme.

Il s'agit d'une procédure continue, qui fournit à l'apprenant comme à l'enseignant un *feedback* sur l'enseignement/apprentissage en cours. Elle a en principe une vocation informationnelle. Ainsi, « son but principal est de fournir les renseignements adéquats pour ajuster l'enseignement à mesure que des modifications s'avèrent nécessaires. » Cette évaluation a souvent lieu de « manière informelle et dans le cadre des activités d'apprentissage » (Vanthier, 2009, p.54).

Elle sert généralement à situer le groupe d'apprenants par rapport à la norme (elle pourra prendre alors la forme de *contrôles*<sup>36</sup> critériés) ou être centrée sur la personne isolée (mais toujours dans une optique quantitative). L'évaluation formative donne en principe lieu à un traitement de l'information récoltée, puis à une prise de décision consécutive (par exemple, revoir un point imparfaitement maîtrisé du cours).

---

<sup>36</sup> Par *contrôle*, on entend la vérification de l'acquisition ou non d'éléments de la production langagière de manière distante et décontextualisée, comme par exemple de contenus, lors d'un test de vocabulaire.

### 3.3 Evaluation formatrice

L'évaluation formatrice est à rapprocher de la notion d'évaluation formative, dans la mesure où elle tend également à rechercher une information en cours d'apprentissage et à fournir en conséquence des procédures de remédiation aux points du cours posant éventuellement problème. La différence avec l'évaluation formative tient dans le fait que l'évaluation formatrice est basée sur l'apprenant et ne s'opère non plus de manière quantitative, mais de manière qualitative. Concrètement, elle est basée sur la mise en place d'un « contrat éducatif, dont l'objet est l'implication de chaque élève dans l'évaluation de ses propres performances » (Vanthier, 2009, p.54). Elle revêt une dimension psychologique forte, où l'apprenant prend une part active à l'évaluation de ses propres compétences (par la mise en jeu d'actes de métacognition).

Ainsi, l'évaluation formatrice requiert la formulation explicite des critères de réussite et chaque élève est ainsi amené à « réfléchir sur son propre apprentissage, son niveau de réussite, ses difficultés et les moyens de s'améliorer » (ibid.), soit dans le cadre de la mise en place d'un véritable contrat d'apprentissage. En quelque sorte, elle est ainsi une très explicite concrétisation du processus qualifiant<sup>37</sup>, où est évalué un développement personnel et non plus l'adaptation à une norme.

L'évaluation formatrice se fait en principe sous la forme d'autoévaluations sans note, mais avec des appréciations à formuler, comme dans le cadre de notre portfolio, étudié plus loin.

### 3.4 Evaluation sommative

L'évaluation sommative enfin constitue en quelque sorte l'écho à l'évaluation diagnostique. Elle a en effet lieu à la fin d'une période d'apprentissage et sa fonction est de vérifier le « degré de maîtrise des objectifs [...] visés par l'ensemble d'un programme ou d'une partie terminale d'un programme » (Lussier, p.22). Elle est donc étroitement liée à la notion de référentiel : en l'occurrence, le référentiel que nous avons créé dans le cadre de l'intervention. Cette évaluation est sanctionnée par une note et ne donne lieu à aucune

---

<sup>37</sup> Sur le processus qualifiant, nous renvoyons au cours d'évaluation des apprentissages de M. Chardenet, p.74 (définitions).

prise de décision, la note (mesurant le niveau de performance) décidant *de facto* de la possibilité ou pas pour l'apprenant de continuer son parcours ou d'obtenir un diplôme.

Cette évaluation contient en effet une forte dimension certificative, voire sélective et par conséquent une incidence sur le plan social. Elle décide de « la promotion, du passage dans la classe supérieure ou de l'obtention d'un diplôme » (ibid.). Traditionnellement, c'est la plus représentée, voire estimée – en particulier dans les mentalités traditionnelles chinoises.

Concrètement, l'évaluation sommative s'opère sous la forme de bilans et de certifications officielles, telles que le DELF et le DALF<sup>38</sup>, par exemple.

## **4. Analyse des réalisations de l'intervention**

Nous allons ici nous intéresser à l'analyse de notre intervention proprement dite. Nous déclinerons l'aspect de nos travaux sur les points suivants :

1. L'évaluation diagnostique de compétences langagières en FLE ;
2. L'évaluation diagnostique en lecture/écriture ;
3. L'évaluation formative ;
4. L'évaluation formatrice ;
5. L'évaluation sommative.

Nous tenterons enfin de dresser en fin de compte le bilan de cette partie et de donner par là l'aperçu du dispositif à la fin de l'intervention, afin de voir dans quelle mesure ces travaux ont apporté leur réponse à nos initiatives de départ.

### **4.1 Réalisations dans le domaine de l'évaluation diagnostique de compétences langagières en FLE**

Nous avons au cours de notre intervention travaillé sur la conception d'évaluations diagnostiques de compétences langagières en Français Langue Etrangère. En d'autres

---

<sup>38</sup> DELF : Diplôme d'Etudes en Langue Française ; DALF : Diplôme Approfondi de Langue Française. Tous deux sont les deux seuls diplômes de langue française délivrés par le Ministère de l'Education Nationale. Pour l'instant, ils ne sont pas passables en Chine.



termes, nous avons créé des documents et une procédure permettant de situer les apprenants à l'entrée dans le dispositif, afin de les guider chacun vers le niveau adéquat. L'enjeu était double : *conserver* des groupes homogènes en matière de niveau de langue admettant l'intégration de nouveaux éléments dans le dispositif d'une part et d'autre part permettre la *création* de nouveaux groupes aussi homogènes que possible.

Ici, nous détaillerons notre travail en différentes sous-parties. Nous verrons :

1. A qui s'adressent les tests d'entrée ;
2. Un aperçu des tests de positionnements adultes de l'Alliance Française de Shanghai ;
3. Le principe de fonctionnement de l'évaluation ;
4. L'aspect antérieur à la passation du test – les missions du Dispositif d'Accueil des Jeunes publics de l'Alliance Française de Shanghai ;
5. Les commentaires sur les évaluations proposées :
  1. Pour les 7-10 ans
  2. Pour les 10-15 ans
6. La passation du test oral ;
7. L'aspect décisionnel consécutif à la passation du test.

#### **4.1.1 A qui s'adressent les tests d'entrée ?**

Ils s'adressent aux apprenants potentiels des classes Benjamins, Minimes et Cadets, soit à des enfants de plus de 7-8 ans. Les apprenants débutants complets n'y sont pas soumis, de même que les enfants plus jeunes, qui lors de leur entrée dans le dispositif passent un petit test oral informel en compagnie de l'enseignant(e) et/ou sont intégrés en fonction de leur âge.

Ainsi, on peut dire que ces tests s'adressent à des publics en passe de travailler sur un apprentissage avec support écrit (utilisation d'un manuel), avec une progression précisément donnée. N'ayant malheureusement (et contre notre volonté première) pas précisément réussi à échapper à une certaine manuélistisation de l'enseignement du dispositif, nous avons créé deux tests, correspondant aux classes 8-10 ans et 10-15 ans, soit aux classes travaillant avec les manuels *Grenadine* et *Et toi ?*

#### **4.1.2 Aperçu des tests de positionnement adultes de l'Alliance Française de Shanghai**

Initialement, nous avons été inspiré<sup>39</sup> par les tests de positionnement utilisés avec les apprenants adultes de l'Alliance Française de Shanghai. Celui-ci se compose de deux parties, à laquelle s'ajoute l'annonce des résultats :

- Ecrit : questionnaire à choix multiples (QCM) et production écrite ;
- Oral : entretien avec un professeur l'Alliance Française.

Tant à l'écrit qu'à l'oral, ce test (dont les consignes sont en français et mandarin) a pour particularité principale d'être progressif dans la difficulté. En effet, le QCM (qui mêle grammaire, compréhension des écrits et vocabulaire) propose 60 items demandant des compétences toujours plus avancées. Il est à noter que les mauvaises réponses amènent une dévalorisation du résultat. De la même manière, la production écrite propose une lettre à entrées multiples, faisant se succéder la présentation (niveau A1 du CECR), la narration au passé (fin de niveau A1, début de niveau A2) et la suggestion d'activités (niveau A2). A l'oral, l'entretien se compose de questions de difficulté croissante, couvrant les niveaux A1, A2, B1 et B2 du CECR, le centre n'ayant que très rarement des apprenants de niveau C. En tout, le test d'entrée adulte prend environ 1h15. A l'issue de celui-ci sont proposés à l'apprenant un niveau (allant de 1 à 8) et un rythme d'apprentissage (extensif, semi-extensif, intensif) pour une inscription.

C'est à partir de ces modalités de passation pour adultes et documents que nous avons procédé à l'élaboration de tests de positionnement pour les jeunes publics.

#### **4.1.3 Principe de fonctionnement de l'évaluation**

La première phase du travail a été de conserver les idées intéressantes et de traiter toutes ces informations et les adapter/modifier de sorte à ce que de jeunes apprenants puissent passer les tests de manière aussi rapide et efficace que possible. Ainsi, nous nous sommes mis d'accord avec notre Directeur Pédagogique sur un temps de passation d'une quinzaine de minutes (pour l'écrit) et d'une dizaine (pour l'oral), permettant l'accomplissement

---

<sup>39</sup> Sur la suggestion de notre Directeur Pédagogique.

d'une épreuve progressive de compréhension des écrits ainsi que d'une production écrite. Il convient de noter ici (bien que nous anticipions déjà) que cette évaluation formelle s'est trouvée articulée à une phase que nous appellerons *de négociation*, ainsi qu'une phase décisionnelle, détaillée sous forme schématique en annexe<sup>40</sup>, à laquelle participe tout le travail de (re)connaissance effectué en chapitre 3.

En nous concentrant cependant pour l'instant sur les tests d'entrée *sensu stricto*, l'objectif ici a clairement été d'effectuer le plus rapidement et légèrement possible (notamment au niveau du contenu textuel) le diagnostic du niveau de l'apprenant, afin de l'orienter vers le niveau adéquat. Bien entendu, nous ne comptons pas en rester là et allons procéder à l'analyse et au commentaire de nos productions, avant de parler des autres phrases, complémentaires à l'évaluation diagnostique.

#### **4.1.4 Aspect antérieur à la passation du test – missions du Dispositif d'Accueil des Jeunes publics de l'Alliance Française de Shanghai**

Comme nous l'avons vu lorsque nous avons procédé à l'enquête auprès de notre public, les apprenants potentiels s'inscrivent pour différentes raisons dans le dispositif. Il convient donc, préalablement à l'évaluation diagnostique de s'assurer de la concordance des attentes des parents et/ou de l'apprenant et de notre capacité à y répondre, par une discussion avec l'enfant et ses parents (la connaissance de la langue chinoise constituant là un plus pour l'enseignant). Ainsi, il convient de rappeler que la mission principale du Dispositif d'Accueil des Jeunes Publics de l'Alliance Française de Shanghai est à l'heure actuelle de prodiguer un enseignement de *Français Langue Etrangère* à un public de jeunes apprenants. Ceci exclut donc les cas ne relevant pas de notre compétence (au sens juridique du terme) : par exemple, ceux de jeunes apprenants déjà francophones, dont les parents souhaitent qu'il ou elle « écoute » du français une fois par semaine ou encore ceux d'enfants ayant effectué une partie de leur scolarité en France et qui demandent une poursuite du programme français. A l'issue de la discussion introductive que nous mentionnions plus haut, cela se traduit par la réorientation des apprenants ne pouvant pas être inclus au dispositif, redirigés principalement soit vers l'Ecole Française de Shanghai,

---

<sup>40</sup> Cf. annexe 16 : Procédure d'orientation à l'entrée du dispositif rationalisée.

soit vers la structure FLAM<sup>41</sup> ou encore, dans des cas précis, vers des cours privés sur mesure.

Cette première phase de sélection est tout à fait primordiale pour nous, dans la mesure où elle nous permet de nous focaliser véritablement ensuite sur notre type de public, lors de l'évaluation diagnostique écrite et orale.

#### **4.1.5 Commentaires sur les évaluations proposées**

##### **4.1.5.1 Test d'entrée 7-10 ans**

Le test est consultable à la section des annexes<sup>42</sup>.

Ce test diagnostique a été créé afin de tester les compétences en Français Langue Etrangère d'apprenants potentiels des classes Benjamins – qui ont donc entre 7 et 10 ans. Il est complété d'une vérification des prérequis en lecture/écriture (également une nouvelle consolidation du dispositif, étudiée un peu plus loin dans ce chapitre) – ce qui est unique à cette tranche d'âge.

Le fonctionnement en est le suivant : il s'agit d'une évaluation diagnostique progressive. La correction en est quasi instantanée et donne à notre sens une vision générale assez claire des aptitudes de l'apprenant. Elle donne dans la foulée lieu à un test oral. C'est pourquoi globalement, dans la rédaction de ce test, nous nous sommes concentré sur quelques rapides épreuves de compréhension des écrits. Nous avons ainsi laissé de côté la compréhension et la production orales, parce que celles-ci sont mises à l'épreuve consécutivement avec le petit entretien. Nous avons de même laissé de côté pour ce niveau (contrairement au suivant) la production écrite, parce que le test de lecture/écriture complémentaire comporte justement la vérification de cette compétence.

Notre premier commentaire visera à répondre à la question : pourquoi avoir opté pour la seule vérification d'une épreuve de compréhension des écrits formée comme un tout, à

---

<sup>41</sup> FLAM, Français Langue Maternelle : programme extrascolaire destiné à des enfants francophones, mais scolarisés dans des établissements non-francophones faute de structures adéquates sur place, présent à Shanghai de manière assez paradoxale, puisque la ville possède effectivement une structure d'accueil des enfants/étudiants français, à savoir l'école française.

<sup>42</sup> Cf. annexe 17 : Evaluation diagnostique Benjamins.

l'exclusion par exemple d'une épreuve de grammaire par QCM (comme c'est le cas dans le test de positionnement des adultes) ? A cela plusieurs réponses. Certes, nous avons été contraint par des aspects d'ordre organisationnel/matériel (de temps de passation, encore une fois), nous ayant amené à effectuer des coupes claires dans notre travail, mais s'ajoutent à cela des considérations d'ordre pédagogique, à notre sens incontournables.

Premièrement, nous avons voulu contextualiser au maximum notre évaluation, ce qui a exclu la grammaire pure, afin de rester au maximum dans une approche *par la tâche*, où l'enfant est amené à réfléchir globalement pour mettre en avant des compétences sous forme de savoir, savoir-agir et savoir-être. Comme nous le rappelle Vanthier (2009), le jeune apprenant n'est pas « un apprenant exclusivement cognitif ».

Il ne peut pas l'être, d'abord parce qu'il réagit avec l'ensemble de sa personnalité, de ses perceptions et de ses émotions. Il comprend et apprend avec les autres, à partir de situations où il est impliqué et qui pour lui font sens. [...] Une compétence ne se reconnaît que dans l'action, c'est un savoir-agir dans un contexte donné. Le point clé, c'est l'activité de l'élève dans une tâche socialement située. (Vanthier, p.46)

A notre sens, cette approche *actionnelle* est tout à fait incontournable avec les jeunes publics (et plus les apprenants sont jeunes, plus cela se révèle primordial), ceux-ci ne possédant pas encore une capacité d'abstraction pleinement développée (en prenant comme référence celle des adultes). Ainsi, en présence d'un énoncé trop abstrait, l'enfant risque de ne pas comprendre la consigne et se trouver incapable d'accomplir une tâche mobilisant peut-être des compétences qu'il maîtrise pourtant, faussant par conséquent le résultat de l'évaluation. Il faut que l'enfant puisse *agir dans un contexte*, ainsi ce souci de contextualisation.

Ensuite, nous avons tenté dans la mesure du possible d'échapper à toute situation requérant le recours à la fonction métalinguistique, soit cette capacité à examiner, contrôler, expliciter ses propres connaissances au sujet du langage, ce que la grammaire amène très souvent à faire (bien que celle-ci puisse et doive généralement en présence d'enfants être implicite), afin de rester encore une fois le plus concret possible. En effet, « l'activité métalinguistique relève de représentations conscientes que l'on se fait d'un système linguistique » (ibid., p.37-38). Or, l'enfant ne dispose généralement pas de cette représentation consciente avant le stade des opérations. Tout demeure largement

inconscient. Et même en introduisant la fonction que Gombert (1990) nomme épilinguistique, soit « les habiletés qui s'apparentent aux comportements métalinguistiques mais dont le caractère non-conscient semble établi » (depuis Vanthier, p.37), l'évaluation pure de compétences grammaticales ne semble pas pertinente dans notre recherche de compétences contextualisées. Enfin, nous avons ici privilégié cette approche quelque peu disproportionnée par la compréhension avant la production, dans la mesure où celle-ci intervient systématiquement dans l'apprentissage avant la production.

Concernant le choix des compétences à évaluer – notre second commentaire – nous avons isolé dans la progression du programme des classes Benjamins quelques compétences charnières en nous basant sur nos portfolios<sup>43</sup>, afin que l'enseignant puisse à partir de ce test évaluer très globalement le niveau de l'apprenant à partir de compétences très fondamentales. Notons par ailleurs à ce sujet que ces tests n'ont pas de barème, la correction n'étant pas formalisée et ayant lieu instantanément (étant donnée la facilité des exercices pour le locuteur natif) après la passation et avant l'entretien.

Nous avons isolé les compétences évoquées dans le tableau à la page suivante.

---

<sup>43</sup> Cf. chapitre 4.

Compétences communicationnelles	Compétences linguistiques principales	Correspondances approximatives dans le dispositif et les manuels <sup>44</sup>
Comprendre la présentation d'une personne	Utilisation des premiers pronoms personnels et auxiliaires Utilisation des nombres Les goûts	Grenadine 1, unités 1 et 2
Comprendre une description (physique et informations générales sur une famille)	Il y a... Quelques adjectifs qualificatifs et adjectifs possessifs Vocabulaire de la famille	Grenadine 1, unité 9
Comprendre des informations au futur	Futur proche Futur simple La météo	Grenadine 2, unité 3
Comprendre un récit au passé	Imparfait Passé composé	Grenadine 2, unité 8

#### 4.1.5.2 Test d'entrée 10-15 ans

Ce test est consultable dans la section des annexes<sup>45</sup>.

De la même manière que le précédent, ce test diagnostique a été adapté pour évaluer des apprenants préadolescents et adolescents appelés à travailler sur le manuel *Et toi ?* Il comporte en plus une épreuve progressive de production écrite à entrées imposées.

Nous avons tenté lors de sa conception de dégager quelques grandes compétences, correspondant aux grands moments de l'apprentissage dans notre dispositif, afin de procéder à une évaluation dans les grandes lignes de l'apprenant, l'entretien ayant pour vocation, non seulement la vérification de compétences linguistiques, mais également celle de compétences plus fines (comme pour le test précédent).

<sup>44</sup> Cf. annexe 2 : Cadre des cours enfants fin 2009.

<sup>45</sup> Cf. annexe 18 : Evaluation diagnostique Minimes et Cadets.

Compétences communicationnelles	Compétences linguistiques principales	Correspondances approximatives dans le dispositif et les manuels
Comprendre la présentation d'une personne et se présenter	Utilisation des premiers pronoms personnels et auxiliaires Utilisation des nombres Les goûts	Et toi ? 1, module 1
Comprendre une invitation	L'impératif Les activités	Et toi ? 1, module 2
Comprendre un récit au passé et raconter	L'imparfait et le passé composé	Et toi ? 1, module 4 Et toi ? 2, module 1
Comprendre des directives et des conseils	Le conditionnel Le futur simple	Et toi ? 2, module 3
Exprimer des souhaits	Le subjonctif	Et toi ? 2, module 4 Et toi ? 3

Il est à noter que la passation de ce test donne lieu à une petite épreuve de lecture oralisée sur un texte libre, à des fins de vérification des compétences en lecture et écriture – normalement maîtrisées aux âges concernés.

#### 4.1.6 Passation du test oral

Consécutivement au test écrit a lieu un test diagnostique oral d'une dizaine de minutes, le second se situant en fonction des résultats du premier : en fonction du niveau général pressenti, le questionnement de l'évaluateur porte sur une analyse plus fine des compétences pouvant classer un apprenant dans un niveau plutôt que dans un autre. Dans un premier temps, il s'assure en principe de la maîtrise des compétences du test écrit (l'écart avec l'oral pouvant être large), puis il tente d'affiner son analyse.



Il convient là d'être très attentif à l'aspect psychologique de l'opération. En effet, certains jeunes apprenants peuvent à l'oral être frappés de timidité « bloquante » face à un adulte inconnu, ce qui peut fausser le résultat de l'évaluation. Puisqu'il ne nous semble par ailleurs pas préférable de procéder au test en compagnie du/des parent(s) accompagnateur(s), il nous semble être important de discuter avec l'apprenant dans un espace ouvert au possible (si celui-ci est au demeurant assez calme), afin de certes l'évaluer de manière sérieuse, mais également de peut-être le décrisper et obtenir une analyse la plus probante possible de son niveau. Une salle ouverte, un lieu ouvert à l'écart, semblent convenir. Ce questionnement requiert une très bonne connaissance du dispositif, de ses niveaux et des actes de langage étudiés à chaque étape. A l'issue de ce test oral, l'évaluateur dispose en principe d'une vision assez précise (aussi précise que peut l'être une évaluation diagnostique) du niveau de l'apprenant.

#### **4.1.7 Aspect décisionnel consécutif à la passation du test**

A l'issue du test a lieu la phase décisionnelle. C'est là qu'intervient véritablement et la collecte d'informations vue au chapitre 3 et la procédure diagnostique à l'entrée du dispositif rationalisée que nous avons tenté de proposer<sup>46</sup>. Celle-ci découle de l'analyse et du croisement de plusieurs paramètres, classés en principe par ordre d'importance décroissante :

- Profil de l'apprenant (âge, profil linguistique) ;
- Résultats du test diagnostique écrit et oral ;
- Attentes formulées en termes de rythme d'apprentissage ;
- Aspects extérieurs (créneau horaire).

En d'autres termes, l'apprenant est tout d'abord aiguillé en fonction de son profil général, soit son âge et son profil linguistique : par exemple, maîtrise-t-il les impératifs du code (lecture/écriture) pour intégrer un niveau basé sur l'écrit ? Nous savons en effet que l'âge influence de manière générale l'évolution psychologique de l'apprenant, sans parler de ses centres d'intérêts et des aptitudes. Intervient ensuite l'évaluation diagnostique, que nous avons abordée : en fonction du niveau de compétence relevé, dans la tranche d'âge donnée, quel niveau lui convient ? Enfin, dans l'idéal, les attentes en termes de rythme

---

<sup>46</sup> Cf. annexe 16 : Procédure d'orientation à l'entrée du dispositif rationalisée.

d'apprentissage sont également prises en compte. Cependant, ce choix n'étant disponible que l'été, où l'Alliance Française de Shanghai propose des formules plus intensives (les cours pour jeunes publics n'ayant durant le reste de l'année que lieu de manière extensive), cette étape n'est pas systématiquement respectée.

Le dernier paramètre relève de considérations extérieures à une simple évaluation au sens pédagogique du terme, puisqu'il s'agit des aspects relevant de la disponibilité des apprenants et de leurs parents. Notre dispositif n'étant pas en mesure de proposer tous les niveaux à la fois (en raison d'une insuffisance d'effectifs), il est fréquent, pour des raisons commerciales, que des négociations avec les parents aient lieu et qu'un ajustement soit fait lors de l'inscription et ainsi qu'un apprenant soit par exemple légèrement rétrogradé au niveau inférieur parce que celui lui correspondant exactement n'existe pas à ce moment ou par exemple parce qu'il est déjà pris à l'horaire du cours<sup>47</sup>. Nous sommes très conscient du problème pédagogique – voire déontologique – que cela pose, puisque notre évaluation diagnostique peut être au bout du compte faussée par des considérations qui lui sont totalement extérieures, mais il ne semble pas y avoir d'autre méthode envisageable pour nous. Nous ne maîtrisons pas tous les paramètres de la situation et devons composer avec les impératifs économiques de l'école. Au final, à moins que l'Alliance Française ne décide de rabaisser le nombre d'inscrits nécessaires pour ouvrir un niveau, la seule remédiation pourra peut-être venir d'une augmentation des effectifs du dispositif.

## **4.2 Mise en place d'une procédure d'évaluation diagnostique en lecture/écriture**

Les évaluations créées sont consultables en annexe<sup>48</sup>.

Une carence de notre dispositif concernait l'évaluation diagnostique des apprenants en lecture et écriture. En effet, en l'absence de test, les classes Benjamins souffraient plus que

---

<sup>47</sup> Comme c'est assez souvent le cas en Extrême-Orient, les jeunes Shanghaiens suivent presque tous une pléthore d'activités extrascolaires le week-end et les soirs de semaine, allant du sport aux cours de soutien, en passant par les langues, l'art classique, la musique, etc., auxquels s'ajoutent les devoirs à la maison... tout cela sans parler des examens et cérémonies dont la participation est imposée par les écoles ! Il nous est personnellement arrivé de rencontrer des enfants d'une douzaine d'année étudiant quotidiennement de 8h du matin à environ 22h30 et faisant des nuits d'approximativement 6h.

<sup>48</sup> Cf. annexes 19, 20 et 21 : tests de positionnement en lecture/écriture respectivement en français, chinois et anglais.

toutes les autres de l'hétérogénéité de leur public, divisé entre scripteurs et non-scripteurs, lecteurs et non-lecteurs. Enseigner une langue étrangère sur manuel à une telle classe et y atteindre ses objectifs dans nos conditions et les temps impartis par le calendrier en sessions de l'Alliance Française y était extrêmement difficile, pour ne pas dire impossible.

Ainsi, nous avons travaillé, en concertation avec les autres membres de l'équipe, à l'actualisation des prérequis pour intégrer le dispositif et subséquentement à la conception d'un test diagnostique adapté.

Dans l'analyse de ce travail, nous nous pencherons ainsi sur :

1. L'actualisation des prérequis dans l'intégration du dispositif ;
2. Le profil linguistique du public visé et les définitions des méthodes de lecture ;
3. La différence entre les systèmes linguistiques français et chinois entrant en ligne de compte dans la conception de notre évaluation (en ayant en tête l'approche contrastive rapide étudiée au chapitre 1) ;
4. Le cas de l'anglais ;
5. L'évaluation que nous avons proposée à la lumière de ces apports théoriques :
  1. Lire et comprendre ;
  2. Ecrire ;
6. Des remarques d'ordre critique.

#### **4.2.1 Actualisation des prérequis dans l'intégration au dispositif**

Pour ce niveau, un travail de mise à plat des prérequis a été nécessaire à l'intervention – la phase politique a donc été particulièrement importante. Nous avons donc procédé avec les autres membres de l'équipe pédagogique et notre direction à l'actualisation de nos prérequis pour l'intégration d'apprenants dans une classe d'apprentissage du français sur support écrit.

Ainsi, alors qu'auparavant, l'âge constituait la composante primordiale (pour ne pas dire unique) prise en considération à l'inscription, il a été décidé, au regard de toutes les difficultés d'ordre pédagogique rencontrées par les enseignants de classes Benjamins (puisque c'est là que se posait le problème), que celle-ci serait conditionnée par un test

diagnostique vérifiant les compétences en encodage/décodage *en langue alphabétique* des apprenants intégrant potentiellement les niveaux en question.

Le but visé était comme nous l'avons fait comprendre de sélectionner au départ les apprenants réellement aptes à suivre un programme de Français Langue Etrangère avec support écrit. Par ailleurs, ce projet a constitué le tout premier pas vers la mise en place dans le futur d'un nouveau niveau dans le dispositif (que nous n'entrevoions pas personnellement avant la fin de l'année 2010), à savoir une classe d'introduction à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Ce niveau encore hypothétique ferait dans le futur non seulement office de sas obligatoire vers les classes Benjamins (bien entendu pour les apprenants concernés uniquement) et par ailleurs de pont entre les classes Coccinelles et Benjamins, niveaux différenciés par le fait que le premier fonctionne sans support écrit, contrairement au second.

Ce dernier projet est à l'heure de rédaction du présent travail encore à l'état gestatif, n'ayant ni le temps nécessaire à la montée d'un projet d'une telle envergure dans le cadre de notre intervention (dépassant aussi le seul cadre de notre commande de stage, nous semble-t-il) et n'ayant ni forcément développé les compétences requises pour sa bonne marche.

Nous en sommes resté à la conception du test diagnostique précité, ayant choisi comme prérequis absolument nécessaire la maîtrise du code écrit en lecture/écriture. Ainsi, à l'issue de la passation du test, deux cas de figure peuvent à présent être rencontrés :

- En cas de résultat satisfaisant : intégration en classe Benjamins ;
- En cas de résultat insuffisant : intégration en classe Coccinelle, réorientation ou non-inscription dans le dispositif.

#### **4.2.2 Profil linguistique du public visé et méthodes de lecture**

Nous avons créé un test pour un public potentiellement non-scripteur et non-lecteur, sinophone ou non, *en langue alphabétique*. Les implications ont été nombreuses.

Tout d'abord, cela implique que nous avons testé chez les jeunes apprenants chinois (en excluant de l'analyse pour l'instant les anglophones, par exemple) leur capacité à analyser

un système scriptural, non pas de manière globale, comme c'est de toute évidence le cas en présence de caractères, mais de manière syllabique. Nous nous pencherons un peu plus avant sur les particularités principales du chinois mandarin plus loin, mais nous mentionnerons simplement ici en préambule que nous avons utilisé le pinyin, le système de transcription phonologique chinois alphabétique comme base de travail, malgré ses imperfections et que nous avons créé un test que l'apprenant ne peut en principe pas, s'il n'est pas lecteur, passer seul. L'intervention d'un lecteur, parlant la langue maternelle de l'apprenant est nécessaire pour l'explication des consignes.

Dans la mesure où le domaine de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture n'est pas forcément notre champ de spécialisation premier, nous avons cru bon ici de procéder à la définition rapide des deux méthodes d'apprentissage de la lecture cités plus haut, à savoir la méthode syllabique et la méthode globale, avant d'aller plus loin.

- Méthode syllabique : aussi appelée *méthode synthétique*, elle repose sur les propriétés phonétiques de l'alphabet et consiste concrètement à travailler à partir des éléments les plus simples de la langue (les phonèmes), pour aller ensuite vers ceux plus complexes (les syllabes et les mots). Il s'agit de la méthode de lecture choisie par le gouvernement français en janvier 2006.
- Méthode globale : à l'inverse, cette méthode fonctionne par reconnaissance de mots entiers sans déchiffrage, de manière donc idéogrammatique (c'est logiquement la seule méthode d'apprentissage de la lecture possible en présence de langues à caractères comme le chinois). Critiquée, elle semble très incompatible avec l'apprentissage de langues alphabétiques.

La prise en compte du profil linguistique du public a naturellement eu plusieurs incidences sur la conception du test diagnostique.

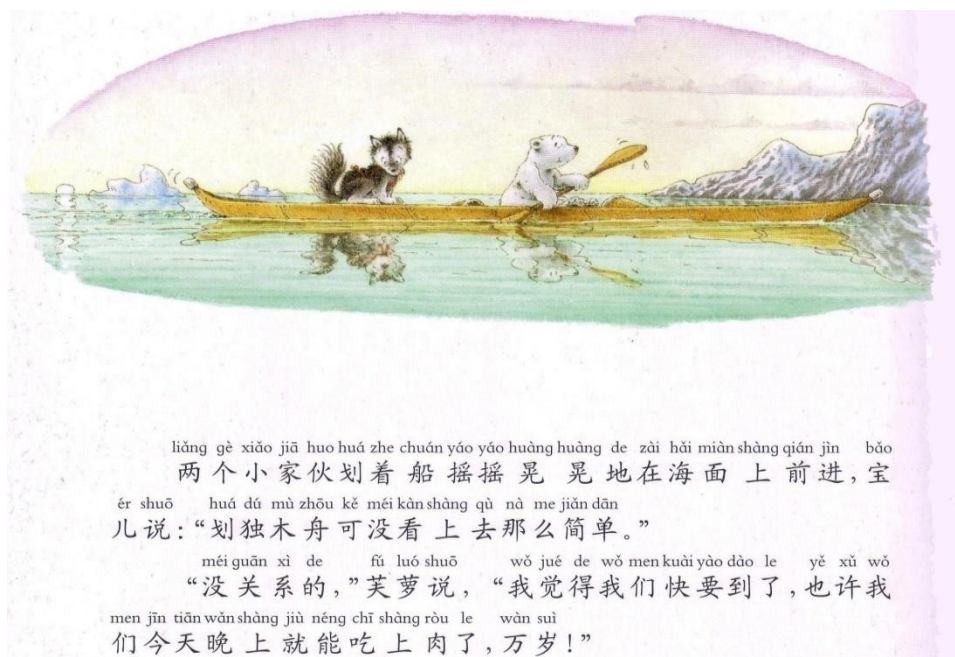
L'écriture a été faite en langue maternelle de l'apprenant, dans un but de mise à la portée de l'apprenant potentiellement lecteur du travail à effectuer. Dans le cas contraire, c'est le lecteur assistant qui explique la consigne. Le test en lui-même a été écrit en trois langues différentes (chinois, anglais et français, pour référence), en vue d'être à chaque fois adapté à l'apprenant, en variant les contenus des exercices proposés, comme nous le verrons par la suite, lors de l'analyse de l'évaluation que nous avons proposée. Nous avons travaillé les

différences entre les systèmes linguistiques français et chinois mandarin, concernant notre public.

#### 4.2.3 Différence entre les systèmes linguistiques français et chinois

En gardant en tête la somme de notes vues dans notre premier chapitre, nous aimerions aborder une avant-dernière précision théorique, quant à la réalisation de notre évaluation, à savoir les différences entre français et chinois entrant en ligne de compte dans la conception de notre évaluation. En effet, la confrontation entre systèmes alphabétique et idéogrammatique n'est pas des plus simples et l'utilité de notre analyse contrastive a été ici pleinement justifiée.

Comme nous l'avons vu, le chinois s'écrit et se lit en sinogrammes, dont la prononciation peut éventuellement être indiquée à l'aide du pinyin sur lequel sont placés les tons. Ainsi, les jeunes enfants sont assez familiarisés avec un système d'écriture alphabétique, mais ses correspondances grapho-phonétiques sont souvent extrêmement éloignées de celles du français ou même de l'anglais : par exemple, la lettre « r » en pinyin a une prononciation proche du « j » français, de même que le « x » s'y prononce plus ou moins comme un « sh ». L'illustration ci-dessous montre à quoi peut ressembler un livre d'enfant (De Beer, 1999), quand les deux systèmes sont combinés dans un but pédagogique.



Pour nous, cela a impliqué de ne proposer lors des phases de lecture de notre test que des combinaisons claires, où système phonétique français et pinyin se rejoignent avec une ambiguïté aussi minime que possible, par exemple, en proposant des syllabes du type « ma », « bi », « po », « mu », etc. En un mot, nous avons travaillé sur des champs communs aux deux langues. A titre de contre-exemple, un « ji » français aurait donné lieu à une réalisation du type « dji » en mandarin ou un « zi » eût été oralisé en un léger « dze », peu satisfaisants pour nous, bien que nous ne demandions bien entendu pas à ce stade de lire comme des francophones. Nous avons notamment cherché à nous éloigner de ce type de réalisations peu claires, afin que le test en question puisse être encadré par des assistants éventuellement non sinophones.

Cependant, partout, nous avons conservé les tons sur les syllabes chinoises, bien qu'ils n'existent pas en français. A cela deux raisons :

- Le ton n'est pas gênant pour l'oralisation : qu'il y ait un ton ou pas, un interlocuteur français ne fera la plupart du temps pas la différence ;
- En mandarin, un mot sans ton n'a aucune signification. Or, il est indispensable de conserver une contextualisation suffisante, même aussi minime que celle-là, pour que la compréhension se fasse.

#### **4.2.4 Cas de l'anglais**

Concernant l'anglais, nous avons de même tenté de proposer un contenu adapté, mais le travail a été plus simple que pour le mandarin, les différences avec le français étant plus petites. Les modifications ont été minimales lors de la phase de traduction du test.

#### **4.2.5 Evaluation proposée à la lumière de ces apports théoriques**

Nous avons créé, comme nous l'avons mentionné, une évaluation diagnostique déclinée en trois langues. Nous allons ici prendre pour document de référence la version française, dans la mesure où les activités en mandarin et en anglais en sont des parallèles. Toutefois,

nous n'omettrons pas de le signaler quand ces versions divergeront pour une raison ou une autre et nous pencherons sur la nature des différences.

Nous procéderons cette fois de manière linéaire, en prenant chaque activité à la suite – puisque celles-ci sont organisées de manière progressive en terme de difficulté. Notons encore que l'évaluation est globalement divisée en deux parties (*lire et comprendre*, suivie d'*écrire*) et que l'évaluation en mandarin comporte un exercice de plus que les autres versions, appelé à tester d'éventuelles connaissances de sinogrammes simples.

#### **4.2.5.1 Lire et comprendre :**

- a. Oralisation de syllabes : exercice appelé à tester le déchiffrement pur de syllabes simples en combinatoire, décontextualisées. Comme nous l'avons mentionné, les syllabes du chinois ont été choisies pour leur ressemblance phonétique avec celles du français et comportent leurs tons, dont la présence ne gêne pas la compréhension – au contraire, nous ajouterons ici que celle-ci apporte une information contextuelle intéressante (et adjuvante) en réduisant le paradigme lexical dans lequel elles peuvent s'inscrire ; par exemple, alors qu'en français ou en anglais « mu » ne signifie à priori rien (ou alors, il s'agit du participe passé du verbe mouvoir, mais il serait particulièrement surprenant de trouver un apprenant étranger de 6 ans en étant conscient), en chinois, « mù » signifie nécessairement quelque chose, en l'occurrence « bois » (木) ou encore « œil » (目), pour citer des exemples simples, éventuellement connus de jeunes apprenants ;
- b. Oralisation de phrases simples n'impliquant pas nécessairement de compréhension : activité de déchiffrement simple étendue à des groupes de mots. En mandarin, l'exercice se présente en pinyin où encore une fois les tons donnent signification à la phrase, autrement incompréhensible ; les phrases sont des exactes traductions du français, les noms mis à part (Julie devient Xiǎomíng) ;
- c. Compréhension : exercice de dessin, où les mots doivent être lus et compris, avant de pouvoir les produire sous forme picturale. Le mandarin comporte une nouvelle spécificité réductrice de paradigme lexical, si l'apprenant connaît quelques



caractères, puisque précédant les noms sont nécessairement utilisés en mandarin des spécifiques donnant une idée de la chose désignée (le japonais utilise notamment un système identique en principe, quoique différent dans le choix des catégories et idéogrammes) : 直 est le spécifique de certains animaux domestiques (comme le chien, qui doit être ici dessiné), 个 est le plus général et peut virtuellement tout désigner (comme ici la tasse de thé et le téléphone dont il est question) ;

- d. Compréhension : il s'agit en quelque sorte d'une variante à l'activité précédente, où l'apprenant doit mettre en relation dessin et mot en entourant les dessins corrects, qui ne sont pas les mêmes en français et chinois, pour une raison de pertinence accrue en gardant des syllabes proches en français et mandarin ; par exemple, il eût été vain de faire chercher « zhī » (le papier) aux apprenants, parce que le son produit par « zh », prononcé approximativement comme le *j* initial de *jean* (le pantalon), n'existe pas en français et n'est donc pas intéressant dans notre cas. En chinois, les éléments à entourer sont : lapin, maison, soleil et carotte.

#### 4.2.5.2 Ecrire :

- a. Découpage de phrases : compréhension et activité de découpage de mots – la production graphique n'intervient pas et les phrases en français et chinois sont totalement différentes ;
- b. Ecriture sous la dictée : activité d'écriture plus globale visant à tester les capacités de mise en relation grapho-phonétique de l'apprenant ;
- c. Production écrite : activité d'écriture globale, où en quelques phrases, l'apprenant décrit – avec introduction de la dimension chronologique notamment – la situation présentée, lacunaire d'un point de vue chronologique ;
- d. Adaptation sinogrammes/pinyin : activité subsidiaire visant et à tester la connaissance de caractères basiques chez l'apprenant (basiques car très répandus

et composés de relativement peu de traits<sup>49</sup>) et leur écriture en système phonétique pinyin.

Après avoir tenté de donner de légitimer par cette analyse la conception de ce test, nous aimerions mentionner l'omission délibérée de l'alphabet dans cette évaluation. En effet, aucun exercice ne porte pas sur celles-ci. A cela une explication : pouvoir vocaliser des lettres de l'alphabet n'implique pas nécessairement d'être capable de les lire en combinatoire, soit en les associant entre elles pour produire un son : rappelons que BA ne se prononce pas [bea], mais [ba] – ainsi, l'aptitude à vocaliser les lettres de l'alphabet ne nous a pas semblée réellement primordiale ici. Certes, nous sommes conscient qu'il s'agit là de l'une des bases de la lecture – la connaissance des lettres – et que cela soit d'une importance immense dans la vie d'un lecteur, mais il semble toutefois théoriquement possible de lire sans pouvoir vocaliser chaque lettre ou la replacer dans la suite de l'alphabet, d'où l'absence d'évaluation sur ce point (ce qui, nous tenons à le mentionner, n'implique encore une fois en aucune manière que nous nions l'importance de cette aptitude dans le processus général d'apprentissage de la lecture).

#### **4.1.1 Quelques remarques d'ordre critique :**

Quelle que soit la qualité de ce travail, nous aimerions ici formuler une remarque d'ordre critique, concernant cette partie de notre intervention. N'étant encore une fois pas spécialiste du domaine de l'apprentissage de la lecture, mais possédant cependant une certaine base quant à son fonctionnement, nous aurions aimé posséder plus de temps afin de parfaire ce test et de chercher une modalité d'évaluation peut-être plus en accord avec certains champs théoriques. En étant plus clair, nous avons le sentiment que notre évaluation se trouve cruellement souffrir d'un problème de fond, parce que nous y testons des compétences en encodage/décodage par trop décontextualisées. Sur ce point, nous citons Hélène Vanthier (2009) :

---

<sup>49</sup> Les mots proposés signifient respectivement :

- 三 (sān) : trois (3 traits) ;
- 头 (tóu) : tête (5 traits) ;
- 男 (nán) : garçon (7 traits) ;
- 包 (bāo) : sac (5 traits).

Que ce soit dans la langue où l'on apprend initialement à lire, ou dans une langue étrangère (les deux se recoupant dans le cas du français de scolarisation), l'activité de lecture, y compris chez un jeune apprenti lecteur, est une « activité à la fois langagière et culturelle ». Il y a activité de lecture s'il y a un message verbal à traiter, ce qui suppose un travail langagier et linguistique. Il y a également activité de lecture si celle-ci s'inscrit dans une pratique sociale et culturelle. De même qu'on ne parle pas sans raison, ni but, on ne lit pas dans la « vraie » vie, sans raison, ni but. Lire, c'est lire *pour* : s'informer, apprendre, faire, se divertir, imaginer, répondre à une question que l'on se pose... Lire, c'est aussi lire *dans* ou *sur* : dans/sur un livre, un album, un écran, une fiche technique, une lettre ou une carte postale, etc. Apprendre à lire c'est donc pour le jeune enfant entrer dans la culture écrite (les objets, les pratiques de l'écrit) et entrer dans la langue écrite (système d'écriture, relations oral/écrit, langue décontextualisée). On est là bien loin d'une pure activité de décodage ou d'étiquetage des mots ! (Vanthier, p.49-50)

Ainsi, il nous semble que notre évaluation eût dû comporter une plus grande part de contextualisation, s'inscrire dans de réelles situations. Sans doute y aura-t-il un progrès à faire sur cela plus tard, quand nous posséderons et la substance théorique nécessaire à une amélioration, le temps de nous y consacrer et peut-être la latitude décisionnelle nécessaire.

### **4.3 Réalisations et applications en évaluation formative**

Nous avons tenté lors de notre intervention de soutenir au cœur de notre dispositif l'introduction d'une procédure d'évaluation formative. Il nous semble en effet primordial en présence de jeunes publics de ne pas en rester à une simple formalité sommative, souffrant elle-même déjà de ses défauts (dont nous parlerons un peu plus loin).

D'un point de vue pédagogique, une procédure formative possède l'avantage indéniable de procurer à l'apprenant un suivi sur le long terme. L'image peut-être naïve, mais elle illustre assez bien notre pensée : de la même manière qu'un enfant apprend à faire du vélo en étant constamment retenu de tomber, que ce soit par de petites roulettes ou plus tard par l'adulte qui maintiendra le cadre bien droit au moment de l'aider à se lancer, ce type d'évaluation a l'avantage de fournir à l'apprenant, par l'échange régulier d'informations qu'elle favorise entre lui et l'enseignant, l'aide continue dont il peut avoir besoin, n'étant pas encore forcément capable de se gérer de manière indépendante. Concrètement, elle peut prendre la forme d'activités de révision notées, menées d'une semaine sur l'autre, par exemple. Bien sûr, cette évaluation suppose nécessairement une analyse des retours par l'enseignant et successivement une prise de décision adéquate de sa part, mais si elle est

bien menée, elle possède à notre sens l'avantage de réellement assurer un soutien sur le long terme à l'apprenant, ce de manière à la fois légère (elle est, rappelons-le, en principe faite de manière informelle), mais cependant passablement contraignante (modérément, c'est pour nous l'une des garanties du succès). Sur ce dernier point, nous aimerions rappeler que, nos cours appartenant pour les jeunes publics à des activités extrascolaires, les apprenants de notre dispositif ont quelque fois tendance à les sous-évaluer dans l'ensemble de leurs priorités et il nous semble donc important de dresser un cadre de travail bien défini, afin de s'assurer une bonne progression du niveau général.

Par ailleurs, sur un plan communicationnel (au sens marketing du terme), l'évaluation formative fournit par son côté prolongé une argumentation bien plus solide que l'évaluation sommative lorsqu'il s'agit de réorienter un apprenant et de l'expliquer à ses parents – encore une fois, la communication prend une dimension primordiale dans un dispositif tel que le nôtre. C'est donc à notre sens un outil très intéressant à ce point de vue : il permet de justifier matériellement nos décisions.

Si l'on revient à notre intervention et à nos propos de début de partie, nous avons *tenté* d'institutionnaliser l'évaluation formative, mais sans forcément grand succès. En effet, mise à part l'évaluation mi-formative, mi-formatrice que constitue le travail sur les portfolios à chaque fin de session, nous ne sommes pas parvenu à réellement travailler le sujet en profondeur. Il y a à notre sens deux raisons à cela : la première étant que nous avons cruellement manqué de temps et la seconde que les quelques démarches que nous avons entreprises se sont parfois heurtées à une sorte d'indifférence de la part des autres membres de notre équipe, le thème n'appartenant pas forcément aux priorités du moment et venant par ailleurs étoffer une liste de tâches déjà lourdes pour chacun(e). Notons également que le débat autour de l'évaluation formative constitue un sujet de discorde en ce qui concerne aussi les classes adultes (il y est généralement reproché au système actuel une démultiplication des évaluations imposées, situation prompte à miner notre discours parallèle sur les classes jeunes publics), rendant la prise de décisions de notre côté d'autant plus difficile. Nous ne désespérons pourtant pas de revenir à la charge sur ce point.

Ainsi, nous en sommes resté sur le sujet à une initiative personnelle, où nous avons, pour nos groupes seulement, introduit graduellement des mesure d'évaluation formative. De notre point de vue, les résultats ont été très positifs, puisque cela nous a permis de *suivre*

réellement les progrès des apprenants, même sur un laps de temps assez court (le temps de l'intervention). Il en a résulté un apprentissage plus solide, plus régulier et plus personnel, car prenant en compte la situation de chaque apprenant.

#### **4.4 Adaptation des réalisations en évaluation formatrice**

Il ne nous a pas été donné de travailler réellement sur une évaluation formatrice. Cependant, nous pensons que les portfolios créés dans le cadre de cette intervention dans une visée à la base sommative/outil de communication avec les parents peuvent être utilisés comme outils d'évaluation formatrice – et il serait à notre sens préférable qu'il en soit ainsi à l'avenir. En effet, en invitant l'apprenant enfant à se pencher sur son apprentissage, il est tout à fait réaliste de le voir effectuer même jeune des actes de métacognition en se notant (après explicitation ou utilisation du formulaire chinois) lui-même et en revenant par là et sur ses progrès et sur le contrat d'apprentissage qui le lie implicitement à l'enseignement du centre : les pictogrammes ☹, ☺ et ☺ de la colonne « évaluation » y ont été insérés dans ce but. Sans doute ce domaine aura-t-il besoin d'être mis en valeur plus tard.

#### **4.5 L'évaluation sommative**

A l'issue de toute session de cours pour jeunes publics a lieu une évaluation de type sommatif d'une 1h30 environ. Celle-ci se décompose en quatre parties, toutes notées sur 10, le total des points s'élevant donc à 40. Pondérée avec d'autres composantes de la session (comportement, assiduité, participation), elle trouve sa place dans un total sur 60, où un minimum de 35 est en principe requis pour le passage au niveau supérieur. Les quatre parties de l'évaluation sont : la compréhension de l'oral, la compréhension des écrits, la production écrite et la production orale<sup>50</sup>.

Il est à noter que ces sujets, mêmes s'ils sont actuellement utilisés, ne sont à notre sens pas forcément parfaits, ce pour plusieurs raisons, mais principalement parce qu'ils proposent

---

<sup>50</sup> Cf. annexe 8 : Exemple de sujet d'évaluation sommative pour Minimes/Cadets.

des activités décontextualisées aux apprenants, ne correspondant donc ni forcément à leurs capacités d'abstraction sur un plan d'évolution psychologique, ni à une pédagogie basée sur l'approche par la tâche.

Nous n'avons pas réussi lors de notre intervention, par manque de temps, à reprendre les modalités de passation de ces évaluations sommatives, mais nous prévoyons encore de soulever le sujet dans le futur. Il s'agit là d'une piste pour une poursuite du travail débuté ici. A notre avis, une évolution dans le bon sens de la chose voudrait ainsi que les apprenants soient évalués au cœur d'une situation, où des tâches liées entre elles (dans une perspective actionnelle, donc) leur seraient proposées avec un but final à atteindre. Cet objectif serait en relation directe avec les capacités d'un apprenant de l'âge donné (il serait par exemple totalement hors de question de faire réserver des vacances à un enfant d'une douzaine d'années<sup>51</sup>). Enfin, dans une perspective de mise en valeur du parcours, atteindre ou non le but serait effectivement noté, mais avant cela, c'est toutes les activités intermédiaires qui seraient appréciées. Si l'on veut faire court, nos évaluations auraient plutôt la forme de *projets*.

Dans cette esquisse, beaucoup de questions restent en suspens. Pour nous cependant, le plus grand écueil à éviter serait d'absolument calquer ces évaluations sur celles des adultes. Par ailleurs, puisque nous resterions dans le cadre d'une évaluation sommative, une erreur serait éventuellement de mêler les quatre compétences entre elles. A notre sens, il serait préférable de les alterner, afin de garder bien à l'esprit l'objet de l'évaluation, dans un souci de netteté dans le calcul de la note, notamment – mais beaucoup de questions se posent encore sur ce point.

#### **4.6 Rationalisation de l'aspect décisionnel consécutif à la passation de l'évaluation sommative**

Au final, tout comme pour l'évaluation diagnostique, un problème difficilement soluble, mais de plus en plus dénoncé et combattu est celui du lien commercial entretenu entre évaluation sommative et poursuite du cursus. Plus simplement, pour des raisons d'ordre stratégique (besoin d'effectifs pour des ouvertures de classes, par exemple), il est arrivé

---

<sup>51</sup> Comme cela peut être le cas dans un manuel du type *Et toi ?* (volume 2), en projet de fin de module 1.

que la décision de l'enseignant (et donc aussi que le résultat de l'évaluation) soit passée sous silence et que les apprenants puissent continuer leur parcours en dépit de la faiblesse de leur niveau. Ce problème ayant suscité quelques mesures liées à notre intervention, nous allons nous intéresser de plus près ici aux modalités de passation des niveaux en question.

Ainsi, l'une de nos priorités a été durant notre intervention, de travailler avec la direction du dispositif et nos collègues, à réformer ce système et à rendre non seulement à l'évaluation sommative (à défaut de pouvoir encore travailler sur une base sommative et formative, voire formatrice), mais également à la décision de l'enseignant, son autorité, afin de cadrer au moins le fonctionnement du dispositif. Cela s'est donc fait, comme nous venons de le voir, de plusieurs manières et avant tout :

- Par une entrée plus sélective dans le dispositif (tant en termes donc de profil linguistique que d'évaluation diagnostique) ;
- Par une valorisation de l'image des enseignants et de leur professionnalisme, systématiquement consultés pour toute décision d'ordre pédagogique (ce qui n'était pas toujours le cas auparavant), en particulier en cas de contestation après une évaluation sommative ;
- Par de nouvelles directives quant à l'échec d'un apprenant : là où par le passé, celui-ci pouvant poursuivre encore une fois son parcours même avec un niveau trop faible, cela ne lui est pour l'instant théoriquement plus possible – une réorientation à un niveau plus approprié a alors lieu, sur concertation entre l'enseignant et sa famille.

Il est à noter que tout cela a eu lieu à un niveau administratif et que nous n'avons personnellement pris part que d'assez loin dans l'aspect décisionnel final de la chose, cela ne répondant ni forcément directement à nos prérogatives d'enseignant, ni de stagiaire. Cependant, nous avons activement participé aux débats et cela a indirectement fait partie de notre intervention, notre cahier des charges initial stipulant une actualisation des procédures d'évaluation du dispositif<sup>52</sup>. De même cela a touché à notre problématique.

---

<sup>52</sup> Cf. annexe 1 : Dossier préparatoire au stage.

## **5. Conclusion – aperçu de la structure en fin de réalisation**

Conformément au cahier des charges, nous avons effectué une action de remédiation générale en procédant à la réalisation d'évaluations diagnostiques et en agissant sur le domaine. Nous pensons que notre recherche de remédiation du dispositif n'aurait été en aucune manière résolue, ni même améliorée, sans aiguillage précis et rigoureux des apprenants potentiels à leur entrée dans le dispositif, que ce soit en fonction de leur âge, de leur passé linguistique (comme nous l'avons déjà vu), de leur niveau ou encore de leur aptitude générale à suivre un cours de langue basé sur le code écrit, par la mise en place d'outils dédiés. Il a résulté de ces mesures une amélioration très palpable et des conditions de travail en général au cœur du dispositif (grandement facilité, donc valorisant) et des relations avec les parents, le niveau général ayant été relevé. Certes, dans un premier temps, le durcissement des conditions d'entrée et de passation a été impopulaire, résultant en des démissions, mais l'objectif pédagogique étant rempli, le bouche-à-oreille positif (qualité d'enseignement améliorée), le niveau a remonté. Au jour de la rédaction du présent travail, nous ne pouvons malheureusement mentionner en détail les statistiques, le temps étant trop court depuis la fin de l'intervention, mais nous pensons et espérons que tout cela a eu des effets très positifs, notamment en termes d'image.

En ce qui concerne la procédure d'évaluation formative/formatrice, il semblerait que nos efforts aient débouché sur une impasse, mais nous reviendrons également sur ce point ultérieurement dans notre travail à l'Alliance Française de Shanghai.



# Conclusion générale

Au terme de cette étude des réalisations effectuées lors de notre intervention, dans le but de remplir la commande de stage émise par l'Alliance Française de Shanghai, à savoir

**remédier au fonctionnement de son dispositif d'accueil des jeunes publics,**

nous allons finalement tenter d'apporter une réponse claire et concrète au questionnement initialement posé en introduction de notre travail. Pour ce faire, nous rappelons ici une dernière fois la teneur de notre problématique de recherche, soit :

**Au centre d'un dispositif d'enseignement du Français Langue Etrangère auprès de jeunes publics en Chine, quels domaines d'action fondamentaux sont susceptibles d'assurer à la structure une cohérence fonctionnelle optimale en termes pédagogiques, humains et administratifs ?**

Ainsi, il nous semble avoir décelé, au cours de notre action en remédiation dans le dispositif, plusieurs leviers sensibles, sur lesquels agir était possible pour des interventions similaires. Nous avons en effet isolé trois domaines principaux d'intervention – le domaine diagnostique, le domaine référentiel et le domaine docimologique – aux rôles particulièrement cruciaux dans le fonctionnement général de structures enseignantes auprès de jeunes publics. Ayant par ailleurs mis en place des outils et démarches expérimentaux, appropriés au comblement des imperfections et carences de la structure, nous avons pu, par les retours positifs perçus, vérifier le caractère particulièrement important de l'action sur ces domaines.

A l'issue d'une analyse profonde de nos conditions de travail, le domaine diagnostique a été ce premier champ d'action. En effet, un aiguillage adéquat des jeunes apprenants – possédant comme nous l'avons vu, de par les spécificités liées à leur niveau de développement psychologique, de multiples facettes que ne présentent pas forcément les

adultes – permet d’atteindre une efficacité accrue à tous les niveaux du dispositif. La phase primaire de recueil de données et la sélection affinée induite, ne tenant donc plus uniquement compte de l’âge des apprenants, mais également d’autres facteurs que nous avons étudiés, tels que le profil linguistique, l’examen des motivations, la situation scolaire et les compétences en lecture/écriture, mène donc plus sûrement aux buts que se fixent et le pédagogue et le parent d’élève (idéalement rattaché à la démarche dans un effort de communication). La poursuite de ce but passe ainsi par la connaissance des spécificités psychologiques du public (une assise théorique suffisante par le pédagogue restant à notre sens l’une des conditions *sine qua non* d’un enseignement aux jeunes publics réussi) et la conception d’outils d’analyse (telle que notre enquête par questionnaire), permettant de parvenir à une vision approfondie du public, en regard d’une part de ses tendances générales et d’autre part du profil propre à chacun de ses acteurs, jeune apprenant et parent. Le résultat obtenu se traduit principalement en termes d’homogénéité de classe, propice pour nous à un bon fonctionnement sur le plan pragmatique et en conséquence à une consolidation du niveau de chaque apprenant, menant à une satisfaction accrue de tous les acteurs de l’enseignement/apprentissage (par l’atteinte de leurs objectifs initiaux) et finalement à une augmentation de la rentabilité du dispositif entier (notons que reste *positive et enrichissante* la diversité linguistique à l’intérieur du groupe, mais que des motivations différenciées, des parcours linguistiques francophones ou des compétences en lecture/écriture insuffisantes sont, elles, plus promptes à créer des instabilités gênantes pour la démarche pédagogique de l’enseignant, et au-delà de lui de la structure éducative entière). En un mot, ce domaine diagnostique est particulièrement important dans le bon fonctionnement d’un dispositif d’accueil aux jeunes publics, parce qu’il constitue le premier maillon d’une *chaîne* d’effets positifs, touchant autant à la pédagogie, qu’aux caractères humain (psychologie, communication) et administratif (constitution des niveaux en fonction du public connu).

Le second champ d’action que nous avons identifié a été le domaine référentiel, principalement pour la cohésion d’ensemble qu’il apporte à la structure. La constitution de portfolios adaptés spécifiquement au dispositif (et ultérieurement de passeports complets) confère en effet un cadre de travail clair, sur lequel peut se baser un enseignement/apprentissage cohérent, dans la mesure où y sont dès lors identifiés très clairement les objectifs *communs* à atteindre par ses acteurs. En conséquent, ceci apporte une plus grande souplesse à l’intérieur de la structure, en termes de passage d’un niveau à

l'autre (les procédures administratives sont simplifiées). De même, la constitution d'un référentiel sert de base de communication avec les parents d'élèves chinois (qui s'assurent dès lors que l'enseignant poursuit précisément les mêmes objectifs qu'eux) et éclaire considérablement le rapport souvent compliqué que ceux-ci peuvent avoir avec le dispositif en les intégrant au contrat pédagogique initialement passé entre l'enseignant et leur enfant. Si l'on résume nos propos, une action adéquate dans le domaine référentiel, par la constitution d'un cadre commun de référence, est donc fortement garante d'une cohérence d'ensemble, que ce soit en termes pédagogiques, humains ou administratifs, permettant un fonctionnement plus efficace à tous les niveaux du dispositif (*a fortiori* en articulation à une évaluation rationalisée).

Enfin, le troisième et dernier levier sur lequel nous avons agi a été le domaine docimologique. Une action en telle matière permet en effet de rationaliser l'ensemble des conditions d'accès et de passation du dispositif. Fonctionnant tel un filtre, la constitution d'une procédure d'évaluation actualisée et l'écriture effective de tests adaptés aux jeunes publics possèdent plusieurs avantages. Sur le plan diagnostique, tout d'abord, elles participent de manière concrète à l'orientation précise des apprenants, en termes cette fois de compétences langagières. De même, elles définissent une ligne de démarcation claire entre qui peut suivre un enseignement/apprentissage basé sur l'écrit et qui ne peut pas – elle résout par là le grand problème des classes comportant des apprenants scripteurs/non-scripteurs et lecteurs/non/lecteurs, dans un but de cohérence pédagogique. Cela permet une importante rationalisation du processus d'entrée dans le dispositif. Par ailleurs, une évaluation adaptée et performante sur le plan sommatif permet et une augmentation du niveau général des apprenants et une plus fine sélection lors du passage d'un niveau à l'autre, nécessaires aussi bien pédagogiquement qu'administrativement, afin que le dispositif ne reste pas lacunaire et produise par là un gain en satisfaction pour l'ensemble de ses acteurs. Enfin, entre évaluation diagnostique et sommative, les procédures formative et formatrice permettent un recueil d'informations entre l'apprenant et l'enseignant, de même qu'entre l'apprenant et lui-même (qui revient sur son apprentissage), permettant en conséquence, par les mesures de suivi et de remédiation qu'il permet, ainsi que la consolidation du contrat pédagogique, de tendre à un niveau linguistique plus élevé et donc à une meilleure atteinte des objectifs des acteurs. De manière parallèle, l'évaluation enrichit et justifie le discours de l'enseignant et consolide très positivement sa place dans la société chinoise, aux représentations spécifiques.

En conclusion, pour toutes ces raisons, nous pensons que les domaines diagnostique, référentiel et docimologique sont, correctement actualisés, gérés et enrichis, fondamentalement susceptibles de garantir le bon fonctionnement d'un dispositif d'accueil pour jeunes publics en Chine, que cela soit sur les plans pédagogique, humain ou administratif, et qu'ils constituent ainsi des leviers cruciaux à actionner lors d'interventions en remédiation semblables à la nôtre, effectuée à l'Alliance Française de Shanghai. Sur cette base, sans doute y a-t-il des aspects qui peuvent être renforcés, mais ce n'est que la suite de notre travail au cœur de cette structure qui nous apportera sans doute des réponses complémentaires.

# Bibliographie

Alliance Française de Paris Ile-de-France. (2008) *Référentiel pour le Cadre Européen Commun*. Paris : Clé International.

BERTOCCHINI P., COSTANZO E. (2008). *Manuel de Formation Pratique pour le Professeur de FLE*. Paris : Clé International.

BETTELHEIM B. (1976). *Psychanalyse des Contes de Fées*. Paris : Robert Laffont.

BLANC N. (2003). *L'image support de médiation pour l'enseignement/apprentissage précoce des langues étrangères – conception et utilisation d'un matériel expérimental pour l'enseignement du FLE aux enfants de 5 à 10 ans*. Thèse non publiée de Doctorat en Sciences du Langage, sous la direction de J.-P. Cuq, Université Stendhal – Grenoble 3 – Laboratoire Lidilem.

CAMUSSI-NI A. (2005). Difficultés linguistiques des apprenants chinois : les variations morphologiques. In Olivier Bertrand (sous la direction de), *Diversités culturelles et apprentissage du français – Approche interculturelle et problématiques linguistiques* (pp.167-178). Palaiseau : Editions de l'Ecole Polytechnique.

CHAUBET P. (2002). 法语发音 : *La phonétique française 1 & 2*. Pékin : 外语出版社.

CHEN Y. C. (2003). *L'enseignement du français langue étrangère à Taiwan – analyse linguistique et praxéologique*. Thèse de Doctorat en Philosophie et Lettres, Université Catholique de Louvain – Louvain-la-Neuve, Belgique.

CENTRE INTERNATIONAL D'ETUDES PEDAGOGIQUES. (n.d.) *Mon premier portfolio – portfolio européen des langues*. Paris : Didier.

COHEN R. (1991). Enseignements/apprentissages précoces des langues ; apprendre le plus jeune possible [numéro spécial]. *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, pp.48-56, août-septembre 1991. Paris : Hachette, Edicef.

DE BEER H. (1999). *Plume et le chien de traîneau*. Paris : Nord-Sud.

DE BEER H. (2006). 小北极熊和小雪橇够. Pékin : 电子工业出版社.

Délégation Générale Alliance Française Etats-Unis, Alliance Française de Chicago, French Institute Alliance Française de New York, French Library Alliance Française de Boston. (n.d.). *Projet Alliance Enfance : Smart Steps to French – Fun learning for ages 4 to 12.*

FROHLIG F. (2005). *Mémoire de Maîtrise de Français Langue Etrangère à l'Université Fu-Jen (Taiwan)*. Université Paul Verlaine de Metz.

GOFFMAN E. (1974). *Les rites d'interaction*. Minuit : Paris.

GOMBERT J.-E. (1990). *Le développement métalinguistique*. PUF : Paris.

LOPES M.-J., LE BOUGNEC J.-T. (2007). *Et toi ? 1, 2 et 3*. Méthode de français. Paris : Didier.

LUSSIER D. (1992). *Evaluer les apprentissages dans une approche communicative*. Paris : Hachette.

MALLET B. (1991). Enseignements/apprentissages précoces des langues ; personnalité enfantine et apprentissage des langues – une lecture de Vygotsky [numéro spécial]. *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, pp.80-90, août-septembre 1991. Paris : Hachette, Edicef.

PIAGET J., INHELDER B. (1966). *La psychologie de l'enfant*. Paris : PUF.

POLETTI M.-L., PACCAGNINO C. (2003). *Grenadine 1 et 2*. Méthode de français. Paris : Hachette.

RICHTERICH R., (1985). *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris : Hachette.

SAMSON C. (2008). *Amis & Compagnie*. Méthode de français. Paris : Clé International.

TARREGA A. (2010). Les enfants de Cork ont droit à leur passeport. *Le Français dans le Monde*, 368, 38-39.

VANTHIER H., (2009). *L'enseignement aux enfants en classe de langue*. Paris : Clé International.

VELTCHEFF C., HILTON S. (2003). *L'évaluation en FLE*. Paris : Hachette.

WALLON H. (1968). *L'évolution psychologique de l'enfant*. Paris : Armand Colin.

# Table des annexes

Les annexes figurent dans le fascicule dédié, joint à ce travail. A titre informatif, nous reproduisons son sommaire, ainsi que les numéros de page des documents.

1.	Dossier préparatoire au stage .....	4
2.	Cadre des cours enfants fin 2009 .....	15
3.	Questionnaire-enquête aux parents (français) .....	16
4.	Questionnaire-enquête aux parents (chinois) .....	18
5.	Questionnaire-enquête aux parents (anglais) .....	20
6.	Résultats de l'enquête : tableaux de données .....	22
7.	Tableau des contenus du manuel <i>Et toi ?</i> (niveau 1) .....	23
8.	Exemple de sujet d'évaluation sommative pour Minimes et Cadets .....	25
9.	Exemple de fiche Portfolio du manuel <i>Amis &amp; Compagnie</i> (cahier d'activités) .....	30
10.	Portfolio Benjamins 1 & 2 (français) .....	31
11.	Portfolio Benjamins niveau 1, premier module (chinois) .....	49
12.	Portfolio Benjamins niveau 1, premier module (anglais) .....	50
13.	Portfolio Minimes et Cadets 1, 2 & 3 (français) .....	51
14.	Portfolio Minimes et Cadets niveau 1, premier module (chinois) .....	63
15.	Portfolio Minimes et Cadets niveau 1, premier module (anglais) .....	64
16.	Procédure d'orientation à l'entrée du dispositif rationalisée .....	65
17.	Evaluation diagnostique Benjamins .....	66
18.	Evaluation diagnostique Minimes et Cadets .....	70
19.	Evaluation diagnostique en lecture/écriture (français) .....	74
20.	Evaluation diagnostique en lecture/écriture (chinois) .....	77
21.	Evaluation diagnostique en lecture/écriture (anglais) .....	80