

Apprenants chinois et pratiques pédagogiques innovantes : une étude en milieu homoglotte

Nadine Normand-Marconnet
Université du Maine - LIUM, France



Synergies Chine n° 6 - 2011 pp. 151-165

La pertinence de la transposition en contexte asiatique de concepts didactiques issus d'Europe est au cœur de notre problématique de recherche. Dans cette communication, nous présenterons les résultats d'une enquête menée pendant deux semestres sur 17 étudiants de Tianjin inscrits dans un cycle préparatoire à un cursus BTS dans un établissement breton en 2003-2004. Cette recherche se veut une illustration des difficultés rencontrées à la fois par ces apprenants et leurs enseignants français face à une démarche innovante comme celle de l'auto-évaluation. Dans ce contexte spatial et temporel spécifique, comment appréhender le poids de la culture éducative de ces acteurs en matière de relation au savoir? In fine, comment permettre le développement d'une compétence plurilingue et pluriculturelle chez des apprenants issus de systèmes éducatifs marqués par le respect de la tradition et centrés sur l'acte d'enseignement? A ces questions, la présente communication souhaite apporter des éléments de réponses et des pistes de réflexion à partager.

Mots-clés : auto-évaluation, autonomie, culture éducative, stratégies d'apprentissage, représentations sociales.

将欧洲教学法一些概念移植到亚洲的可行性是本论文的核心命题。为此，本文将报告笔者在17名中国天津学生中开展的一项调研成果。这17名中国学生2003-2004年在法国布里塔尼注册了“高级技师文凭”（BTS，2年）预备班。本文旨在探讨这些学生及其他们的法语教师在采用自我评估这一创新教学方法过程中遇到的诸多难题。换言之，在上述特定的时空语境下，如何把握这些中国学习者的文化教育背景对他们学习知识的影响？更进一步说，如何帮助这些由传统教育模式培养出来的中国学生提高他们的多元文化与多语能力？所谓传统教育模式，即固守传统，以教师为中心。本文试图回答上述问题并提出一些思考路径，与大家共享。

关键词：自我评估，自主，教育文化，学习策略，形象化的社会意象。

Is transfer of European didactics concepts in Asian context relevant? This question is at the center of our research field. This paper presents results of a study that involved 17 Chinese students from Tianjin. In 2003-2004, they followed a specific program in Brittany to prepare for a two-year French university diploma called «Brevet de Technicien Supérieur». It shows difficulties encountered by them and their French teachers, specifically for new practices, such as self assessment. In this context, how to better understand cultural and educational backgrounds for these learners to develop multilingual and multicultural competences? This paper suggests some solutions and comments.

Key words: autonomy, educational culture, learning strategies, self assessment, social representations.

De 2001 à 2004, en tant que responsable du département des étudiants étrangers dans une école supérieure située en Bretagne, nous avons été amenée à concevoir et animer avec d'autres enseignants en FLE, en droit, en gestion et en économie, un programme spécifique de perfectionnement linguistique et méthodologique pour des étudiants chinois en phase d'intégration d'un cursus d'études supérieures en France de type BTS. Ces jeunes apprenants, sélectionnés par une école partenaire à Tianjin étaient formés sur place et devaient obtenir un certificat mentionnant qu'ils avaient suivis au moins 600 heures de cours de français (le TEF n'étant pas encore obligatoire). Or à leur arrivée en France, de nombreuses difficultés ont surgi, et il a paru indispensable de trouver des solutions pour leur permettre d'avoir un niveau suffisant les rendant aptes à suivre des cours en français dans des matières obligatoires en BTS et totalement inconnues d'eux. A ce moment-là, la diffusion du *Cadre Européen de Référence* et du *Portfolio Européen des Langues* était bien moindre que de nos jours, y compris parmi les enseignants de FLE. La familiarisation avec l'échelle des 6 niveaux de compétences et toutes les notions proposées par ces documents de référence était alors en France beaucoup plus faible qu'aujourd'hui. En outre, les effectifs des étudiants chinois étaient en pleine croissance (phénomène qui ne s'est pas démenti depuis), et cette population (particulière) commençait à susciter une vague de questions et de réflexions toujours d'actualité dans le monde de la recherche en didactique. Quelques membres de l'équipe pédagogique habitués à des publics non francophones (trois enseignantes de FLE) ou n'ayant jamais été confrontés à ce type de public (quatre professeurs de droit, d'économie, de gestion et de marketing) ont accepté de se mobiliser pour mettre en place et animer une année préparatoire qui combinait, selon un schéma en biseau, des cours de français et des cours d'initiation en français aux matières spécifiques mentionnées ci-dessus.

Dans le cadre de la formation universitaire que nous suivions en parallèle, nous avons mené une étude qui sert de base à la présente communication¹. Une fois le cadre théorique posé (définition des concepts de représentations sociales, culture éducative), la problématique et la démarche retenues seront présentées, suivies d'une interprétation des résultats ainsi que des pistes de réflexion et des adaptations induites par cette recherche.

1. Représentations sociales et culture éducative, des concepts-clés à mobiliser

Les apprenants chinois de notre échantillon ont rapidement été perçus par les enseignants français comme figés devant les difficultés rencontrées en milieu homoglotte, et généralement peu autonomes dans leur apprentissage. Or il convient de signaler que de nombreuses études en sociologie de l'éducation et en didactique montrent que toute pratique pédagogique innovante induit inévitablement blocages et résistances de la part des acteurs concernés. Ces difficultés peuvent néanmoins être aplanies par la mobilisation des concepts-clés que sont les représentations sociales et la culture éducative.

Pour le premier, la définition classiquement retenue est celle de Jodelet (1994 : 52) qui fait de ces phénomènes cognitifs particuliers « *une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social* ». C'est à Moscovici (1961) que l'on doit la mise en évidence des principes de formation et de fonctionnement des représentations : selon lui, deux processus complémentaires sont à l'œuvre : l'objectivation permet à l'individu de mettre en image et de structurer une notion abstraite. Par l'ancrage, il va pouvoir incorporer des éléments moins familiers dans des catégories fonctionnelles

qui lui sont connues. L'étude de la dynamique des représentations sociales, au départ menée par des sociologues comme Abric (1994) et Flament (1999) s'est aujourd'hui étendue au domaine de la didactique. Castellotti et Moore (2005) montrent ainsi que :

les traditions scolaires et lettrées ainsi que les formes de la grammatisation opérée sur les langues contribuent à constituer les éléments des cultures métalinguistiques dont enseignants et apprenants sont imprégnés et à la reproduction desquelles elles participent (p.110).

Indéniablement, les représentations sociales font partie intégrante de la culture éducative qui tend aujourd'hui à s'imposer en tant que telle dans le champ d'étude portant sur l'acquisition d'une langue étrangère. Notion longtemps restée floue et constituée entre autres de « modèles éducatifs », de « contextes » et de « cadres didactiques », elle est aujourd'hui synthétisée comme suit par Cadet (2006) :

la/les culture(s) éducative(s) se construise(n)t à partir des discours courants tenus dans les lieux d'éducation -famille et institutions scolaires- dans lesquels les individus ont évolué et renvoie(n)t aux habitus qu'ils y ont acquis, par l'inculcation de règles, normes et rituels (p.46).

Dans le cas de la Chine, le modèle d'enseignement généralisé au début des années 2000 peut être qualifié de « *behavioriste traditionnel* » selon les termes de Barbot (2000), en ce qu'il est centré sur la place prépondérante et quasi-sacrée accordée au maître qui transmet son savoir au travers d'une relation hiérarchique et frontale avec l'apprenant. Celui-ci est considéré comme un « *réceptif passif* » censé reproduire un savoir défini et statique, pour lequel il est en compétition avec les autres apprenants, et qui fait l'objet de récompense ou de sanction de la part de l'enseignant. Ce modèle a pour corollaire une absence d'autonomie des apprenants et est d'autant mieux accepté qu'il correspond à la conception traditionnelle chinoise de la relation maître-élève. Selon Cicurel (2003), cet héritage culturel, fondé sur les principes du confucianisme et du taoïsme (piété filiale, altruisme, vie ascétique, sacrifice de soi, voie moyenne) amène les étudiants chinois à concevoir leurs professeurs comme les vecteurs privilégiés et incontestables de la transmission des acquisitions du passé. Ce que nous prenons donc pour de la passivité, un manque de prise d'initiative et d'implication, une absence de spontanéité et de créativité..., sont en fait la conséquence directe de la place fondamentale, accordée dans la civilisation chinoise au modèle parfait à reproduire. Ceci explique que, comme le constate Yang (1999 : 120) « *les procédés fondamentaux d'apprentissage [chinois] s'appuient essentiellement sur l'imitation d'un modèle* ». Il est intéressant de croiser cette analyse avec des travaux réalisés par des universitaires asiatiques et anglophones sur des apprenants chinois dans des classes de LV2. Il en ressort que cette conception de l'apprentissage conduit alors, pour l'acquisition d'une langue étrangère, à des méthodes centrées sur l'enseignant, le manuel et la grammaire-traduction, et une définition du savoir par les apprenants comme « *quelque chose qui doit être transmis par le professeur plutôt que découvert par [eux-mêmes]* » (Rao, 2001).

La question de la « face » est de plus un élément à prendre en compte dès lors que l'on se trouve en présence d'un public asiatique. Il permet de mieux appréhender le mode de communication beaucoup plus contextuel que factuel que les apprenants chinois privilégient, afin de ne pas provoquer une « perte de face » qui entraîne la coupure irréversible du lien social qui unissait les deux personnes ou parties en présence. La prise de parole spontanée est un véritable défi pour la plupart de ces étudiants car le questionnement direct ne fait pas partie de leur bagage pédagogique. Généralement,

dans l'enseignement des langues, ce n'est pas la compétence de communication qui est visée, mais plutôt l'apprentissage des structures et la compétence linguistique. Cette « *recherche du savoir linguistique* » (Robert, 2002 : 142) prime sur l'acquisition d'une compétence de communication : en effet, les caractéristiques de leur langue maternelle (absence de conjugaison et d'accord selon le genre et le nombre, sens du mot déterminé par sa position dans la phrase...) font que les apprenants chinois auront souvent besoin de chercher à comprendre « comment cela marche » avant de se sentir capable d'utiliser la langue.

2. Les étudiants chinois face à l'auto-évaluation : une problématique et une démarche de recherche spécifique

De fait, les groupes d'étudiants chinois accueillis dans notre établissement présentent bien les caractéristiques liées à leur culture éducative d'origine. Après deux semestres d'enseignement en 2002, devant les problèmes récurrents de « passivité », « manque d'organisation », « inefficacité du travail » constatés à la fois par les enseignants (sur la base de questionnaires et de bilans annuels) et quelques étudiants, il nous a paru fondamental de mener une réflexion de fond sur la question centrale de la motivation de nos apprenants. Nous étions convaincue que « *pour accéder à l'autonomie, l'apprenant doit pouvoir juger de ses productions par rapport à ce que l'on attend de lui : il lui faut peu à peu s'approprier les critères d'évaluation qui, le plus souvent, sont fixés de l'extérieur* » (Pendanx, 1998 : 162). En accord avec les enseignantes de FLE de l'équipe, nous avons choisi de nous appuyer sur deux documents de référence alors nouvellement introduits en France, le *Cadre Européen Commun de Référence* (CECR) et le *Portfolio Européen des Langues* (PEL). Ce dernier est la concrétisation de l'objectif prôné par le Conseil de l'Europe d'une autonomisation de l'apprentissage qui doit combiner les démarches d'« apprendre à apprendre » et d'« apprendre à s'auto-évaluer ». L'hypothèse à l'origine de cette étude s'est imposée très vite : nous avons posé le fait que quelle que soit la culture éducative d'un apprenant se trouvant confronté à des pratiques pédagogiques innovantes comme l'auto-évaluation, si un travail est conduit pour prendre en compte ses représentations sociales et les faire évoluer au moyen d'activités ciblées, alors les blocages observés initialement pourront être surmontés.

Pour ce faire, nous avons adopté une démarche empirique basée sur la collecte de données discursives par le biais de questionnaires administrés auprès d'un échantillon de deux groupes d'étudiants. Le premier est composé de 8 parmi les « anciens » étudiants arrivés en France en septembre 2002 ; ils ont suivi l'année préparatoire mais n'ont pas réussi à intégrer le cursus BTS du fait d'un niveau général jugé insuffisant, dont un niveau A2 du CECR acquis en français. Le deuxième groupe comprend 9 « nouveaux » étudiants arrivés en septembre 2003 après une formation de 600 heures de français à Tianjin qui atteint le niveau A1. A la rentrée 2003, un contrat d'apprentissage individuel a été proposé à tous, incluant le recours à l'auto-évaluation par le biais de la liste de repérage du PEL suisse (Conseil de l'Europe, 2000) : il est demandé à chacun de la remplir mensuellement avec l'aide de l'enseignant de FLE pour éclaircir certains descripteurs de compétence. Comme les deux groupes n'utilisent pas le même manuel (*Tempo* pour le premier, et *Forum* pour le deuxième), nous avons décidé d'avoir recours à cet outil « neutre ». Au bout d'un semestre intensif (de septembre à décembre 2003), le constat n'est guère positif : l'exploitation de cette grille se révèle difficile, tant sur le plan de la mise en œuvre (temps à consacrer, nécessité de traduction approfondie

pour certaines propositions, etc.) que sur celui du suivi : comment inciter les étudiants à utiliser cette liste qu'ils trouvent si compliquée ?

Nous décidons de ce fait d'élaborer un questionnaire qui amènera les étudiants à développer une réflexion sur l'auto-évaluation et les stratégies d'apprentissage. Il est administré fin décembre 2003 pour pouvoir procéder à des améliorations dès la rentrée de janvier 2004. L'objectif est de formuler de façon simple des questions ayant trait à des notions métacognitives complexes pour des apprenants d'un niveau général A2. De plus, avec ce public jeune et réputé « passif » (certains sont à peine majeurs), il convient de tenir compte d'une maturité et d'une habitude de prise d'initiative et de risque moindres par rapport à des étudiants ou des adultes occidentaux. Les questions fermées et semi-ouvertes sont volontairement fragmentées et organisées en 4 parties : la première porte sur la conception générale de l'auto-évaluation et de ses objectifs (questions 1 à 11) ainsi que sur les moyens à mettre en œuvre pour s'auto-évaluer (questions 12 à 25). La deuxième partie concerne l'auto-évaluation et les stratégies d'apprentissage, et plus particulièrement la relation entre ces deux notions (questions 26 à 41), et l'auto-évaluation conçue comme un outil pour apprendre à apprendre (questions 42 à 60).

3. Des résultats contrastés...

Sur l'ensemble du questionnaire², il nous paraît intéressant de noter que dans le groupe des nouveaux, le taux de réponses unanimes est de 15% (9/60 questions) et le taux de réponses majoritaires (supérieur ou égal à 5, sans tenir compte des réponses unanimes) est de 90.19% (soit 46/51). Dans le groupe des anciens, le taux de réponses unanimes est très faible, de l'ordre de 3% (2/60 questions), et le taux de réponses majoritaires (supérieur ou égal à 4) est de 81% (47/58 questions). Une seule question (n° 11) a suscité l'unanimité dans les deux groupes : « *L'auto-évaluation me permet de parler avec mon professeur de problèmes que je n'arrive pas à résoudre* ». Le constat global qui ressort de ces quelques chiffres est donc celui d'une homogénéité plus forte dans le groupe nouvellement arrivé et ayant suivi ensemble la formation linguistique en Chine, que dans le premier groupe présent en France depuis plus d'un an et venant d'horizons différents.

Plusieurs explications sont possibles, qui seront à recouper avec les observations liées à l'analyse détaillée des résultats. Tout d'abord, il semblerait que les positions s'affirment de façon plus individuelle dès lors que l'on se familiarise avec les processus d'auto-évaluation. Par ailleurs, le cursus plus long en France permet peut-être aussi de mieux saisir certains termes et de nuancer ses réponses. Enfin, rappelons que la conduite de l'enquête, différente dans les deux groupes, biaise sans doute les résultats : le groupe 2 a pu concevoir cette activité comme un quelconque travail à la maison (possibilité de faire en groupe, souci de « bien faire » ce questionnaire à rendre au professeur...), alors que le groupe 1 s'est peut-être senti plus libre dans les réponses dans la mesure où le questionnaire n'entrait pas dans le cadre du travail de classe.

Sur la totalité de la partie 1 qui concerne l'aspect théorique de l'auto-évaluation, on note une certaine concordance des points de vue et des représentations des étudiants des deux groupes.

Dans la partie 1.1 (conception générale sur l'auto-évaluation et ses objectifs), il ressort que, bien que l'auto-évaluation ne soit pas une pratique habituelle pour les étudiants chinois, elle leur paraît intéressante ; la distinction, au moins sur la signification des

termes « évaluation » et « auto-évaluation » semble claire. L'auto-évaluation est considérée comme utile et importante pour la majorité des étudiants : cette importance se traduit par le lien reconnu entre auto-évaluation et possibilité de progresser en français (7 réponses positives sur 8 pour le groupe des anciens et unanimité pour le groupe des nouveaux). L'objectif principal de l'auto-évaluation apparaît donc comme étant un facteur de progression, surtout grâce à une relation spécifique qui s'instaure avec le professeur par ce biais (unanimité pour les 2 groupes à la question 11). Les avis sont plus partagés en ce qui concerne l'importance respective de l'évaluation et de l'auto-évaluation, et l'utilité de cette dernière pour donner une autre dimension aux résultats et au niveau déterminé par une évaluation classique.

Les résultats enregistrés dans la partie 1.2 (conception générale sur les moyens à mettre en place pour s'auto-évaluer) indiquent que les étudiants sont majoritairement conscients que le professeur n'est pas le seul juge de leur niveau (unanimité « non » pour le groupe 2 à la question 15, et 6 « non » pour le groupe 1). Ils se disent d'accord et capables de s'auto-évaluer, surtout en dehors de la classe. Ils attendent cependant du professeur qu'il les aide en leur donnant les outils appropriés, et, éventuellement, en contrôlant son utilisation (les avis sont beaucoup plus partagés en ce qui concerne une potentielle récompense en contrepartie). Par ailleurs, les étudiants ne semblent pas vraiment savoir comment justifier une non-pratique de l'auto-évaluation en dehors de la classe : ce n'est ni la peur, ni le sentiment de l'inutilité, ni le manque d'envie qui ressortent des résultats, mais plutôt un manque de savoir-faire.

C'est dans la deuxième partie du questionnaire qui concerne les aspects plus pratiques et concrets de l'auto-évaluation, que des divergences apparaissent nettement entre les deux groupes. Pour plus de clarté, nous présenterons donc successivement les résultats de chacun des groupes.

Il y a davantage de divergences dans les réponses du groupe des anciens aux questions de la partie 2.1 (le rapport entre les notions d'auto-évaluation et de stratégie d'apprentissage) que dans celui des nouveaux. Ces étudiants ont appris le français en Chine dans des institutions diverses, et ont déjà passé un an dans notre école. Ils ont travaillé l'année précédente avec la méthode *Tempo* et n'ont pas été sensibilisés aussi activement au début de leur formation à l'auto-évaluation. La plupart des étudiants disent ne pas savoir comment s'auto-évaluer, à la fois par rapport aux activités en classe, et en dehors. Sur le fond, il n'y a pas de motif précis et catégorique à un refus potentiel de s'auto-évaluer régulièrement, mais le fait est que l'auto-évaluation ne les motive pas (4 « oui » seulement à la question 36) et ne leur apparaît pas comme un moyen efficace de se fixer des objectifs. En outre, ils considèrent que cette pratique ne leur permet pas d'analyser comment mieux apprendre en fonction des résultats obtenus à partir d'efforts spécifiques (5 « je ne sais pas » à la question 41). Cette « réserve » quant à la relation privilégiée entre auto-évaluation et stratégies d'apprentissage se retrouve dans le partage équilibré des réponses (3 « oui » / 2 « non » / 3 « je ne sais pas ») à la question 35 : « *L'auto-évaluation me permet de réfléchir aux solutions que je peux trouver pour résoudre certains problèmes dans certaines situations* ».

Parallèlement, les nouveaux étudiants semblent avoir compris et accepté que l'auto-évaluation fasse partie intégrante de leur formation. Rappelons qu'à leur arrivée, ils ont été soumis à un test de niveau initial et, dans la foulée, ils ont rempli avec l'aide de leur professeur la liste de repérage de la version suisse du PEL pour faire un point plus

subjectif sur leur niveau supposé après leur formation en Chine. De plus, ils travaillent avec le manuel *Forum* qui propose des activités d'auto-évaluation. Ils semblent donc non seulement prêts à jouer le jeu (« oui » à l'unanimité à la question 26 : « *Je réponds en disant vraiment ce que je pense et ce que je fais* »), mais aussi, tout à fait persuadés de l'utilité de l'auto-évaluation en matière de réflexion à des solutions et de fixation d'objectifs (unanimité à la question 37). Ils ne donnent pas de raison unanime à un refus potentiel de s'auto-évaluer régulièrement, et, en tout cas, considèrent cette pratique comme étant ni ennuyeuse, ni une perte de temps. Ils se montrent toutefois plus partagés quant à la relation entre auto-évaluation et rapport efforts/résultats.

La partie 2.2 du questionnaire (l'auto-évaluation, un outil pour apprendre à apprendre ?) illustre également une nette différence en terme de représentations et de pratiques entre les deux groupes. Dans le premier, les résultats montrent que les outils d'auto-évaluation proposés ne sont pas utilisés (moins de 50% de réponses positives aux propositions 42 à 44) et que cette démarche ne revêt pas de caractère particulier en tant que travail intégré à l'apprentissage. Les raisons données pour expliquer l'intérêt porté à l'auto-évaluation par une majorité sont les suivantes: « *Parce que je dois réfléchir à ce qui est facile et difficile pour moi, même si je le savais avant de faire l'auto-évaluation / Ça ressemble un peu à ce qu'on fait en Chine / Pour réviser les connaissances / Je peux me connaître par elle, trouver les points forts et faibles, les objectifs et réfléchir à comment les atteindre* ». Ces arguments tout à fait valables s'ils sont pris au premier degré doivent cependant faire l'objet d'une relativisation dès lors que l'on connaît la technique des étudiants chinois qui consiste à répondre à une question en recopiant des parties de réponse. Dans la mesure où les réponses aux questions suivantes ne mettent pas en valeur de position claire et déterminée sur ce que l'auto-évaluation permet d'analyser en termes d'activités et de réflexion sur l'apprentissage, nous pouvons craindre que ces réponses ne soient que du « remplissage judicieux » : sur les propositions 53 à 59, le taux de réponses positives est en moyenne de 56% seulement. De plus, le lien entre l'auto-évaluation et les progrès possibles dans l'apprentissage d'autres matières ne paraît pas évident à la majorité. Il semble donc que ce groupe, au bout d'un semestre de confrontation avec l'auto-évaluation n'ait pas encore accepté l'idée qu'il s'agit d'une pratique utile et positive dans leur apprentissage et pas seulement, comme l'a affirmé oralement une étudiante en notre présence : « *un autre moyen pour le professeur de me juger* ».

Par opposition, le groupe des nouveaux pourrait être qualifié de « volontariste », en ceci que la majorité des étudiants dit utiliser les outils proposés (liste de repérage, journal de bord, compte-rendu des progrès) pour s'auto-évaluer en dehors de la classe (deux tiers de réponses positives). Cette attitude se retrouve dans les arguments percutants, avancés par certains pour expliquer l'intérêt qu'ils portent à l'auto-évaluation : « *Prendre l'initiative / Compter sur mes capacités / Prendre des choses plus conformes à moi* ». Enfin, dans leur majorité, voire à l'unanimité (question 51), ces étudiants reconnaissent à l'auto-évaluation une valeur particulière en tant que travail faisant partie intégrante de leur apprentissage. Sur le plan de l'analyse, ils semblent aussi avoir une idée précise de ce que l'auto-évaluation peut leur apporter en terme d'activités : pourquoi elles sont mieux ou moins bien réussies, celles qui sont efficaces et pourquoi on les préfère... Enfin, il est encourageant de noter que, non seulement la réflexion menée sur leur apprentissage en français à partir de l'auto-évaluation est considérée comme un outil pouvant servir au professeur (66% de réponses positives), mais surtout que cette démarche peut servir

à améliorer l'apprentissage dans toutes les matières (100% de « oui »). En conclusion, il est permis d'affirmer que le groupe des nouveaux partage une représentation positive de l'auto-évaluation en tant qu'outil pour mieux apprendre à apprendre.

4. ... qui engendrent des pistes claires de réflexion ...

Le croisement des résultats de notre enquête nous paraît confirmer notre hypothèse. En effet, nous constatons que deux échantillons d'étudiants ayant la même origine, et partageant donc la même culture éducative ont cependant une perception différente d'une pratique pédagogique quasiment inconnue d'eux au départ. En outre, et de façon paradoxale, c'est le groupe le plus anciennement arrivé qui émet des opinions plus réservées sur l'auto-évaluation que les nouveaux. Or ce même groupe a été moins sensibilisé à la démarche dès son arrivée en France. D'où notre conclusion, qui vient corroborer d'autres études menées depuis plusieurs années sur des publics non spécifiquement asiatiques (notamment au CRAPEL, à Nancy), à savoir qu'un travail de réflexion et de prise en compte des représentations des acteurs est indispensable pour que l'auto-évaluation soit progressivement intégrée comme démarche autonomisante et non comme contrainte scolaire supplémentaire. En effet, comme le montre Holec (1990) :

lorsqu'un individu se lance dans des activités d'apprentissage, qu'il prend en charge le rôle d'apprenant, il n'en reste pas moins un sujet social doté de culture et de personnalité. De sorte que son apprentissage devient ipso facto un comportement social, culturel et psychologique, surdéterminé, en quelque sorte, par ses valeurs et ses ambitions, ses représentations et ses attentes, ses forces et ses faiblesses. Quant à l'évaluation, qui s'insère dans son apprentissage, elle n'échappe pas à ces surdéterminations : c'est donc également une activité sociale, culturelle et psychologique, et non pas simplement une opération technique indépendante (p. 42).

De fait, plusieurs facteurs constituent des obstacles majeurs à surmonter si l'on veut que les apprenants chinois non seulement appréhendent de façon positive l'auto-évaluation, mais surtout l'intègrent comme un véritable outil dans leur stratégie d'apprentissage. Ces difficultés se dessinent en filigrane derrière la définition de l'auto-évaluation donnée par Raasch (1989 : 181) : «*[elle] consiste donc à connaître le niveau atteint dans un cours, non pas par rapport aux performances des autres membres du groupe (...) mais par rapport aux objectifs que le groupe ou l'apprenant lui-même s'est proposé d'atteindre*».

La principale difficulté que nous rencontrons avec nos étudiants est leur méconnaissance de la notion d'objectif personnel, que nous considérons pourtant comme le fondement de la motivation. Ils ont tous conscience d'avoir des objectifs ponctuels à atteindre pour progresser dans l'acquisition de la langue française : «*Savoir conjuguer correctement les verbes, connaître le maximum de vocabulaire possible, oser parler avec des Français...* » sont des termes qui reviennent régulièrement dans les discussions et entretiens collectifs. Cependant, même nos étudiants du groupe 1 qui sont en France depuis 2 ans ne parviennent pas à exprimer clairement pourquoi ils ont envie de mieux parler français, et comment y arriver. Après plusieurs discussions avec les étudiants et les enseignantes, il ressort que, souvent, la notion d'« objectif » est confondue avec celle d'« étape », comme une balise sur un parcours, que l'on doit atteindre avant de continuer son trajet. La signification intrinsèque du terme semble leur échapper : pour eux, l'objectif n'est pas conçu comme le but que l'on se fixe en se donnant les moyens de l'atteindre, mais plutôt comme un « point de passage obligé » vers lequel conduit

nécessairement l'enseignement dispensé par le professeur. Il paraît donc indispensable que notre travail de sensibilisation à l'importance de l'auto-évaluation passe d'abord par des activités visant à mieux définir la notion d'objectif personnel.

Par ailleurs, la « passivité » souvent évoquée dès qu'il s'agit d'étudiants asiatiques, se double généralement d'une dévalorisation systématique de soi. Cette tendance à la modestie et à l'humilité clairement affichées découle de la tradition confucéenne, et constitue le deuxième obstacle à contourner. Tous nos étudiants s'accordent à dire qu'il est plus facile pour eux de constater leurs lacunes ou de mettre en avant les activités qu'ils réussissent le moins bien (question 54) plutôt que d'oser afficher ce qu'ils savent. Ceci est particulièrement vrai de la part d'étudiants qui fournissent un réel effort et parviennent à un niveau largement supérieur à la moyenne : au lieu de reconnaître leurs progrès et de s'en montrer satisfaits (ce qui pourrait constituer un exemple positif pour leurs camarades), ils soulignent toujours leurs fautes d'orthographe, leur manque de vocabulaire, leurs difficultés de rédaction... Cette constatation peut s'expliquer en partie par l'utilisation courante d'une « stratégie d'auto-rabaissement », qui, d'après Li Huazheng, est « *intégré(e) dans la structure[même] de la langue chinoise* » (1998 : 169). Mais elle nous ramène aussi à la réflexion précédente : pour ces étudiants, il semblerait qu'il y ait confusion entre « objectif » et « idéal » (à la question « *Quel est l'objectif que tu t'es fixé en participant à la classe de français ?* » lors d'un entretien individuel, il nous a été répondu « *Parler français comme un Français* »).

5. ... et une adaptation du processus au contexte spécifique

Il ressort de cette étude que l'un des principaux obstacles rencontré par les étudiants chinois quant à la démarche auto-évaluative proposée repose sur la difficulté de définir un objectif accessible. Plutôt que de continuer à imposer tel quel le remplissage de la liste de repérage du PEL suisse, nous avons décidé avec les enseignantes de FLE de coupler cette activité avec d'autres.

Le groupe des anciens s'est donc vu tout d'abord proposé de tenir un journal de bord ; cet exercice s'est toutefois révélé non seulement contraignant et dirigé, mais également trop vaste et trop abstrait. L'enseignante a donc choisi d'avoir recours à une technique différente consistant à mettre en place des entretiens individuels réguliers pendant lesquels les étudiants doivent se fixer un objectif ou plusieurs « petits » objectifs à l'oral et à l'écrit à atteindre dans le mois. Même si l'enseignante a jugé au départ que la plupart des apprenants de son groupe « *ne se sent[ai]ent pas du tout responsables de leur apprentissage parce qu'ils considèr[ai]ent que tout ce qui n'est pas obligatoire n'est pas indispensable* », il a été quand même très positif de constater que, lors de l'entretien auquel nous avons assisté en février 2004 (soit 2 mois après le début de cette activité), deux étudiantes sont parvenues à établir une relation claire entre les notions de besoin, d'effort, de progrès et d'objectif . L'une d'elle s'exprimait ainsi :

« *Je pense que j'ai besoin de [plus de vocabulaire] pour [pouvoir mieux communiquer dans le travail qui me permet de financer mes études], donc je choisis comme objectif [d'apprendre de nouveaux mots en lisant le journal tous les jours]* ».

Dans le groupe des nouveaux dont le niveau de français était plus faible au départ, l'enseignante a choisi de baliser le travail en établissant deux fiches : la première devait permettre à l'apprenant, à partir d'un objectif général, de déterminer concrètement

des activités pour travailler les quatre compétences. Les résolutions prises et les résultats obtenus étaient à répertorier dans un carnet. La deuxième lui suggérait une réflexion sur la relation entre l'attitude de l'étudiant en cours et l'évolution de son apprentissage. Bien que ce groupe se soit montré collectivement plus dynamique et ouvert aux initiatives que le groupe 1, les résultats obtenus au bout de deux mois se sont révélés décevants : carnet non rempli, oublié... Jusqu'à la fin du semestre, l'enseignante a proposé comme palliatif des activités basées sur le travail en petit groupe permettant une évaluation orale des étudiants entre eux. Par ailleurs, elle a essayé de favoriser la combinaison auto-évaluation et auto-correction : à partir d'exercices corrigés par le professeur, les étudiants ont été invités à dresser un bilan d'auto-évaluation énoncé sur le modèle du PEL (« *je sais faire, je ne sais pas faire* »). Cette première étape constituée par l'analyse de leurs erreurs les a amenés dans une deuxième étape à chercher des solutions pour pouvoir soit progresser, soit renforcer leurs acquis.

L'ensemble des étudiants a accueilli ces nouvelles activités avec satisfaction, et nous avons clairement senti un accroissement de leur motivation à se perfectionner en français durant le deuxième et dernier semestre intensif de cette année préparatoire. Un bilan spécifique généralisé aurait pu utilement être conduit, mais le manque de disponibilité des enseignants en fin d'année scolaire ne nous a pas permis de réaliser ce projet. Toutefois, les résultats quant à l'intégration de ces étudiants nous semblent parler d'eux-mêmes : dans le groupe des anciens, 1 seul a échoué à entrer en première année de BTS, les autres ayant tous été admis à rejoindre le cursus normal en commerce international. Dans le groupe des nouveaux, 5 ont également été admis et 3 ont préféré s'inscrire dans un autre établissement.

Conclusion

Le bilan tiré de ces expériences menées dans les deux groupes souligne que l'on ne peut travailler sur une démarche innovante comme l'auto-évaluation qu'avec des perspectives à long terme et en mettant sans arrêt au point de nouvelles activités pédagogiques convergentes. Ce constat formulé après deux semestres d'expérimentation auprès d'un public d'étudiants chinois semble partagé par des enseignants qui se sont penchés sur la question dans le cadre de travaux réalisés par le Centre Européen pour les Langues Vivantes du Conseil de l'Europe. Une équipe d'enseignants a mené une série d'expériences visant à faire intégrer la notion d'autonomie de l'apprenant dans les stratégies d'enseignement de professeurs en formation. Leur conclusion est nette et rejoint parfaitement la nôtre : pour ce faire, il faut nécessairement concevoir un ensemble d'activités ciblées selon les publics visés et « *chacune abordant l'autonomie de l'apprenant par une approche différente* » (Camilleri, 2002 : 81).

Bibliographie

Abric, J.-C., 1994. « L'organisation interne des représentations sociales : système central et système périphérique ». In *Structures et transformations des représentations sociales*, pp. 73-84 (Guimelli, C.). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Barbot, M.-J., 2000. *Les auto-apprentissages*. Paris : Clé International.

Cadet, L., 2006. « Des notions opératoires en didactique des langues et des cultures : modèles ? Culture éducative ? Clarification terminologique ». *Les cahiers de l'Acedle*, n.2, pp. 36-51.

Camilleri, A. (coord.), 2002. *Introduction de l'autonomie de l'apprenant dans la formation des enseignants*. Strasbourg : CELV, Editions du Conseil de l'Europe.

Castellotti, V. ; Moore, D., 2005. « Répertoires pluriels, culture métalinguistique et usages d'appropriation ». In : *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, pp. 107-132, (Beacco, J-C et al.). Paris : PUF

Cicurel, F., 2003. « Figures de maîtres ». *Le Français dans le Monde*, n. 326, pp. 32-34.

Conseil de l'Europe, Division des Politiques Linguistiques, 2000. *Modèle de PEL version suisse* : www.culture2.coe.int/portfolio/documents/appendix2f.pdf

Holec, H., 1990. « Apprendre à l'apprenant à s'évaluer : quelques pistes à suivre ». *ELA (Etudes de Linguistique Appliquée)*, n. 80, pp. 39-49.

Jodelet, D., 1999. *Les représentations sociales*. Paris : PUF.

Li, H-Z., 1998. *Langage et interactions sociales, la fonction stratégique du langage dans les jeux de face*. Paris : L'Harmattan.

Moscovici, S., 1961. *La psychanalyse, son image et son public*. Paris : PUF.

Pendanx, M., 1998. *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris: Hachette FLE.

Raasch, A., 1989. « S'auto-évaluer, un néologisme ? ». In *Manuel d'autoformation*, pp. 63-67, (Bertochini, P., Constanzo, E). Paris : Hachette.

Rao, Z., 2001. « Matching Teaching Styles with Learning Styles in East Asian Contexts », *The Internet TESL Journal*, Vol. VII, n. 7, July 200. Disponible sur : <http://iteslj.org/Techniques/Zhenhui-TeachingStyles.html>.

Robert, J-M., 2002. « Sensibilisation au public asiatique, l'exemple chinois ». *ELA (Etudes de Linguistique Appliquée)*, n. 126, avril-juin, pp. 135-143.

Yang, K-J., 1999. « L'apprenant chinois face au métalangage grammatical ». *Lidil*, n. 5, pp. 109-123.

Notes

¹ Normand-Marconnet, N. 2003. Enquête et réflexion sur les représentations et les pratiques en matière d'auto-évaluation de la part d'apprenants chinois. Université d'Angers (non publié).

² Cf. annexe.

Annexes

Tableau 1 (partie 1.1 du questionnaire) : **L'auto-évaluation et ses objectifs**

1. Je me suis déjà auto-évalué dans mon pays d'origine.
2. J'ai trouvé intéressant de faire le premier bilan d'auto-évaluation au début de ma 1ère année de français.
3. Je comprends la différence entre évaluation et auto-évaluation ; je peux l'expliquer ainsi...
4. Je considère que l'évaluation est plus importante que l'auto-évaluation.
5. Je m'applique plus pour faire un devoir demandé par le professeur que pour remplir le questionnaire d'auto-évaluation.
6. Je pense qu'il est utile en général de m'auto-évaluer en français pour progresser.
7. Je pense que cela est inutile parce que c'est au professeur de me faire progresser.

8. Je pense qu'il est important de m'auto-évaluer en français.
9. L'auto-évaluation me permet de comprendre les résultats que j'obtiens aux tests.
10. L'auto-évaluation me permet de connaître mon niveau autrement que par un examen noté.
11. L'auto-évaluation me permet de de parler avec mon professeur de problèmes que je n'arrive pas à résoudre, des points que je veux améliorer...

N° proposition	Groupe 1 : 8 anciens étudiants			Groupe 2 : 9 nouveaux étudiants		
	Oui	Non	Je ne sais pas	Oui	Non	Je ne sais pas
1	1	7	0	4	5	0
2	6	1	1	5	2	2
3	2	2	4	7	1	1
	Evaluation: un examen/dictée/cours/le prof nous demande de travailler et nous donne la valeur sur un sujet ou des remarques sur certains sujets			Evaluation : sur quelque chose ou quelqu'un/les gens me disent ce que je dois faire/quand on me juge/impartialité/fixer la valeur/évaluation par une autre personne		
	Auto-évaluation : examen de moi-même/ parler avec mes amis en français/réviser le vocabulaire et la grammaire tout seul ou avec l'aide du prof/travail en dehors de la classe/ travail tout seul ou avec des camarades/ évaluer par soi-même			Auto-évaluation : soi-même/je fais un projet de travail pour moi/je me juge à ma juste valeur/apprendre tout seul/ évaluation par moi-même		
4	5	1	2	3	5	1
5	4	3	1	5	3	1
6	7	0	1	9	0	0
7	1	5	2	0	7	2
8	7	1	0	9	0	0
9	6	0	2	7	1	1
10	2	5	1	6	1	2
11	8	0	0	9	0	0

Tableau 2 (partie 1.2 du questionnaire) : les moyens à mettre en place pour s'auto-évaluer

12. Je me sens capable de m'auto-évaluer.
13. Je suis d'accord pour m'auto-évaluer régulièrement en classe...
14. ... et en dehors de la classe.
15. Je pense que c'est seulement le professeur qui peut juger mon niveau de français.
16. Je pense qu'on doit apprendre à s'auto-évaluer.
17. Pour mieux m'auto-évaluer, j'aurais besoin que le professeur m'aide en me donnant les outils nécessaires.
18. Pour mieux m'auto-évaluer, j'aurais besoin que le professeur m'aide en contrôlant régulièrement mon utilisation de ces outils.
19. Pour mieux m'auto-évaluer, j'aurais besoin que le professeur m'aide en me récompensant si j'utilise ces outils.
20. J'essaie concrètement de m'auto-évaluer régulièrement en dehors de la classe.
21. Je ne le fais pas régulièrement en dehors de la classe.
22. Je ne le fais jamais parce que cela me fait peur.
23. Je ne le fais jamais parce que je ne sais pas si c'est utile.
24. Je ne le fais jamais parce que je ne sais pas comment faire.
25. Je ne le fais jamais parce que je n'ai pas envie.

N° proposition	Groupe 1 : 8 anciens étudiants			Groupe 2 : 9 nouveaux étudiants		
	Oui	Non	Je ne sais pas	Oui	Non	Je ne sais pas
12	6	0	2	5	4	0
13	3	3	2	7	2	0
14	5	0	3	9	0	0
15	2	6	0	0	9	0
16	6	0	2	6	3	0
17	7	0	1	6	1	2
18	4	2	2	6	2	1
19	5	0	3	3	3	3
20	6	0	2	7	2	0
21	2	2	4	5	4	0
22	1	1	6	2	6	1
23	2	0	6	1	7	1
24	3	2	3	5	2	2
25	4	0	4	2	6	1

Tableau 3 (partie 2.1 du questionnaire) : le rapport entre auto-évaluation et stratégies d'apprentissage

26. En classe, je réponds au questionnaire d'auto-évaluation donné par le professeur en disant vraiment ce que je pense et ce que je fais.
27. En classe, je réponds au questionnaire d'auto-évaluation donné par le professeur pour faire plaisir au professeur.
28. En classe, je réponds au questionnaire d'auto-évaluation donné par le professeur en cochant les réponses au hasard.
29. Je sais comment m'auto-évaluer par rapport aux activités de la classe...
30. ... et en dehors de la classe
31. Je ne suis pas d'accord pour m'auto-évaluer régulièrement car je trouve cela ennuyeux.
32. Je ne suis pas d'accord pour m'auto-évaluer régulièrement car je trouve cela compliqué.
33. Je ne suis pas d'accord pour m'auto-évaluer régulièrement car je pense que cela ne sert à rien.
34. Je ne suis pas d'accord pour m'auto-évaluer régulièrement car je pense que cela fait perdre du temps.
35. L'auto-évaluation me permet de réfléchir aux solutions que je peux trouver pour résoudre certains problèmes dans certaines situations.
36. L'auto-évaluation me motive (me donne envie de poursuivre mes efforts) dans ma progression.
37. Grâce à l'auto-évaluation, j'apprends à me fixer des objectifs.
38. Grâce à l'auto-évaluation, j'apprends à vérifier que ces objectifs sont atteints.
39. Grâce à l'auto-évaluation, j'apprends à réfléchir à comment atteindre ces objectifs.
40. Grâce à l'auto-évaluation, je peux voir si mes efforts donnent des résultats...
41. ... et je peux analyser comment mieux apprendre si ces efforts sont payants.

N° proposition	Groupe 1 : 8 anciens étudiants			Groupe 2 : 9 nouveaux étudiants		
	Oui	Non	Je ne sais pas	Oui	Non	Je ne sais pas
26	7	1	0	8	0	1
27	1	4	3	5	4	0
28	1	3	4	5	3	1
29	4	1	3	6	2	1
30	3	0	5	6	2	1
31	1	3	4	3	5	1
32	3	2	3	4	3	2
33	0	4	4	2	3	4
34	1	2	5	3	5	1
35	3	2	3	8	0	1
36	4	2	4	9	0	0
37	3	1	4	9	0	0
38	5	2	1	8	1	0
39	6	1	1	8	1	0
40	4	0	4	6	3	0
41	3	0	5	7	2	0

Tableau 4 (partie 2.2 du questionnaire) : l'auto-évaluation, un outil pour apprendre à apprendre ?

42. J'essaie de m'auto-évaluer en dehors de la classe en remplissant la grille de temps en temps.
43. J'essaie de m'auto-évaluer en dehors de la classe en notant mes progrès.
44. J'essaie de m'auto-évaluer en dehors de la classe en tenant un journal de bord.
45. J'essaie de m'auto-évaluer en dehors de la classe en :(autres propositions).
46. L'auto-évaluation me permet de comprendre quels sont les domaines où je suis fort ou faible.
47. L'auto-évaluation me donne envie de progresser là où je me sens faible.
48. L'auto-évaluation me permet de concentrer mes efforts sur les connaissances qui sont prioritaires pour moi.
49. Je considère que l'auto-évaluation fait partie de mon apprentissage en français.
50. Je considère que l'auto-évaluation est un travail supplémentaire à faire comme les autres.
51. Je considère que l'auto-évaluation est un travail particulier.
52. L'auto-évaluation m'intéresse pour les raisons suivantes : (à préciser).
53. L'auto-évaluation me permet d'analyser quelles sont les activités que je réussis le mieux.
54. L'auto-évaluation me permet d'analyser les activités que je réussis le moins bien.
55. L'auto-évaluation me permet d'analyser quelles sont celles qui sont les plus efficaces pour moi.
56. Elle me permet de classer les activités que j'aime ou pas.
57. Elle me permet de comprendre pourquoi j'aime certaines activités ou pas.
58. L'auto-évaluation m'oblige à réfléchir à mon apprentissage en français.
59. Je pense que l'auto-évaluation peut me permettre de progresser dans d'autres matières que le français.
60. Je pense que mes bilans d'auto-évaluation peuvent permettre au professeur de m'aider à progresser.

Apprenants chinois et pratiques pédagogiques innovantes : une étude en milieu homoglotte

N° proposition	Groupe 1 : 8 anciens étudiants			Groupe 2 : 9 nouveaux étudiants		
	Oui	Non	Je ne sais pas	Oui	Non	Je ne sais pas
42	4	2	2	6	2	1
43	3	2	3	7	1	1
44	3	3	2	5	1	3
45	en écoutant la radio, en mémorisant le vocabulaire, en lisant/en réfléchissant et en faisant quelque travail pour améliorer mon français			lire des livres, écouter la radio, regarder la télé, parler avec mes amis/m'auto-évaluer en dehors de la classe		
46	6	1	1	8	0	1
47	8	0	0	8	0	1
48	5	0	3	6	2	1
49	4	2	2	7	1	1
50	4	1	3	8	1	0
51	6	1	1	9	0	0
52	5	0	3	5	3	1
	parce que je dois réfléchir à ce qui est facile et difficile pour moi, même si je le savais avant de faire l'auto-évaluation/ça ressemble un peu à ce qu'on fait en Chine/pour réviser les connaissances/je peux me connaître par elle, trouver les points forts et faibles, les objectifs et réfléchir à comment les atteindre			prendre l'initiative/compter sur mes capacités/ prendre des choses plus conformes à moi		
53	3	0	5	7	2	0
54	6	0	2	6	2	1
55	4	1	3	9	0	0
56	5	2	1	6	2	1
57	6	1	1	8	0	1
58	3	2	3	7	2	0
59	4	1	3	9	0	0
60	5	0	3	6	1	2