



PhD-FLSHASE-2017-36
Faculté des Lettres, des Sciences Humaines, des Arts
et des Sciences de l'Éducation



ED 520 École doctorale des Humanités
EA 1339 Linguistique, Langues, Parole
Groupe d'Études sur le Plurilinguisme Européen

THÈSE

Soutenue le 08/12/2017 au Luxembourg

En vue de l'obtention du grade académique de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DU LUXEMBOURG
EN SCIENCES DU LANGAGE

ET

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DE STRASBOURG
EN SCIENCES DU LANGAGE

par

Yan-Zhen CHEN

née le 16 septembre 1985 à Taïpei (Taïwan)

L'ENSEIGNEMENT DU CHINOIS STANDARD EN TANT QUE
3^{ÈME} OU 4^{ÈME} LANGUE ÉTRANGÈRE DANS UNE CLASSE DE
SECONDE EN ALSACE

Le rôle de la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle

Jury de thèse

Prof. Dr Christine Hélot, co-directrice de thèse
Université de Strasbourg

Prof. Dr Adelheid Hu, co-directrice de thèse
Université du Luxembourg

A-Prof. Dr Gabriele Budach, présidente du jury
Université du Luxembourg

Prof. Dr Claire Saillard, rapporteur externe
Université Paris Diderot - Paris 7

A-Prof. Dr Diana-Lee Simon, rapporteur externe
Université Grenoble-Alpes

Prof. Dr Andrea Young, présidente du jury suppléant
Université de Strasbourg

À ma grand-mère et mes parents qui font de moi une personne plurilingue.

Remerciements

「得之於人者太多，出之於己者太少。
因為需要感謝的人太多了，就感謝天罷。」

《謝天》陳之藩

不，這一份謝辭是不會就這樣停在這裡的。但畢竟謝辭是發自於內心且帶有指向性的內容，所以請容許我針對不同的對象，使用不同的語言。

J'aimerais commencer par remercier Madame le Professeur Christine Hélot, qui m'a initiée à la recherche en sociolinguistique et qui m'a toujours accompagnée dans mon parcours. Merci à Madame Hélot pour le temps, l'énergie, la patience et les petits mots encourageants glissés à la fin de nos échanges courriels.

Ich möchte mich auch bei Frau Professorin Adelheid Hu Bedanken. 因為有您適時的補充我在跨文化領域的知識和加強我對德語系學者在相關領域研究成果的認知，這篇論文才能得到如此豐富的指導。也感謝您每次精準且嚴謹的提點，讓我在學術研究的這條漫漫長路上受益匪淺。最後也謝謝您近幾年來的鼓勵，您對這篇論文展現出的興趣，對我而言是一種莫大的肯定。

I wish to thank Dr. Andrea Yong as well, for all your participation that enriched the internal seminars that Professor Hélot held for her Ph. D. students during all these years, and for all the conferences *CAREL* and all the invited professors that you managed to organize or to invite. These valuable occasions are more than helpful for a young scholar, like me, to have chance to exchange with confirmed and internationally well-known researchers! I cannot be more grateful for your efforts engaged in my doctoral trainings.

Je veux exprimer ma reconnaissance aux membres du jury : Dr. Gabriele Budach, présidente du jury ; Pr. Claire Saillard, rapporteur externe ; Dr. Diana-Lee Simon, rapporteur externe. Merci beaucoup d'avoir accepté de participer à cette évaluation qui m'est très importante. Danke schön ! 感激不盡 !

Un grand merci également à l'enseignante et aux élèves qui ont accepté de m'accueillir dans leur classe, qui m'ont permis de les observer, d'échanger avec eux. Sans leur répertoire plurilingue si riche, sans leurs partages chaleureux et ouverts, je n'aurais pas pu obtenir de telles données. 謝謝你們！

我還想要另外謝謝兩個人，那便是到了史特拉斯堡大學中文系後才認識的 Marie Bizais 和 Thomas Boutonnet，請你們原諒我就不在你們名字面前加 Dr.了，以免顯得生疏。啊！華衛民在他 *C'est du chinois* 的課本裡面說中國人是不說謝謝的，因為那短短一句謝也是讓人有距離感的。但我.....不管是不是中國人我都不能不謝謝你們。我來了史堡之後，整個專業能力的建立和對法國漢學體系的認知，若不是在你們給與我極大的信任和循循善誘下，是不可能有機會發展的。我還想要謝謝你們在我博士班這最後一年給予我的支持，不管是專業層面的還是私人層面的。這樣溫暖、有力而強大且珍貴的幫助，在我的人生裡是絕無僅有的。

Enfin, j'aimerais remercier Olivier, mon compagnon, qui m'a *supportée* durant toutes ces années. Claude et Florence qui m'ont gentiment soutenue. Merci beaucoup! 我遠在台灣和美國的父母和哥哥，謝謝你們默默地忍受了無數個親友們問起「陳沿蓁現在到底在幹嘛啊」你們卻不知道從何答起的時刻。謝謝你們總想著要寄吃的給我，這個因為遠洋包裹而看起來有點傻氣的舉動，在距離這個讓人無奈的阻隔下，變成一個好溫暖好窩心的支持。

Table des matières

Remerciements	6
Table des matières	8
Liste des tableaux	13
Liste des schémas	15
Liste des abréviations et acronymes	16
Introduction	18
1. Première partie : Contextualisation	25
Résumé de la première partie	25
1.1. L'enseignement du chinois : remarques générales	27
1.1.1. Les débuts de l'enseignement du chinois	27
1.1.2. De la variété de la langue chinoise	29
1.1.3. L'essor de l'enseignement du chinois standard dans le monde	32
1.2. L'enseignement du chinois standard en tant que langue étrangère en France ..	39
1.2.1. Historique	40
1.2.2. Situation actuelle	40
1.2.3. Les différents modèles d'enseignement du chinois standard en France	41
1.2.3.1. Les modèles spécifiques avant le baccalauréat	42
1.2.3.1.1. Les sections internationales : sections chinoises	42
1.2.3.1.2. Les sections européennes ou de langues orientales (SELO)	43
1.2.3.1.3. Les classes bilangues	44
1.2.3.2. Les modèles les plus courants avant le baccalauréat	46
1.2.3.2.1. Les enseignements extensifs de langues vivantes 1 et 2 (LV1 ou LV2)	46
1.2.3.2.2. Les enseignements facultatifs ou d'exploration (LV3)	47
1.2.3.3. Le chinois standard au baccalauréat	48
1.2.3.4. Le chinois standard dans l'enseignement supérieur (Shi, 2010 ; Spicq 2010)	50
1.3. La didactique du chinois LE/L2 et ses principales questions de recherche	51
1.3.1. Construction de l'échantillon	56
1.3.1.1. Critères de recherche	56
1.3.1.2. Moteurs de recherche	57
1.3.2. Catégorisation et traitement des données	58
1.3.2.1. Description générale	58
1.3.2.1.1. Répartition géographique	59
1.3.2.1.2. Répartition thématique	61
1.3.2.1.3. Cohérences géographiques et thématiques	62
1.3.2.2. Analyse générale	65

1.3.2.2.1. Recherches théoriques et pratiques	65
1.3.2.2.1.1. Les priorités des chercheurs en DCLS/E en Chine	65
1.3.2.2.1.2. La place du profil de l'apprenant.....	67
1.3.2.2.1.3. Une approche avant tout théorique.....	69
1.3.2.2.2. Uniformisation vs. prise en compte du profil de l'apprenant	70
1.3.2.2.2.1. Chinois langue seconde, chinois langue étrangère, chinois langue d'origine.....	70
1.3.2.2.2.2. Politiques linguistiques éducatives et enjeux politiques	71
1.3.2.2.3. La compétence plurilingue et pluriculturelle.....	72
1.3.2.2.3.1. Compétence plurilingue et pluriculturelle en Chine.....	72
1.3.2.2.3.2. Compétence plurilingue et/ou pluriculturelle en Europe.....	74
1.3.2.2.3.3. Compétence plurilingue et pluriculturelle dans la DCLS/E ..	76
1.3.2.3. Analyse de chaque pays.....	77
1.3.2.3.1. Publications chinoises	78
1.3.2.3.2. Publications américaines	79
1.3.2.3.3. Publications taiwanaises	80
1.3.2.3.4. Publications françaises	82
1.3.2.3.5. Publications australiennes	84
1.3.2.3.6. Publications britanniques.....	85
1.4. Remarques conclusives	85
2. Deuxième partie : notions théoriques	87
2.1. La notion de politique linguistique.....	88
2.1.1. Politique, planification et aménagement linguistiques : les recherches francophones.....	88
2.1.2. Les recherches anglophones	89
2.1.3. La France : au croisement de la politique linguistique européenne et de la politique linguistique française.....	91
2.2. La notion de représentation	93
2.2.1. La définition de représentation	94
2.2.2. L'opinion, l'attitude, la représentation et l'idéologie.....	96
2.2.3. Le stéréotype et le prototype	98
2.2.4. La notion de représentation et l'enseignement-apprentissage des langues	99
2.3. La notion de répertoire plurilingue.....	99
2.3.1. Répertoire plurilingue vs. " <i>multi-compétence</i> "	101
2.3.2. La fonction des langues dans un répertoire	102
2.4. La notion de compétence plurilingue et pluriculturelle.....	104
2.4.1. Compétence plurilingue et pluriculturelle vs. Compétence communicative	107

2.4.2. Compétence plurilingue et pluriculturelle et compétence interculturelle.	109
2.4.3. Les comportements mentaux d'une personne plurilingue : de son répertoire plurilingue à sa compétence plurilingue et pluriculturelle	110
2.4.4. Qu'est-ce qui peut être considéré comme compétence plurilingue et pluriculturelle dans une salle de classe.....	115
3. Troisième partie : méthodologie de recherche	119
3.1. Terrain de recherche	122
3.2. Sujets de recherche	125
3.2.1. L'enseignante	125
3.2.2. Les élèves	127
3.3. Méthodologie de recherche choisie	129
3.3.1. Approche ethnographique	129
3.3.1.1. Observation (non) participante	133
3.3.1.1.1. Observations pilotes	134
3.3.1.1.2. Grille d'observation et sa numérisation.....	135
3.3.1.2. Entretien individuel/collectif semi-dirigé.....	141
3.3.1.2.1. Discussions informelles.....	143
3.3.1.2.2. Portrait linguistique	144
3.3.1.2.3. Méthode de la pensée à voix haute.....	145
3.3.1.2.4. Convention de transcription	148
3.3.2. Analyse du discours.....	149
3.3.2.1. Analyse du contenu, analyse textuelle et analyse du discours	149
3.3.2.1.1. Qu'est-ce qu'un discours ?	152
3.3.2.1.2. Les trois tendances de l'analyse du discours : écoles française, anglo-saxonne et allemande	152
3.3.2.2. Analyse critique du discours	153
3.3.2.3. Précaution d'analyse – posture du chercheur	154
3.4. Type des données et volume des données	155
3.4.1. Données écrites.....	155
3.4.1.1. Les textes officiels.....	156
3.4.1.1.1. Les programmes officiels et les enseignants de langue étrangère	158
3.4.2. Données audio transcrites.....	159
3.4.2.1. Observations sur le terrain.....	159
3.4.2.2. Entretiens individuels semi-dirigés : discours de l'enseignante.....	161
3.4.2.3. Entretiens individuels ou collectifs semi-dirigés : discours des élèves	161
3.4.2.3.1. Les séances d'entretien sur le portrait linguistique	161

3.4.2.3.2. Les séances d'entretien de pensée à voix haute.....	162
3.5. La validité et la fiabilité de cette présente recherche	163
3.5.1. La crédibilité.....	164
3.5.2. La transférabilité.....	165
3.5.3. La fiabilité et la confirmabilité.....	166
4. Quatrième partie : analyse des données.....	168
4.1. Les notions de répertoire plurilingue et de compétence plurilingue et pluriculturelle dans les programmes officiels.....	169
4.1.1. Comment la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle a-t-elle été introduite dans les programmes officiels ?	173
4.1.2. Comment la notion de répertoire plurilingue a-t-elle été introduite dans les programmes officiels ?	176
4.1.3. La relation entre les enseignements des différentes langues	180
4.1.4. L'articulation entre l'enseignement des langues et celui des cultures	188
4.1.5. Évidement de la notion de plurilinguisme.....	190
4.1.6. Discussion.....	191
4.2. La compétence plurilingue et pluriculturelle dans la classe de chinois troisième langue étrangère.....	193
4.2.1. Analyse des observations : la politique linguistique en pratique	193
4.2.1.1. Comment le chinois standard est enseigné.....	193
4.2.1.1.1. Question-réponse : apprendre en interagissant.....	193
4.2.1.1.2. Inspirations pédagogiques : d'où vient ce modèle d'enseignement	194
4.2.1.2. Les langues d'enseignement et leur impact.....	195
4.2.1.2.1. L'importance du chinois standard	200
4.2.1.2.2. L'importance du français.....	201
4.2.1.2.3. Les fonctions pédagogiques du français et du chinois standard.	206
4.2.1.2.4. Le rôle des autres langues « non ciblées »	209
4.2.1.3. Les élèves et leur compétence plurilingue et pluriculturelle en classe : la réaction de l'enseignante	214
4.2.2. Analyse des discours des élèves : leur compétence plurilingue et pluriculturelle et leurs représentations.....	215
4.2.2.1. Comment le chinois standard est appris	215
4.2.2.1.1. Comment le chinois standard est perçu par les élèves	215
4.2.2.1.2. Les stratégies d'apprentissages les plus générales	216
4.2.2.1.3. Le rôle du répertoire plurilingue des élèves : l'exemple de l'anglais	218
4.2.2.2. L'écho dans les discours de l'enseignante et ceux des élèves.....	221

4.2.2.2.1. L'écho sur l'utilité de l'anglais.....	222
4.2.2.2.2. La distance linguistique du chinois standard par rapport aux autres langues des élèves	223
4.2.3. Analyse des discours de l'enseignante : la compétence plurilingue et pluriculturelle et son mythe le plus répandu.....	225
4.2.3.1. La crainte de faire des erreurs	225
4.2.3.2. Le mythe de la maîtrise	227
4.3. Remarques conclusives	229
Conclusion	231
Bibliographie	238
Annexe 1.1 Les cinq cent cinquante et une publications recensées	276
Annexe 1.2. Liste de mots-clefs des publications recensées	279
Annexe 3.1. Les protocoles vierges.....	291
Annexe 3.2. Convention de transcription : ICOR	297
Annexe 3.3. Les notes d'observation	298
Annexe 3.4. Support d'entretien semi-dirigé avec l'enseignante de chinois standard au lycée	301
Annexe 3.5. Transcription des entretiens avec l'enseignante.....	303
Annexe 3.6. Support d'entretien semi-dirigé avec les élèves sur leurs portraits linguistiques	331
Annexe 3.7. Transcriptions des entretiens sur le portrait linguistique avec les élèves	333
Annexe 3.8. Supports pour les séances « pensée à voix haute »	406
Annexe 3.9. Résumés des séances « pensée à voix haute »	408

Liste des tableaux

Tableau 1 L'utilisation de l'anglais dans l'apprentissage du vocabulaire en chinois standard	19
Tableau 2 L'enseignement du chinois langue étrangère ou langue d'origine dans les différents pays européens/régions européennes.....	35
Tableau 3 La répartition des IC et des CC dans le monde.....	39
Tableau 4 Nombre de publications recensées par pays	59
Tableau 5 La proportion des contributions par pays et par thème au sein de l'échantillon.	63
Tableau 6 L'attention allouée aux vingt premiers thèmes les plus traités par pays sélectionné	64
Tableau 7 Extraits du EBCL (Paternicò et <i>al.</i> , 2012 : 19, 66).....	75
Tableau 8 Les mots-clefs les plus utilisés pour classer les publications chinoises recensées	78
Tableau 9 Les mots-clefs les plus utilisés pour classer les publications américaines	79
Tableau 10 Les mots-clefs les plus utilisés pour classer les publications taïwanaises	80
Tableau 11 Les mots-clefs les plus utilisés pour classer les publications françaises .	82
Tableau 12 La notion de politique linguistique dans les recherches anglophones	90
Tableau 13 Les sous-compétences ou sous-connaissances de la compétence communicative	108
Tableau 15 Les langues que les élèves ont effectivement apprises	128
Tableau 14 Les langues mentionnées dans les portraits linguistiques des élèves. ...	128
Tableau 16 Exemple de changement de fonction pédagogique.....	136
Tableau 17 Exemple de changement de locuteur	136
Tableau 18 Exemple de changement de langue.....	136
Tableau 19 Les catégories des fonctions pédagogiques retenues	139
Tableau 20 Les catégories des fonctions pédagogiques complémentaires.	140
Tableau 21 Les catégories complétées concernant les réactions de la part des élèves	141
Tableau 22 Séances d'observation effectuées	160
Tableau 23 Tableau récapitulatif des entretiens effectués avec le nombre de participants et les dates	162
Tableau 24 Tableau récapitulatif des entretiens effectués avec le nombre de participants et les dates	162

Tableau 25 Toutes les occurrences de la compétence plurilingue et pluriculturelle dans les dix programmes officiels.....	173
Tableau 26 Toutes les occurrences du répertoire plurilingue dans les dix programmes officiels.....	176
Tableau 27 Les éléments des programmes officiels liés au répertoire plurilingue (sans que les termes de la notion soient utilisés).....	178
Tableau 28 La place des langues acquises auparavant dans les dix programmes officiels.....	182
Tableau 29 Exemples des descriptifs de la compétence en compréhension orale....	185
Tableau 30 Les fonctions pédagogiques des langues utilisées par l’enseignante observée	206
Tableau 31 Quelques exemples où le chinois standard intervient dans les échanges sociaux	207

Liste des schémas

Schéma 1 Le pourcentage des dix mots-clefs les plus fréquemment utilisés.....	61
Schéma 2 Les pourcentages du 11 ^{ème} au 20 ^{ème} mot-clef les plus fréquemment utilisés	61
Schéma 3 Récapitulatif des caractéristiques du terrain	123
Schéma 4 Portrait linguistique de l'enseignante	126
Schéma 5 Exemple de portrait d'un élève.....	144
Schéma 6 Les langues utilisées dans l'ensemble des 26,5 heures d'observation enregistrées (tous locuteurs confondus)	196
Schéma 7 Les langues utilisées durant la séquence 1 (7 séances, tous locuteurs confondus).....	197
Schéma 8 Les langues utilisées durant la séquence 2 (3 séances, tous locuteurs confondus).....	197
Schéma 9 Les langues utilisées durant la séquence 3 (5 séances, tous locuteurs confondus).....	197
Schéma 10 Les langues utilisées durant la séquence 4 (3 séances, tous locuteurs confondus).....	198
Schéma 11 Les langues utilisées durant la séquence 5 (5 séances, tous locuteurs confondus).....	198
Schéma 12 Les langues utilisées durant la séquence 6 (6 séances, tous locuteurs confondus).....	198
Schéma 13 Les langues utilisées par l'enseignante de la séquence 1 à la séquence 6	199
Schéma 14 Les langues utilisées par les élèves de la séquence 1 à la séquence 6	199

Liste des abréviations et acronymes

AFEC	Association française d'études chinoises
AFPC	Association française des professeurs de chinois
AREC	Association recherches et enseignement du chinois
BO	Bulletin officiel
CC	Classe Confucius
CECRL	Cadre européen commun de référence pour les langues
Chine	République Populaire de Chine
CLE	Chinois langue étrangère
CLIL	<i>Content and language integrated learning</i>
CNU	Conseil national des universités
COLT	<i>Communicative orientation of language teaching</i>
DCLS/E	Didactique du chinois langue seconde/étrangère
EA	Enseignement approfondi
EBCL	European benchmarking Chinese language
EMILE	Enseignement de matières par l'intégration d'une langue étrangère
EO	Expression orale
ESPE	École supérieure du professorat et de l'éducation
FG	<i>Focus group</i>
FLAATT	<i>Functional language alternation analysis of teacher talk</i>
Hanban	<i>Guojia hanyu guoji tuiguang lingdao xiaozu Bangongshi</i> , Bureau du conseil national de la promotion de la langue et de la culture chinoise
HSK	<i>Hanyu shuiping kaoshi</i> ,
IC	Institut Confucius
ICOR	Interaction corpus
INALCO	Institut national des langues et civilisations orientales

L1	Langue première
L2	Langue seconde
LANSAD	Langues pour les spécialistes d'autres disciplines
LEA	Langue étrangère appliquée
LELE	Littérature étrangère en langue étrangère
LLCE	Langue, littérature et civilisation étrangères
LV1/2/3	Langue vivante 1/2/3
LVA	Langue vivante 1 ou 2 approfondie
LVE	Langue vivante étrangère
MEEF	Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation
MEN	Ministère de l'éducation nationale
RERS	Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche
SELO	Sections européennes ou de langues orientales
Taiwan	République de Chine
TICE	Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement
TOCFL	<i>Test of chinese as foreign language</i>

Introduction

« Mais c'est comme *must* et *should* en anglais en fait ? »

Toute ma réflexion sur la ou les langue(s) d'enseignement que l'on peut, que l'on a le droit ou que l'on doit employer dans un cours de chinois langue étrangère commence par cette remarque provenant d'une de mes étudiantes au Département d'Études Chinoises à l'Université de Strasbourg en 2010. Après un long effort fourni pour expliquer la différence entre *děi* 得 et *yīnggāi* 应该 et après avoir énuméré de nombreux exemples, l'étudiante a conclu ma longue explication par la phrase ci-dessus. Sa remarque m'a rappelé mes propres expériences d'apprentissage des langues : je me suis beaucoup servie de l'anglais pour faciliter mon apprentissage du français et ai recouru à la fois au français, à l'anglais et au chinois standard pour apprendre l'allemand. Je me suis donc mise à m'intéresser à l'apprentissage du chinois langue étrangère en France où le chinois standard est souvent appris après avoir acquis deux ou trois langues européennes. Quel est alors le rôle de ces langues autres que la langue cible et la langue source dans l'apprentissage du chinois standard ? Peuvent-elles être utiles dans cet apprentissage et pourquoi ?

Dans le cadre de mon mémoire de Master¹, j'ai pu mener une recherche plus large sur les stratégies d'apprentissage qu'emploient mes étudiants à l'université pour apprendre le chinois standard. À l'occasion de cette recherche, il est arrivé que les interviewés me montrent leur cahier afin de m'expliquer leurs stratégies de prise de notes. Au travers de leurs pratiques, j'ai pu découvrir qu'une langue « tierce » (c'est-à-dire une langue autre que le chinois standard et le français) est utilisée de temps en temps pour annoter le sens du vocabulaire chinois standard dont l'équivalent en français est souvent polysémique. Afin d'illustrer brièvement ce recours à une langue « tierce », j'ai sélectionné quelques exemples liés à l'usage de l'anglais pour apprendre le vocabulaire chinois standard :

¹ Chen, Y.-Z. (2010). *L'Apprentissage du Mandarin L3 / L4 à l'Université : Représentations et Stratégies d'Apprentissage*. Mémoire de master inédit : sciences humaines et sociales. Strasbourg : Université de Strasbourg, 2010, 1 volume.

Mots déroutants en chinois standard à cause de leur équivalent en français	Mots en anglais utilisé pour lever l'ambiguïté du français
亲爱	Anglais : <i>dear</i> ; Français : cher (dans le sens « chéri » et non « onéreux »)
让	Anglais : <i>let</i> ; Français : laisser (dans le sens « permettre » et non « épargner » ou « déposer »)
又	Anglais : <i>again</i> ; Français : encore (dans le sens « de nouveau », « encore une fois » et non « toujours »)
能	Anglais : <i>can</i> ; Français : pouvoir (être capable de)
可以	Anglais : <i>may</i> ; Français : pouvoir (être autorisé à)
历史	Anglais : <i>history</i> ; Français : Histoire
故事	Anglais : <i>story</i> ; Français : histoire (dans le sens de « conte »)
应该	Anglais : <i>should</i> ; Français : devoir (dans le sens « être tenu par les convenances »)
得	Anglais : <i>must</i> ; Français : devoir (dans le sens « obligation légale »)
作业	Anglais : <i>home work</i> ; Français : devoir (devoir scolaire, les tâches à réaliser à la maison)

Tableau 1 L'utilisation de l'anglais dans l'apprentissage du vocabulaire en chinois standard

Dans les cas sélectionnés, les étudiants ont utilisé l'anglais pour s'économiser un effort cognitif. Au lieu de mémoriser l'explication en français tout en gardant à l'esprit les éventuels « pièges » à éviter, un simple mot en anglais aide ces étudiants à comprendre pleinement le vocabulaire en chinois standard. Il convient de dire ici que cette efficacité de l'anglais n'est pas arrivée comme par magie ; c'est bien parce que les étudiants ont déjà fourni des efforts auparavant pour apprendre ces mots en anglais et leur connotation en français que ces efforts n'ont plus besoin d'être fournis une deuxième fois pour apprendre le chinois standard. Ces liens entre l'anglais et le français deviennent ainsi réutilisables, ou bien transférables, dans l'apprentissage du chinois standard. Ces exemples sont une forme de ce que les chercheurs nomment la « compétence plurilingue et pluriculturelle » (*cf.* Candelier & Castellotti, 2013 ; Castellotti & Moore, 2011 ; Coste, Moore & Zarate, 2009). C'est-à-dire une compétence composite, dynamique, évolutive, partielle et déséquilibrée qui permet aux apprenants de vivre, de communiquer et d'apprendre dans plusieurs langues.

Le résultat de mon mémoire de Master montre quelques spécificités liées au terrain de recherche dans un contexte universitaire. Les étudiants étaient des adultes mûrs déjà expérimentés dans l'apprentissage de plusieurs langues, ils savaient mieux comment négocier l'approche pédagogique avec leur enseignant afin d'obtenir des explications adaptées, comme la question qu'a posée mon étudiante (« Mais c'est comme *must* et *should* en anglais en fait ? »). De même, un étudiant autonome dans son apprentissage sait analyser ses pratiques et est plus confiant pour développer son propre plan de stratégies d'apprentissage. Il l'adaptera à ses besoins et à ses capacités.

N'ayant pas de programme ou de politique pédagogiques imposés par l'institution, chaque enseignant et chaque étudiant est libre de choisir son approche d'enseignement/apprentissage tant que cette dernière est cohérente avec leur représentation (*cf.* Jodelet, 1989a ; Moscovici, 1963) de ce qu'est enseigner/apprendre une langue. Toute stratégie semble ainsi exploitable. Si un étudiant décide de s'immerger totalement dans un bain linguistique en chinois standard, dans la mesure où il trouve des ressources humaines ou matérielles, cette approche n'est pas impossible à l'université. Si un étudiant décide d'emprunter un manuel de chinois standard rédigé en anglais ou en allemand pour compléter les lacunes d'un manuel rédigé en français, ces ressources ne sont pas introuvables dans le contexte universitaire. En conséquence, dans le cadre de cette présente recherche, il convient d'interroger un autre contexte différent de l'université afin d'élargir notre connaissance sur la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle et de répondre à la problématique de cette recherche, à savoir la pertinence de la compétence plurilingue et pluriculturelle dans l'enseignement-apprentissage du chinois langue étrangère ; langue généralement considérée comme linguistiquement distante pour les apprenants français principalement formés aux langues européennes.

Cette problématique de recherche vise à développer une approche pédagogique plus « écologique » pour enseigner et apprendre le chinois standard. C'est une approche qui tient compte de et s'appuie sur les langues et les cultures précédemment apprises ou acquises, c'est-à-dire leur répertoire plurilingue (*cf.* Coste, 2002 : 117 ; Hélot, 2012 : 220-221 et Lüdi, 2006). Pour atteindre cet objectif de recherche, il m'est indispensable d'avoir des connaissances approfondies sur comment et pourquoi la ou les langue(s) est/sont utilisée(s) pour enseigner ou apprendre le chinois standard dans des situations réelles et concrètes. Dans la mesure où j'ai émis l'hypothèse que les apprenants ayant un niveau avancé en chinois

standard ne s'appuieraient pas sur une langue étrangère pour progresser en chinois standard, j'ai décidé de m'intéresser à l'enseignement-apprentissage au niveau débutant.

J'ai donc mené une étude de cas ethnographique et longitudinale, durant l'année scolaire 2012-2013, dans une classe de seconde d'un lycée strasbourgeois afin de connaître la ou les langue(s) que l'enseignante et ses élèves utilisent et pour quelles raisons. La classe retenue est constituée de vingt-quatre élèves âgés de 15 à 16 ans. Parmi eux, vingt-deux sont des débutants apprenant le chinois standard en tant que troisième langue étrangère. Le contexte d'un établissement du secondaire m'a paru intéressant car l'enseignement est encadré à la fois par la politique linguistique éducative de l'État français et par la politique linguistique en pratique (Bonacina, 2012, 2010) de l'enseignante. Ce double encadrement rend le rôle de l'enseignante intéressant car d'une part elle doit appliquer les directives contenues dans les textes officiels ; et d'autre part, elle bénéficie d'une certaine autonomie et peut négocier et adapter ces directives en fonction des besoins pédagogiques de sa classe. Pour cette présente recherche, j'ai analysé l'articulation entre les pratiques pédagogiques de l'enseignante et la politique linguistique éducative de l'État, ainsi que les stratégies d'apprentissage utilisées par ses élèves. Sur quelle(s) langue(s) l'enseignante s'appuie-t-elle pour enseigner le chinois standard ? Les élèves développent-ils d'autres pratiques en dehors des conseils de leur enseignante ? Quelle représentation du plurilinguisme sous-tend leur enseignement-apprentissage ? Les représentations qu'ont les gens d'une langue et de son apprentissage influencent la manière dont ils procèdent pour enseigner/apprendre. Par conséquent, les représentations ont également une influence sur la mise en œuvre de la compétence plurilingue et pluriculturelle par l'enseignante et les élèves.

Ainsi, ma description dense (Geertz, 1998) sur la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle lors d'un apprentissage du chinois langue étrangère dans le contexte scolaire envisage de faire émerger les représentations que font les décideurs de politique linguistique éducative, l'enseignante et les élèves sur cette notion. L'analyse des données de recherche est entreprise à l'aune des questions suivantes :

1. Quelles sont les recommandations concernant la ou les langue(s) d'enseignement dans l'enseignement des langues étrangères en France ? Autrement dit, comment la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle est-elle introduite et interprétée dans les textes officiels ?

2. Comment l'enseignante et ses élèves perçoivent leur compétence plurilingue et pluriculturelle ? Sont-ils conscients de son existence ? Accordent-ils une importance à cette compétence lors de leur enseignement-apprentissage du chinois langue étrangère ?

3. Qu'apprenons-nous de ce contexte sur la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle ? Quel sont les apports de ce contexte permettant de mieux comprendre cette notion ?

Cette thèse, située au carrefour de la didactique du chinois langue étrangère et de la didactique du plurilinguisme, est basée sur les dialogues permanents entre la théorie et le terrain ainsi qu'entre les représentations et les pratiques en lien avec les notions théoriques telles que la politique linguistique, les représentations, le répertoire plurilingue et la compétences plurilingue et pluriculturelle que j'exposerai ci-après. Cette thèse est structurée en quatre parties :

La première partie, qui est composée de trois chapitres et d'une remarque conclusive, explique mes choix terminologiques et contextualise l'enseignement du chinois langue étrangère à travers les époques, en France et dans le monde. Elle se propose ensuite d'analyser les tendances de recherche sur la didactique du chinois langue étrangère dans des pays tels que la Chine, les États-Unis, la France, Taïwan, le Royaume-Uni et l'Australie. L'objectif envisagé dans cette première partie est de faire ressortir l'originalité et la valeur de cette présente recherche. En effet, la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle est peu connue dans le domaine de la didactique du chinois langue étrangère et peu de recherches sur ce domaine se détachent de la vision binaire entre la langue cible et la langue source (souvent au singulier) en élaborant des approches didactiques. Or, dans la description des dispositifs mis en œuvre dans l'enseignement du chinois langue étrangère en France et dans le monde, une complexité de terrain liée à la diversité et la mobilité des apprenants est à remarquer. Ainsi, des réponses apportées du point de vue plurilingue et pluriculturel, comme le fait ma thèse, me paraissent utiles.

La deuxième partie, constituée de quatre chapitres, expose les notions théoriques que j'ai mentionnées précédemment et l'articulation entre ces notions pour pouvoir rendre compte de mon terrain de recherche. Les politiques linguistiques éducatives de l'État prescrites dans les textes officiels diffusent et nourrissent une représentation sociale. Cette représentation

influence les individus et influence ainsi leurs politiques linguistiques pratiquées. Par conséquent, afin d'analyser la compétence plurilingue et pluriculturelle au travers des comportements et des discours de l'enseignant(e) et de ses élèves, je dois non seulement tenir compte de leurs représentations sur la/les langue(s) qu'ils apprennent/connassent, mais aussi de leurs représentations sociales provenant du contexte plus large comme le contexte institutionnel.

La troisième partie, constituée également de quatre chapitres, démontre en détails le terrain et les sujets de recherche et justifie pourquoi ils ont été retenus. Pour rappel, il s'agit d'une enseignante et ses vingt-deux élèves débutants, âgés de 15 à 16 ans, dans une classe de seconde où le chinois standard est enseigné comme troisième langue étrangère. Elle aborde ensuite les approches méthodologiques, telles que l'ethnographie interprétative et l'analyse du discours, et les outils de recherche, comme la grille d'observation, le portrait linguistique, les stimulus d'entretien, *etc.*, que j'ai retenus et réadaptés selon les caractéristiques du terrain et des sujets de recherche mentionnées ci-dessus.

La quatrième partie de cette thèse, également composée de quatre chapitres, présente l'analyse des textes officiels, l'analyse d'observation, l'analyse du discours de l'enseignante et l'analyse du discours des étudiants. La logique d'analyse est d'examiner le lien entre ces données provenant de trois échelles de contexte différentes : la politique linguistique éducative centrale relève du contexte macro, les pratiques et le discours de l'enseignante se situent au contexte méso et, s'agissant du contexte micro, se trouvent les pratiques et les discours des élèves. Quelle interdépendance et quelle autonomie portent ces données ? Ainsi, la quatrième partie dresse le tableau final de la compétence plurilingue et pluriculturelle du terrain, nuancée par les décideurs de politique linguistique éducative, l'enseignante et les élèves.

La conclusion réunit les quatre parties de la thèse et vise à examiner la résonance entre la compétence plurilingue et pluriculturelle du terrain et celle de la théorie. Ensuite, elle propose une discussion sur la façon de tirer parti de cette recherche fondée sur l'étude d'un cas dans d'autres contextes plus généraux. Enfin, elle présente des ouvertures et des pistes de recherche engendrées par cette thèse et des propositions constructives pour mettre en œuvre la compétence plurilingue et pluriculturelle dans l'enseignement du chinois standard.

Enfin, avant de finir cette introduction, je vais justifier le choix des langues utilisées dans ma thèse. Quand je dois écrire une phrase ou des termes en chinois standard, j'utilise les caractères non-simplifiés (puisque c'est ma langue natale) et le *pinyin* pour les transcrire (afin de faciliter la lecture pour les non-sinophones). Par contre, si le contexte rend l'utilisation des caractères simplifiés plus pertinente, comme dans le cas d'une citation, les caractères simplifiés sont par conséquent utilisés. Sauf indication contraire, je suis l'auteur des traductions en français de termes ou citations en chinois proposées entre parenthèses ou insérées dans les notes de bas de page.

Ensuite, étant donné qu'il s'agit ici d'une thèse sur le plurilinguisme et la compétence plurilingue et pluriculturelle, pour souligner la place de ces deux notions dans cette thèse je considère mes citations ou mon emploi de certaines notions en anglais comme une alternance codique à la manière de celle de Jessner & Kramersch (2015). Elles ne sont donc pas traduites en français.

1. Première partie : Contextualisation

Résumé de la première partie

Cette première partie de thèse commence par une brève présentation sur les plus anciens apprentissages du chinois langue étrangère. À travers cette présentation et la diversité linguistique déjà émergente en Chine à l'époque, j'explique mes choix terminologiques pour désigner le *chinois* et ce, concernant le système d'écriture en chinois : j'utiliserai le terme de chinois standard pour respecter la diversité interne de cette langue et celui de chinois langue étrangère pour l'aborder du point de vue de l'apprenant francophone.

Je dresse ensuite un tableau récapitulatif de l'enseignement du chinois dans des pays comme l'Australie, les États-Unis, la Chine, et Taïwan, puis retracerai l'historique de l'enseignement du chinois en France. Aux États-Unis, au Royaume-Uni et en Australie, le chinois est enseigné soit en tant que langue d'héritage, soit en tant que langue étrangère. Pour la Chine et Taïwan, l'enseignement et la recherche du chinois langue étrangère sont motivés par des objectifs de promotion et de diffusion du chinois standard à travers le monde si bien qu'une véritable politique linguistique extérieure s'est mise en place. En France, l'enseignement du chinois a commencé par l'enseignement du chinois mandarin (langage soutenu des lettrés) en 1814. En même temps qu'il se diffusait dans le système scolaire à partir de 1958, il se vulgarisait avec la promotion du chinois vernaculaire. Aujourd'hui, il existe plusieurs modèles d'enseignement du chinois langue étrangère en France. Du primaire jusqu'à l'université, chaque cycle d'études formule ses propres objectifs didactiques et stratégies pédagogiques.

Enfin, après avoir défini la didactique du chinois langue seconde/étrangère en tant que discipline, je propose une analyse de 551 publications afin d'illustrer les tendances de la recherche en didactique du chinois langue seconde/étrangère dans des pays comme la Chine, les États-Unis, Taïwan, la France, le Royaume-Uni et l'Australie. Sur cette base, j'interrogerai la place des autres langues dans l'enseignement du chinois langue étrangère, autrement dit la place de la compétence plurilingue et pluriculturelle aux yeux des chercheurs en didactique du chinois langue seconde/étrangère. Dans les recherches recensées, les langues maternelles des apprenants sont considérées comme un facteur fondamental influençant les comportements

d'apprentissage des apprenants. Par conséquent, les stratégies d'enseignement devraient s'appuyer sur l'analyse des stratégies d'apprentissage liées aux profils des apprenants. Cependant, ces chercheurs visent à prévenir des confusions ou amalgames causés par le plurilinguisme. C'est dans ce sens que les stratégies d'enseignement doivent tenir compte des profils d'apprenants. Ne serait-ce pas négliger la ressource que pourrait constituer le plurilinguisme dans l'enseignement du chinois langue étrangère ?

1.1. L'enseignement du chinois : remarques générales

Dans cette première partie, je fais un état des lieux en envisageant deux perspectives : l'enseignement du chinois langue étrangère (la pratique) et la recherche sur l'enseignement de cette langue (la théorie). Concernant la pratique, je vais d'abord présenter brièvement l'enseignement du chinois langue étrangère dans le monde et en Europe, depuis l'apprentissage le plus anciennement documenté, à savoir datant du VII^e siècle. Lors de cette présentation, je justifierai également mes choix terminologiques pour parler de la langue chinoise. Cette perspective pratique se terminera sur l'enseignement du chinois langue étrangère en France, depuis 1814 jusqu'à nos jours. Je souhaite souligner, en présentant les différents dispositifs éducatifs mis en place en France, la place du chinois au sein des programmes scolaires élaborés par le Ministère de l'Éducation Nationale (MEN).

Je continuerai cette 1^{ère} partie par une revue des principales questions de recherche qui traitent de l'enseignement du chinois Langue Seconde (L2) ou Langue (Vivante) Étrangère (LE) dans le monde et en France. Pour ce faire, j'ai construit un échantillon de 551 publications afin de pouvoir cerner l'état de la recherche sur l'ensemble de la Didactique du Chinois Langue Seconde/Étrangère (DCLS/E) et sur la tendance scientifique des pays comme la Chine, les États-Unis, la France, Taïwan, l'Australie et le Royaume-Uni. Cette revue de questions de recherche s'achèvera sur un constat de la sollicitation très faible de la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle dans la DCLS/E en tant que discipline, justifiant ainsi l'originalité et l'importance de cette présente recherche.

1.1.1. Les débuts de l'enseignement du chinois

On peut faire remonter au VII^e siècle l'histoire de l'enseignement-apprentissage « des » chinois langues étrangères (Han, 1999 & 2008 ; Liu, 2008, Wang, 2008 et Tsung & Cruickshank, 2011 : 1). À l'époque, des émissaires japonais et coréens sont envoyés respectivement par leur empereur ou leur roi en Chine pour apprendre la langue et découvrir la culture, le bouddhisme ainsi que le système politique. Parallèlement, des échanges de biens, de tissus en particulier, ont lieu, mais le but n'est pas vraiment commercial : ils accompagnent et soutiennent les échanges intellectuels et d'informations. La langue étudiée à l'époque est le chinois du VII^e siècle, autrement appelé chinois bas-médiéval (Peyraube, 2011 : 983).

C'est au XVI^e siècle qu'a lieu la deuxième grande vague d'apprentissage du chinois langue étrangère. Bien que les missionnaires franciscains aient été les premiers missionnaires

envoyés en Chine pendant la dynastie Yuan (XIII^e siècle), cet échange politique et religieux n'a pas été maintenu après le décès de l'archevêque de Pékin, Jean de Montcorvin, nommé en 1307 et décédé en 1338². Ce n'est que dans les années 1550 (Liu, 2014 : 168) et les années 1570 (Ye, 2004 : 94) que les Jésuites et les Franciscains ont de nouveau tenté d'établir des relations avec la Chine. Mais faute de connaissances linguistiques et culturelles chinoises, cette tentative n'a pas porté ses fruits.

La situation a commencé à changer après l'arrivée à Macao du missionnaire jésuite Alessandro Valignano en 1578. Il avait compris que pour tisser des liens avec les Chinois, il faut s'appuyer sur des connaissances en langues et en cultures chinoises – ces connaissances incluaient le langage des lettrés (registre plus soutenu), un ou plusieurs dialectes, les codes de politesse et les rapports hiérarchiques. En suivant ses indications, les missionnaires jésuites comme Michele Ruggieri (arrivé en Chine en 1580³) et Matteo Ricci (arrivé en Chine en 1583⁴) ont consacré un temps et une énergie considérables pour apprendre les langues, la littérature et la culture chinoises. Ce sont là les débuts de la sinologie (Shi, 2007 : 125 et Zhang, 2001 : 101).

D'après Ye (2004 : 94-100), les missionnaires apprenaient les langues chinoises non seulement lorsqu'ils séjournèrent sur le territoire chinois – à Macao, Canton, Pékin, Taïwan⁵, au Fujian, au Sichuan et au Shandong, notamment – mais aussi lorsqu'ils se trouvaient dans d'autres pays asiatiques comme les Philippines et la Thaïlande. Les missionnaires apprenaient soit auprès d'un « lecteur » chinois⁶, soit grâce aux notes d'apprentissage des missionnaires des générations précédentes. Selon Gu (2009 : 187-188), les supports pédagogiques disponibles au début du XIX^e siècle étaient les suivants :

² Gernet, 1990 : 327, 394.

³ Li, 1985 : 33

⁴ Li, 1985 : 33.

⁵ Les missionnaires n'y restaient pas : ils se préparent à Taïwan en vue de gagner la Chine continentale.

⁶ Ce sont souvent des catéchumènes ou des croyants chinois, ils n'ont pas suivi de formation pour enseigner la langue. Ainsi, l'enseignant de Michele Ruggieri était un peintre (Ye, 2004 : 101 et Liu, 2014 : 169).

- Varo, F. (1703) *Arte de la Lengua Mandarinina*
- Bayer, T. (1730) *Museum Sinicum*
- De Guignes, C. L. J. (1813) *Dictionnaire chinois, français et latin*
- Marshman, J. (1814) *Elements of Chinese Grammar*
- Morrison, R. (1815) *A Grammar of the Chinese Language*
- Morrison, R. (1815-1822) *A Dictionary of the Chinese Language*
- Rémusat, J.-P. A. (1822) *Éléments de la grammaire Chinoise*
- Gonçalves, J. A. (1833) *Diccionario China-Portuguez*

Au 19^{ème} siècle, les missionnaires étudiaient donc la langue de l'époque (*i.e.* le *guānhuà* 官話, langue des mandarins, Coblin, 2003), ainsi que les langues régionales comme par exemple le cantonais et les langues dites d'ethnies comme la langue mandchoue ou les langues mongoles (Ye, 2004 : 100-101). L'apprentissage du chinois à partir du 19^{ème} siècle sera illustré au travers du cas de la France ci-après.

1.1.2. De la variété de la langue chinoise

Les exemples des émissaires et des missionnaires démontrent que le chinois est une langue qui a évolué dans le temps et au gré des échanges avec la Chine qui sont également soutenus par d'autres langues parlées en Chine. Il convient donc d'éclairer ici les termes chinois ou langue chinoise. En France, quand on utilise le terme « chinois », on désigne la langue officielle de la Chine, qui est aussi la langue officielle de Taïwan. Or cette langue est dénommée *pǔtōnghuà* 普通話 (langue commune) en Chine, et *guóyǔ* 國語 (langue nationale) à Taïwan. L'écriture du chinois standard en Chine s'appuie sur des caractères simplifiés (簡體字) tandis que la transcription phonétique s'écrit selon le système *pinyin* à l'aide de l'alphabet latin. À Taïwan, ce sont des caractères non-simplifiés (繁體字) et le *bopomofo*⁷ qui sont utilisés. Il n'y a pas de différences flagrantes au niveau grammatical entre le chinois de Chine et le chinois à Taïwan. Pourtant les différences lexicales et phonétiques liées à des raisons historiques et politiques entre ces deux entités politiques sont nombreuses.

La Chine et Taïwan sont historiquement multilingues. En Chine, les langues sont classées par ethnie, avec par exemple le *hànyǔ* 漢語 (les langues de l'ethnie Han), le *miáoyǔ* 苗語 (les langues de l'ethnie Miao ou langues Hmong) ou le *ménggǔyǔ* 蒙古語 (les langues

⁷ Un système de transcription phonétique utilisant des symboles comme ㄅ ㄆ ㄇ ㄏ, qui sont des éléments graphiques utilisés pour construire des caractères (mais qui ne sont pas encore des caractères), pour représenter la prononciation.

de l'ethnie mongole ou langues mongoles) pour n'en mentionner que quelques-unes. Au sein des langues de l'ethnie Han, nous trouvons le *pǔtōnghuà* 普通話 (langue commune), le *wúyǔ* 吳語 (le wu), le *yuèyǔ* 粵語 (le cantonais), le *gànyǔ* 贛語 (le gan), le *kèjiāhuà* 客家話 (le hakka), le *mǐnyǔ* 閩語 (le min) et le *xiāngyǔ* 湘語 (le xiang). Enfin, chacune de ces langues compte encore des variétés régionales. D'après Paris (2011 : 998) et Peyraube (2011 : 979), ces langues ne sont pas intercompréhensibles à l'oral.

À Taïwan, en plus du *guóyǔ* 國語 (langue nationale), nous trouvons non seulement les autres langues de l'ethnie Han, comme le hakka et le « taïwanais » (min méridional⁸ ou *holo*⁹), mais aussi vingt-huit langues austronésiennes (Moseley, 2010), le japonais et diverses langues asiatiques comme le vietnamien, le malais, le thaï, *etc.* Le paysage linguistique, marqué par l'influence des langues d'Asie du Sud-Est et du Japon, se distingue donc nettement de celui de la Chine¹⁰.

Parfois, il est fait référence au « chinois » sous le terme de « mandarin ». Mais ce terme ne lève pas non plus l'ambiguïté de la dénomination. En effet, le terme « mandarin » a d'abord été utilisé par les Occidentaux pour désigner les fonctionnaires de l'Empire chinois. Puis, ce même terme a été repris pour désigner la langue de travail de ces fonctionnaires, soit le *guānhuà* 官話 (langue des mandarins). D'après Coblin (2003), il existait au sein du *guānhuà* 官話 (langue des mandarins) une variante méridionale et une variante septentrionale. Au début du 18^{ème} siècle, la variante méridionale du *guānhuà* 官話 (langue des mandarins) a été considérée comme une langue très prestigieuse et s'est trouvée dans une position dominante par rapport à la variante septentrionale. Mais durant le 19^{ème} siècle, la variante septentrionale du *guānhuà* 官話 est devenue la langue préférée de la cour et des missionnaires occidentaux. La langue des mandarins ayant un registre soutenu, elle était déjà très différente

⁸ Cf. Chappell et al. (2011).

⁹ D'après Wang (2014), à deux reprises (en 1958 puis dans les années 1980), des linguistes, écrivains et historiens Taïwanais ont débattu sur la dénomination de cette langue. Ils se sont accordés sur le fait que *holo* serait le nom, non pas le meilleur mais le plus acceptable, à employer pour désigner le « taïwanais ». Cependant, ils ont du mal à se mettre d'accord sur le choix des caractères chinois pour transcrire le nom *holo* jusqu'à nos jours pour cause des charges sémantiques et idéologiques qui se cachent derrière les choix de caractères. En 1987, un certain nombre de chercheurs Hakka ont protesté contre l'utilisation du terme « taïwanais » pour désigner exclusivement le *holo*, ignorant le fait que le Hakka est aussi une langue de Taïwan. C'est pourquoi je mets le terme « taïwanais » entre parenthèses. Quant au terme « min méridional », il est moins apprécié par ces intellectuels Taïwanais, mentionnés au début de cette note, car ce terme possède également une charge idéologique et politique trop importante.

¹⁰ Cf. Ang, 2013 ; Saillard, 2004, 2000 & 1998.

de la langue vernaculaire de l'époque. De plus, entre le *guānhuà* 官話 (langue des mandarins) et le *pǔtōnghuà* 普通話 (langue commune) d'aujourd'hui, il existe également de nombreuses différences phonétiques.

Je m'intéresse ici au *pǔtōnghuà* 普通話 (langue commune, la langue officielle de la Chine), le chinois qui est enseigné dans les écoles en France. Le *pǔtōnghuà* 普通話 est un produit issu de la standardisation de la langue en République de Chine (fondée en 1912) puis en République Populaire de Chine (fondée en 1949) : sa prononciation a été standardisée principalement selon les normes de la variante septentrionale du *guānhuà* 官話. Quant à sa grammaire, elle a d'abord été calquée sur le *báihuà* 白話 (langue vernaculaire littéraire utilisée depuis les dynasties Song – entre 960 et 1279 – et Yuan – entre 1279 et 1368) (Peyraube, 2011 : 979). La standardisation de la langue n'est pas une politique récente en Chine. Déjà à l'époque de la dynastie Qin (221 avant J.-C. – 206 avant J.-C.), les sinogrammes ont été unifiés pour que la population puisse se comprendre au moins à l'écrit et, plus important, comprendre les articles de loi. Depuis 1950, la Chine a mis en place une série de politiques linguistiques afin de standardiser de nouveau le *pǔtōnghuà*. Lorsqu'elle élaborait le système *pinyin* et les caractères simplifiés, la Chine envisagea même de romaniser le chinois standard et ainsi faciliter l'enseignement et la diffusion de cette langue en Chine populaire et à l'étranger. Selon Li & Zhu (2012 : 13), la standardisation du *pǔtōnghuà* a commencé à porter ses fruits dans les années 1970.

Dans les recherches francophones, le terme pour désigner le *pǔtōnghuà* n'est pas unifié. Nous trouvons des recherches employant des termes comme « chinois » (Alleton, 1997), « mandarin » (Coyaud, s.d.), « chinois mandarin » (Lam & Vinet, 2005 ; Vinet & Zhou, 2003) ou encore « chinois standard » (Saillard, 2000 ; Belotel-Grenié & Grenié, 1997).

Afin de prendre en compte la diversité linguistique dans le monde chinois et la complexité des dénominations, j'ai décidé d'utiliser l'expression « chinois standard » plutôt que le terme « chinois ».

Une autre expression que j'emploierai souvent sera celle de « chinois langue étrangère ». Dans les études anglophones (ex. Tsung & Cruickshank, 2011) et sinophones (ex. Zhao, 2009), nous trouvons souvent l'expression « *teaching chinese as a second language* ». Ce terme peut en effet être utilisé pour désigner deux types d'enseignement du chinois standard : un enseignement soit aux apprenants dont la première langue acquise dans

l'enfance (L1) n'est pas le chinois standard, soit aux minorités de la République Populaire de Chine autrement dit dans les régions où une langue dite d'ethnie autre que le chinois standard est dominante. En tenant compte de la spécificité du contexte éducatif français, je déclinerais par conséquent le terme « Chinois Langue Étrangère (CLE) ».

1.1.3. L'essor de l'enseignement du chinois standard dans le monde

De nos jours, l'enseignement du chinois standard en tant que langue étrangère a connu un développement important dans le monde entier et nous trouvons des traces de son succès dans la presse. *BBC News Magazine* a publié en 2012 un article¹¹ expliquant comment les habitants de Malaisie, de Singapour et du Vietnam gèrent le plurilinguisme entre leurs langues maternelles¹², l'anglais et le chinois standard. Dans cet article est posée la question de savoir s'il est possible que le chinois standard remplace l'anglais et devienne une langue d'avenir. Au Japon, au contraire, l'importance de l'anglais n'est pas du tout remise en question (Gottlieb, 2012). En effet, quand les décideurs en matière de politique linguistique parlent de « langue étrangère », ils pensent à l'anglais. Dans ce contexte, le chinois est, après l'anglais, la seconde langue la plus enseignée. D'après Gottlieb (2012), il y a au Japon un grand nombre de collèges, lycées, universités et établissements de formation continue, qu'ils soient publics ou privés, enseignant le chinois langue étrangère.

Un article paru en 2012 dans le *Daily Mail*¹³ nous informe qu'en Australie, la Première Ministre a proposé de rénover le plan éducatif en envisageant de rendre l'apprentissage d'une langue asiatique, notamment le chinois standard, obligatoire pour tous les écoliers. Le but est d'encourager la jeune génération à s'investir plus vigoureusement dans des coopérations commerciales entre le plus grand pays de l'hémisphère Sud et les pays asiatiques. En fait, le chinois standard est déjà enseigné dans les écoles australiennes depuis les années 1950 en tant que langue étrangère¹⁴ (ACARA, 2015). Cependant, les profils d'apprenants du chinois standard sont tellement diversifiés en Australie qu'il a fallu remanier

¹¹ <http://www.bbc.co.uk/news/magazine-17105569> (consulté le 23 février 2012)

¹² Ce terme est assurément problématique. Il s'agit de souligner ici que les enfants se voient transmettre au cœur même de leur famille une ou plusieurs langues d'Asie du Sud-Est.

¹³ <http://www.dailymail.co.uk/news/article-2225297/All-Australian-schoolchildren-learn-Asian-languages-advantage-region-s-economic-boom.html> (consulté le 1^{er} octobre 2013)

¹⁴ Ou *additional language*, terme utilisé dans le curriculum australien.

les programmes F-10¹⁵ en 2014¹⁶. Dans cette nouvelle version du *curriculum*, il y a trois types d'enseignement : *Chinese Second Language Learner Pathway*, autrement dit pour les élèves qui n'ont jamais appris le chinois standard auparavant et l'apprennent comme langue étrangère ; *Chinese Background Language Learner Pathway* pour les élèves ayant des contacts avec la langue ou la culture chinoise ; et enfin, *Chinese First Language Learner Pathway* pour les élèves dont la communication quotidienne familiale se fait en chinois standard. Quant à l'enseignement supérieur, d'après le site de *Chinese Studies Association in Australia*¹⁷, nous trouvons vingt-trois universités ayant au moins un département ou institut (Institut Confucius inclus) proposant des cours de langue ou des formations en études chinoises.

Portons notre regard du côté des États-Unis. Le chinois standard, comme en Australie, possède à la fois un statut de langue d'origine et de langue étrangère (Wang, 2007 : 30). Ceci rend la description des établissements pour l'enseignement du chinois standard compliquée. Aux États-Unis, nous trouvons, d'une part, des écoles de chinois (*zhongwen xuexiao* 中文學校 *Chinese Schools*), ou plus précisément des classes de langue d'origine, financées par les parents immigrés depuis les années 1800 (Tsung & Cruickshank, 2011 : 1) en vue de maintenir et de développer les compétences linguistiques de leurs enfants en chinois standard ou en langues régionales – en cantonnais par exemple. Ces écoles peuvent avoir un statut complètement indépendant ou être rattachées à un établissement scolaire-universitaire. En plus des financements de la part des parents, elles ont également la possibilité de recevoir des subventions provenant du gouvernement des États-Unis et/ou de la Chine. Deux associations alimentent la réflexion pédagogique et encouragent des échanges entre les écoles. Il s'agit du *Quanmei zhongwen xuexiao lianhe Zonghui* 全美中文學校聯合總會 *National Council of Associations of Chinese Language Schools* et de la *Quanmei zhongwen xuexiao Xiehui* 全美中文學校協會 *Chinese School Association in the United States*. D'autre part, nous trouvons également, depuis les années 1980, de plus en plus d'établissements publics enseignant le CLE – de l'école maternelle jusqu'à l'enseignement supérieur, en passant par le secondaire

¹⁵ <http://www.australiancurriculum.edu.au/languages/chinese/context-statement> (consulté le 15 janvier 2015). Le programme est destiné aux élèves âgés de cinq à dix ans.

¹⁶ <http://www.australiancurriculum.edu.au/curriculum/overview> (consulté le 15 janvier 2015) Ce programme attend encore d'être approuvé au niveau national mais est déjà applicable au niveau d'état (*state*) et de territoire (*territory*) si les autorités locales le souhaitent.

¹⁷ <http://www.csaa.org.au/chinese-studies-in-australia/> (consulté le 23 mars 2015)

(Wang, 2012 : 16). S'ajoute à ces types d'enseignement du chinois aux États-Unis, cent Instituts Confucius (niveau universitaire) et trois cent cinquante-six Classes Confucius (secondaire et primaire) promus et cofinancés par la Chine¹⁸.

D'après les statistiques nationales établies par le Centre pour la Linguistique Appliquée¹⁹ (Rhodes & Pufahl, 2009 : 3) concernant l'enseignement des langues étrangères dans les écoles *K-12*²⁰ en 2008, au niveau de l'école élémentaire, le chinois standard est la cinquième langue étrangère la plus enseignée (3% des écoles), après l'espagnol (88%), le français (11%), l'espagnol pour hispanophones (7%) et le latin (6%). Dans le secondaire, le chinois standard est la sixième langue étrangère la plus enseignée (4% des établissements), après l'espagnol (93%), le français (46%), l'allemand (14%), le latin (13%) et l'espagnol pour hispanophones (8%). Rhodes & Pufahl (2009 : 1-2) ont constaté une tendance : si l'enseignement du français et de l'allemand sont en recul depuis 1997, le chinois standard gagne au contraire du terrain. Concernant l'enseignement supérieur, d'après les statistiques établies par la *Modern Language Association* en 2013 (Goldberg *et al.*, 2015 : 21-24), le chinois est la septième langue la plus apprise (61 055 étudiants), après l'espagnol (790 756), le français (197 757), la langue des signes américaine (109 577), l'allemand (86 700), l'italien (71 285) et le japonais (66 740). L'enseignement supérieur suit en outre la même tendance que l'enseignement secondaire : alors que, toutes les autres langues ont perdu des apprenants par rapport à 2009, seuls la langue des signes, le chinois, le portugais et le coréen ont attiré davantage d'apprenants (Goldberg *et al.*, 2015 : 27-28).

Revenons au contexte européen. Le *British Council* et la Commission Européenne ont cofinancé un rapport sur l'enseignement des langues en Europe, intitulé « L'Europe riche de ses langues » (Extra & Yağmur, 2013). Certes, ce rapport couvre vingt-quatre pays et régions, mais il n'est pas exhaustif car il ne se base pas sur les données effectives à l'échelle nationale de chaque pays participant. En effet, pour chaque pays/région en question, le comité scientifique a examiné uniquement les données des trois plus grandes villes. Quant aux données liées à l'enseignement supérieur, elles n'incluent que celles des trois universités sélectionnées de chaque pays/régions. Par conséquent, ce rapport ne nous permet que de connaître les grandes lignes caractéristiques des politiques linguistiques des pays/régions

¹⁸ http://www.hanban.edu.cn/confuciousinstitutes/node_10961.htm (consulté le 22 mars 2015)

¹⁹ *Center for Applied Linguistics*

²⁰ De 5 ans à 18 ans.

participants. Mais pour une première approche de l'enseignement du chinois standard en Europe, ce rapport peut servir de base de travail. Selon ce rapport (Extra & Yağmur, 2013 : 54-55), le chinois standard est enseigné dans les pays/régions suivants avec les statuts suivants :

	En tant que langue étrangère	En tant que langue d'origine (pour les migrants)
Pré- primaire	Écosse (établissements privés)	Pays-Bas (financé par les communautés, pas de fonds publics) Suisse (Canton de Zürich)
Primaire	Angleterre (option) ²¹ Écosse France	Angleterre Portugal (financé par les communautés, pas de fonds publics) Suisse (Canton de Zürich)
Secondaire	Allemagne (option) Angleterre Danemark (option, seulement au lycée) Écosse (option) Estonie (3 ^{ème} LE, seulement au lycée) France Hongrie (option) Pays-Bas (option, seulement au lycée) Pologne	Angleterre Écosse Estonie Suisse (Canton de Zürich)
Supérieur	Allemagne Autriche Danemark Espagne (Catalogne) France Pays de Galles Pologne	Angleterre Irlande du Nord

Tableau 2 L'enseignement du chinois langue étrangère ou langue d'origine dans les différents pays européens/régions européennes.

D'après ce tableau, nous remarquons que l'enseignement du chinois standard est plus répandu à partir du secondaire. Ceci est sans doute lié à la politique linguistique éducative de chaque pays européen. Peut-être l'initiation au chinois standard, une langue réputée pour sa difficulté et sa distance linguistique par rapport aux langues européennes, est-elle plutôt conçue pour des apprenants plus mûrs et dotés de meilleures connaissances en langue, que cela soit en langues maternelles, en langue(s) de scolarisation(s) ou en d'autres langues étrangères. Quant à l'enseignement-apprentissage précoce du chinois standard, le tableau indique qu'il

²¹ Le rapport précise que ce cas est plutôt rare.

n'est pas développé pour le chinois langue étrangère et est très peu développé pour le chinois langue d'origine, alors que c'est au début de leur scolarisation que les enfants d'immigrés bénéficieraient le plus d'une approche formalisée de leur langue d'origine. L'enseignement du chinois langue d'origine semble, comme aux Etats-Unis, plus souvent promu et financé par les parents d'élèves.

Dans le contexte européen, l'enseignement des langues étrangères est non seulement encadré par la politique linguistique de chaque pays, mais aussi par les textes européens élaborés par le Parlement européen et par le Conseil de l'Europe. L'articulation des politiques linguistiques à ces deux échelles sera approfondie dans la partie suivante (*cf.* 2.1.3), consacrée aux réponses apportées par la France aux directives européennes dont on retiendra surtout qu'elles visent à développer la compétence plurilingue et pluriculturelle de leurs concitoyens sans promotion d'une langue en particulier.

En matière d'apprentissage d'une langue étrangère, le modèle de l'immersion dans le pays où la langue cible est pratiquée est très apprécié car il permettrait de se baigner intégralement dans cette langue, d'expérimenter la vie quotidienne locale et d'avoir un contact direct avec les cultures et les locuteurs de la langue cible. Pour cette raison, un nombre croissant d'apprenants de différentes tranches d'âge se rendent en Chine ou à Taïwan pour apprendre le chinois standard. Je vais donc présenter ci-dessous l'enseignement du chinois langue étrangère proposé en Chine et à Taïwan.

Selon les statistiques²² établies par le Ministère de l'Éducation Nationale de Taïwan en 2013, trente-huit établissements dispensent un enseignement de chinois langue étrangère. Ces formations varient de l'initiation extensive en langue aux formations professionnelles au niveau Master. Compte tenu du positionnement politique et historique de Taïwan, ces établissements enseignent les caractères non-simplifiés. Cependant, en raison de la coopération commerciale de plus en plus forte avec la Chine, on trouve également des programmes enseignant le chinois langue étrangère avec des caractères simplifiés. Les deux systèmes de transcription phonétique que sont le *pinyin*²³ et le *bopomofo*²⁴ sont

²² <http://ois.moe.gov.tw/ocs/html/Statistics.html> (consulté le 22 mars 2015).

²³ Système utilisé en Chine.

²⁴ Système utilisé à Taïwan.

concurrentement enseignés. Dans certains manuels²⁵, le texte de la leçon est même transcrit à la fois en *pinyin* et en *bopomofo*. En 2013, on compte 15 510 étudiants étrangers apprenant le chinois langue étrangère à Taïwan. Ces étudiants viennent prioritairement des pays suivants : le Japon (4 394 étudiants), les États-Unis (2 069), la Corée du Sud (1 433), le Vietnam (1 046), l'Indonésie (1 009), la France (631), l'Allemagne (614), la Malaisie (577), la Thaïlande (566) et le Canada (291).

La Chine ne propose pas de statistiques spécifiques concernant les étudiants étrangers inscrits dans un programme d'enseignement du CLE²⁶. Cependant, nous savons qu'il existe cent quarante-cinq²⁷ établissements d'enseignement supérieur chinois proposant des bourses pour accueillir des étudiants étrangers souhaitant apprendre le chinois standard. Ces cent quarante-cinq établissements couvrent vingt-neuf villes en Chine, allant de Harbin, la ville la plus au nord²⁸, à Hainan, la ville la plus au sud, en passant par Urumqi, la ville la plus à l'ouest. Les programmes de ces établissements sont les suivants : des formations en CLE durant quatre semaines, un semestre ou une année ; des formations en enseignement du CLE²⁹ aux niveaux Licence et Master, ou encore l'enchaînement d'une année de cours de CLE suivie d'un Master en enseignement du CLE. S'agissant du système d'écriture et de transcription phonétique, la politique de la Chine est très ferme. En effet, seuls les caractères simplifiés et le système *pinyin* sont enseignés.

Parallèlement à ces formations linguistiques, la Chine et Taïwan ont élaboré des outils d'évaluation comme les certificats HSK (*Hanyu Shuiping Kaoshi*, élaboré par la Chine) et TOCFL (*Test of Chinese as Foreign Language*, élaboré par Taïwan). Ces deux certificats permettent à un apprenant non seulement de justifier dans le monde entier de son niveau en chinois standard, mais aussi d'intégrer une formation adaptée à son niveau de compétence linguistique en chinois standard. Ces deux certificats constituent enfin un élément

²⁵ Cf. par exemple : *Guoli Taiwan shifan Daxue* 國立臺灣師範大學 Université Nationale Normale de Taiwan. (2008). *Xinban shiyong shiting huayu* 新版實用視聽華語 *Practical Audio-Visual Chinese 2nd edition*. Nouvelle Ville de Taïpei : Éditions Zhengzhong 正中書局.

²⁶ Il existe par contre des statistiques sur tous les étudiants étrangers inscrits, toutes filières universitaires confondues.

²⁷ *Confucius Institute Scholarship* : http://cis.chinese.cn/node_5737.htm (consulté le 22 mars 2015).

²⁸ En termes de ville proposant des formations du chinois langue étrangère.

²⁹ Selon le site du siège de l'Institut Confucius, ces formations sont dénommées « *Bachelor's Degree in Teaching Chinese to Speakers of Other Languages* » et « *Master's Degree in Teaching Chinese to Speakers of Other Languages* » en anglais, « Master International d'Enseignement du Chinois » en français puis « 漢語國際教育 ».

indispensable à nombre de bourses attribuées par la Chine ou Taïwan pour un séjour linguistique dans ces pays.

Parmi leurs stratégies de promotion et de diffusion du chinois standard et de son apprentissage à travers le monde, la Chine et Taïwan ont développé une diplomatie s'appuyant sur différents leviers – notamment des cofinancements pour des conférences scientifiques, des événements culturels, des postes d'enseignants, d'assistants ou de lecteurs dans les écoles et/ou l'enseignement supérieur. À Taïwan, c'est surtout le Ministère de l'Éducation Nationale ainsi que ses bureaux de représentation à l'étranger qui prennent en charge cette diplomatie linguistique et culturelle. Ce volet de la politique étrangère de Taïwan – en concurrence avec celui de la Chine – bien qu'il réponde certainement à des objectifs politiques, comme toute diplomatie culturelle, n'impose cependant aucun modèle de discours ni d'enseignement. En Chine, c'est le *Guojia hanyu guoji tuiguang lingdao xiaozu Bangongshi* 國家漢語國際推廣領導小組辦公室 (Bureau du Conseil National de la promotion de la langue et de la culture chinoise), qui est rattaché au Ministère de l'Éducation de la Chine et que l'on désigne généralement sous le terme de *Hanban*, qui joue ce rôle important et qui dicte notamment le fonctionnement des Instituts Confucius (IC, au niveau universitaire) et des Classes Confucius (CC, au niveau primaire et secondaire) à l'étranger. Les enseignants des IC/CC s'engagent à respecter les lois locales mais aussi les lois chinoises. Les activités du *Hanban* en général et des Instituts Confucius en particulier ne se limitent pas à la simple diffusion de la langue. Ces institutions participent à une entreprise plus vaste de diplomatie culturelle qui vise à propager une image positive de la Chine³⁰.

Selon le site du *Hanban*³¹, il y avait en décembre 2014, 433 IC et 648 CC répartis comme suit :

³⁰ Pour plus d'informations, cf. par exemple Scrimgeour, A. (2014). « Dealing with 'Chinese Fever': The Challenge of Chinese Teaching in the Australian Classroom ». In : N. Murray & A. Scarino (éds). (2014). *Dynamic Ecologies : A Relational Perspective on Languages Education in the Asia-Pacific Region*. Multilingual Education, Vol. 9. Dordrecht : Springer Netherlands, p. 151-167. Cf. aussi « Letter of Protest at Interference in EACS Conference in Portugal, July 2014 » (<http://chinesestudies.eu/?p=585>, page consultée le 6 août 2014) ou encore « Fermeture de l'Institut Confucius de Lyon » (<http://www.gregorylee.net/> onglet « Fermeture de l'Institut Confucius de Lyon », page consultée le 26 septembre 2014).

³¹ http://www.hanban.edu.cn/confuciousinstitutes/node_10961.htm (consulté le 22 mars 2015).

	Instituts Confucius	Classes Confucius
Asie	85	52
Afrique	38	10
Continent américain	144	384
Europe	149	153
Océanie	17	49

Tableau 3 La répartition des IC et des CC dans le monde

1.2. L'enseignement du chinois standard en tant que langue étrangère en France

La France, tout comme les autres pays du monde illustrés ci-dessus, a eu son propre développement de la recherche en sinologie et de l'enseignement du chinois langue étrangère. J'exposerai donc dans cette partie ce développement depuis 1814 jusqu'à nos jours en commençant par des articles de presses évoquant l'essor de l'enseignement du chinois standard en France. Ensuite, après une introduction à l'enseignement du chinois standard au 19^{ème} siècle, je présenterai les différents dispositifs mis en place en France pour enseigner cette langue de l'école primaire jusqu'à l'enseignement supérieur.

En France, la présence du chinois dans le système éducatif transparaît régulièrement dans la presse régionale par la publication d'articles mentionnant que tel enseignant de CLE a organisé une fête du Nouvel An chinois dans son établissement ou que tel lycée a accueilli des étudiants chinois participant à un programme d'échange linguistique et culturel. Selon le Rectorat de Paris, cité dans une dépêche de l'Agence Éducation Formation publiée en 2014 : « La tendance qui se profile montre que de plus en plus de familles choisissent le chinois comme 2^e langue vivante en collège voire le bilangue chinois-anglais dès la 6^e »³². *Le Monde* a publié en 2013 deux articles³³ soulignant le fort développement de l'enseignement du chinois langue étrangère en France. Une des motivations les plus souvent mentionnées dans ces articles est la puissance économique et le développement actuel de la Chine. Considérant le chinois standard comme un atout sur le marché du travail, les jeunes Français seraient motivés pour apprendre cette langue. L'apprentissage du chinois standard peut également être un choix stratégique pour rentrer dans une bonne école, autre que celle de son quartier, et

³² in La Lettre de l'Association Française des Professeurs de Chinois n°97 – février 2014.

³³ http://www.lemonde.fr/a-la-une/article/2013/09/03/le-grand-bond-du-chinois-a-l-ecole_3470175_3208.html (consulté le 3 septembre 2013) et http://www.lemonde.fr/education/article/2013/04/23/l-enseignement-du-chinois-en-plein-boom-en-france_3164677_1473685.html (consulté le 19 mai 2013).

ainsi contourner la carte scolaire. En dehors de ces deux motivations, j'ai également rencontré, dans le cadre de mon expérience d'enseignement, des apprenants qui s'intéressaient au chinois standard pour des raisons telles que la curiosité de découvrir une culture lointaine et l'envie de se confronter à un défi linguistique.

1.2.1. Historique

En 1814, le Collège de France a créé la première chaire de langues et littératures chinoises et tartares-mandchoues dont l'enseignement s'est progressivement élargi à l'ensemble de la sinologie (Collège de France, 2014). Ainsi, Jean-Pierre Abel-Rémusat est-il devenu le « premier professeur de chinois en Europe » (Zhang, 2016). En 1840, les cours de chinois moderne³⁴ se sont implantés pour la première fois dans l'enseignement supérieur à l'Institut National des Langues et Civilisations Orientales (Bergère & Pino, 1995). Ensuite, l'enseignement du chinois standard a fait sa première apparition dans le secondaire en 1958 au lycée de Montgeron dans l'Essonne (Bellassen, 2004).

Suite à la reconnaissance officielle de la Chine par la France en 1964, une dizaine d'étudiants et de professeurs boursiers ont été envoyés en Chine³⁵. Parmi ces étudiants figure Marianne Bastid-Bruguière, aujourd'hui membre de l'Académie des Sciences Morales et Politiques de l'Institut de France (Roussillat, 2014). Cet échange fut interrompu dans les années soixante du fait de la Révolution culturelle en Chine et ce n'est qu'en 1973 (Chen, 2013) que la France et la Chine ont recommencé les échanges d'étudiants boursiers. Parmi les premiers étudiants envoyés en 1973, nous trouvons Joël Bellassen, qui fut inspecteur général de chinois et professeur des universités à l'INALCO, et Alain Peyraube, directeur de recherche au CNRS et titulaire de la chaire de linguistique chinoise à l'École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS).

1.2.2. Situation actuelle

Selon les statistiques du MEN (RERS 2017 : 115), à la rentrée 2016, le chinois standard était la cinquième³⁶ langue la plus étudiée dans le secondaire en France (avec 38 850

³⁴ Ce terme est utilisé pour désigner le chinois du XVe siècle au milieu du XIXe siècle (Peyraube 2011, 983-984).

³⁵ <http://www.charles-de-gaulle.org/pages/l-homme/dossiers-thematiques/de-gaulle-et-le-monde/de-gaulle-et-la-reconnaissance-de-la-chine/reperes/chronologie.php> (consulté le 22 mars 2015).

³⁶ Les effectifs sont calculés sans tenir compte des statuts 1^{ère}, 2^{ème} ou 3^{ème} langue étrangère.

élèves, soit 0,7% des élèves du second degré), après l'anglais (99,2%), l'espagnol (57%), l'allemand (15,7%), et l'italien (4,9%). Les effectifs des élèves apprenant le chinois standard ont augmenté de plus de quatre-vingt-cinq pour cent par rapport à la rentrée de 2010 (RERS 2011 : 125). D'après Bellassen (cité dans *le Monde* du 3 septembre 2013), à la rentrée 2013, le chinois standard était enseigné dans toutes les académies de France, y compris celles des départements ou territoires d'Outre-Mer (hormis la Guadeloupe et Mayotte)³⁷, soit à 33 500 collégiens et lycéens et 4 500 écoliers. Quant à l'enseignement du chinois standard dans l'enseignement supérieur, d'après le constat de Bellassen (2013 : 6), on trouve « 28 départements universitaires dispensant un enseignement long LLCE³⁸ ou LEA³⁹, soit un total de 5 000 étudiants de spécialité environ... 150 universités, instituts et grandes écoles dispensant des cours de chinois (initiation, enseignement court, diplôme d'université), soit 12 000 étudiants non spécialistes ».

En France, bien que le cantonais reste une langue utile pour le commerce en Asie, on apprend tout de même plus souvent le chinois standard. Par ailleurs, la place du modèle linguistique proposé par la Chine transparait dans le fait que l'initiation à la prononciation en France s'appuie sur le *pinyin*. Tandis que l'apprentissage de l'écrit est circonscrit aux caractères simplifiés dans les écoles. Cependant, dans certains établissements supérieurs, comme l'INALCO, l'Université Diderot – Paris 7, l'Université Rennes 2, l'Université de Strasbourg, sont enseignés aussi bien les caractères simplifiés que non-simplifiés.

1.2.3. Les différents modèles d'enseignement du chinois standard en France

Sans mentionner les centres de langues privés ou financés par la Chine, le chinois standard est enseigné en tant que 1^{ère}, 2^{ème} ou 3^{ème} langue vivante étrangère⁴⁰ dans le système éducatif français. De l'école primaire jusqu'au lycée, le chinois standard est enseigné dans le cadre de différents dispositifs qui représentent divers choix d'enseignement du chinois standard selon le profil des élèves. Tous ces dispositifs sont complexes dans leur fonctionnement. Dans l'enseignement, on distingue d'une part l'enseignement du chinois standard pour les étudiants spécialistes et d'autre part l'enseignement pour les étudiants

³⁷ D'après le recensement de l'Association française des professeurs de chinois (<http://www.afpc.asso.fr/Carte-du-Chinois>, consulté le 15 décembre 2014).

³⁸ Langues, littératures et civilisations étrangères.

³⁹ Langues étrangères appliquées.

⁴⁰ Dénommé LV1 (langue vivante 1), LV2 ou LV3 dans les programmes d'enseignement officiels du Ministère de l'Éducation Nationale. Les LV1 et LV2 sont obligatoires pour tous les élèves et la LV3 est facultative.

spécialisés dans une autre discipline (LANSAD). Afin de proposer un panorama assez complet de l'enseignement du chinois standard en France à ces différents niveaux, je propose de m'intéresser d'abord à l'enseignement primaire et secondaire et de décrire, en m'appuyant sur les bulletins officiels (BO), des modèles spécifiques d'enseignement de la langue mais aussi des modèles plus courants, d'expliquer ensuite les modalités d'évaluation du chinois standard au baccalauréat et, pour finir, d'explorer la palette des enseignements dans le supérieur.

1.2.3.1. Les modèles spécifiques avant le baccalauréat

1.2.3.1.1. Les sections internationales⁴¹ : sections chinoises

Les sections internationales sections chinoises ont été créées en 2008 (Bellassen & Liao, 2016 ; Bellassen, 2015 & 2013). Elles commencent dès le cours préparatoire et continuent jusqu'en terminale (de 6 à 18 ans). Selon le rapport d'inspection de Bellassen (2015) portant sur l'état des lieux de l'enseignement du chinois standard dans le primaire et le secondaire, il existe en décembre 2015 quarante sections internationales chinoises, dont vingt-six dans le secondaire.

Après des tests d'entrée comme condition d'admission, les sections chinoises regroupent dans une même classe les élèves natifs en chinois standard qui sont capables de suivre des cours en français et les élèves français déjà bilingues français-chinois qui sont capables de suivre des enseignements en chinois standard.

Le programme des sections internationales est le fruit d'une coopération entre le MEN en France et celui de la Chine. Les spécificités des programmes varient selon le niveau : à l'école, les élèves suivent trois heures de cours de chinois standard par semaine en plus du programme national régulier ; au collège et au lycée, en plus des heures de langue chinoise standard LV1, se rajoutent chaque semaine quatre heures de littérature en chinois standard ou classique⁴². Par ailleurs, une heure et demie de cours de mathématiques en chinois standard complète les heures d'enseignement des mathématiques en français.

⁴¹ BO n°47 du 20 décembre 2012 (conditions d'ouverture des sections internationales) et BO n°33 du 4 septembre 2008 (programme de langues étrangères pour les sections internationales).

⁴² La langue administrative et littéraire qui s'est enrichie au cours de l'époque dite royale, avant la fondation de l'empire sous la dynastie Qin (221 av. J.-C.), et qui est restée la langue de référence pour l'administration et

En résumé, les sections internationales sections chinoises constituent un enseignement bilingue⁴³ pour des élèves déjà bilingues (français-chinois standard) et dispensent presque dix heures d'enseignement en chinois standard chaque semaine dans les collèges et les lycées offrant ces enseignements.

1.2.3.1.2. Les sections européennes ou de langues orientales (SELO)⁴⁴

Les SELO apparaissent quant à elles plus tard. Jusqu'en, 2015, elles débutaient en quatrième et se poursuivaient jusqu'en classe de terminale (de 13 à 18 ans). D'après Bellassen (2015, *cf.* également Bellassen & Liao, 2016), il existait en 2015 une vingtaine de SELO chinois standard. À l'occasion de la réforme entrée en vigueur à la rentrée 2016, le MEN a supprimé les SELO au niveau du collège⁴⁵ car le modèle des SELO est dès lors généralisé à l'ensemble des collégiens. En effet, étant donné que la réforme de 2016 permet désormais de commencer l'apprentissage de la langue à un plus jeune âge (la LV1 commence dès l'âge de 6 ans au lieu de 7 ans et la LV2 dès 12 ans au lieu de 13 ans), le MEN considère que des heures supplémentaires de cours de langue au niveau du collège dans le cadre des SELO ne sont plus nécessaires. Cette suppression a bien-sûr suscité des débats entre les parents d'élèves, les enseignants au collège et le MEN⁴⁶.

Pour revenir sur l'organisation des SELO, elles ne débutent dorénavant qu'à partir de la classe de seconde (15 ans). Ce dispositif, calqué sur le modèle des sections internationales, est proposé pour les élèves non natifs qui sont motivés et souhaitent approfondir leur maîtrise du chinois standard en tant que LV1 ou LV2.

l'essentiel de la production intellectuelle et littéraire jusqu'à la réforme linguistique du début du XXe siècle (Djamouri 2011, 984).

⁴³ *Cf.* Hélot et Erfurt, 2016.

⁴⁴ BO n°33 du 3 septembre 1992 (la mise en place des SELO) et BO hors-série n°7 du 26 avril 2007 (programme de langues étrangères au collège – palier 1, abrogé).

⁴⁵ Cette suppression est annoncée et expliquée par le Ministère de l'Éducation Nationale (<http://eduscol.education.fr/cid87584/le-college-2016-questions-reponses.html>, page consultée le 1^{er} septembre 2016), mais n'est mentionnée dans aucun texte officiel pour l'instant. La note précédente (note n°44) pourrait faire croire que ceci n'est pas le cas puisque j'ai mentionné une abrogation. En effet, cette abrogation concerne plutôt le programme Palier 1, qui encadrerait certes en partie les SELO mais concerne surtout toute organisation d'enseignement des langues étrangères au collège.

Dans le document « FAQ : Réforme du collège et langues vivantes » (http://cache.media.eduscol.education.fr/file/College_2016/88/8/FAQ_LVE_et_Reforme_du_college_533888.pdf, consulté le 1^{er} septembre 2016), il est expliqué qu'il est à l'étude de réécrire le texte fondateur de SELO, à savoir le BO n°33 du 3 septembre 1992 mentionné dans la note ci-dessus, puisque SELO ne concerne désormais que le lycée.

⁴⁶ Je m'abstiendrais de présenter le détail de ces discussions ici car cela m'écarterait trop nettement de l'objectif principal de cette thèse.

Les collégiens (classes de quatrième et troisième, de 13 à 15 ans) recevaient, avant la réforme, deux heures de cours en plus des heures normales hebdomadaires du chinois standard LV1 ou LV2. Au lycée, en plus de ces heures, une discipline non linguistique, comme par exemple l’histoire-géographie⁴⁷, les mathématiques⁴⁸ ou parfois l’enseignement physique et sportif⁴⁹, est assurée en chinois standard selon le modèle EMILE/CLIL.

Pour résumer, les SELO chinois standard sont aussi un modèle d’enseignement bilingue – quoi que *a minima* (Hélot & Erfurt, 2016). Cependant, elles sont proposées à des élèves de chinois standard non natifs et représentent un nombre d’heures moindre, soit cinq à six heures par semaine.

1.2.3.1.3. Les classes bilangues⁵⁰

Les classes bilangues et les classes bilingues sont deux dispositifs différents à ne pas confondre. Selon le site Eduscol, la classe bilingue en France est un dispositif qui se trouve « à l’école et au collège, classes où l’enseignement en langue régionale est dispensé sur le principe de la parité horaire⁵¹ en français et en langue régionale » (glossaire du site Eduscol, <http://eduscol.education.fr/52>).

Dans le cas des classes bilangues, si les références se multiplient, c’est parce qu’il n’existe pas de texte fondateur à leur sujet. Pour mieux comprendre ce dispositif, il faut non seulement prendre en compte le programme palier 1⁵³ (programme d’enseignement des langues étrangères au niveau du collège), mais aussi les circulaires préparatoires pour les rentrées scolaires. Dans les circulaires de 2003 et 2004, on parle d’un enseignement de LV2 « anticipé » qui commence dès la classe de sixième au lieu de la quatrième (l’âge où l’enseignement d’une LV2 débute normalement avant la réforme de 2016). Dans la circulaire

⁴⁷ Cf. Lycée Émile Zola de Rennes (<http://www.citescolaire-emilezola-rennes.ac-rennes.fr/>, consulté le 17 septembre 2013).

⁴⁸ Cf. Lycée Louis le Grand de Paris (<http://www.louislegrand.org/index.php>, consulté le 17 septembre 2013).

⁴⁹ Cf. Lycée François Magendie de Bordeaux (<http://www.magendie.net/>, consulté le 17 septembre 2013).

⁵⁰ Circulaire n°2003-050 du 28-3-2003 (circulaire préparatoire pour la rentrée 2004), Circulaire n°2004-015 du 27-1-2004 (pour la rentrée 2005), Circulaire n°2005-067 du 15-4-2005 (pour la rentrée 2006), BO hors-série n°6 du 25 août 2005 (programme de langues étrangères au collège – palier 1, abrogé).

⁵¹ Le chinois standard n’étant pas une langue régionale de France, ce modèle immersif – 50% d’heures d’enseignement en français et 50% d’heures d’enseignement en chinois standard, n’est pas offert, ni en anglais d’ailleurs.

⁵² Le portail national des professionnels de l’éducation (consulté le 17 septembre 2013).

⁵³ Programme abrogé certes, mais il mérite tout de même d’être consulté afin de mieux comprendre quels étaient les contenus pédagogiques prescrits.

de 2005, on propose, par le biais des classes bilangues, d'offrir un enseignement d'anglais aux élèves qui ont choisi une LV1 autre que l'anglais à l'école. C'est pourquoi nous trouvons que les classes bilangues dans l'académie de Rennes⁵⁴ sont considérées comme un enseignement d'une LV2 dès la classe de sixième ; tandis que dans l'académie de Paris⁵⁵, elles sont considérées comme un enseignement de deux LV1 en simultané, soit par exemple un enseignement d'anglais LV1 et un enseignement de chinois LV1 dès la première année du secondaire⁵⁶. Pour récapituler, les classes bilangues sont un dispositif enseignant deux langues étrangères qui débute en même temps. Les élèves reçoivent par exemple un enseignement extensif d'anglais et de chinois standard : trois heures respectives de cours hebdomadaires sont consacrées à chacune de ces langues. Quant aux objectifs, contenus d'enseignement ou approche pédagogique des classes bilangues enseignant le chinois standard, comme mentionné précédemment, ce dispositif est encadré par le programme d'enseignement du chinois au collège – le palier 1 (cf. Section 1.2.3.2.1. ci-dessous). Ce qui mérite d'être remarqué ici est que l'apprentissage de deux langues étrangères bien qu'il se fasse de manière simultanée, l'enseignement reste cloisonné. En effet, chaque enseignant est spécialisé dans une seule langue, ce qui rend plus difficile la mise en place de projets communs nécessitant l'emploi des deux langues.

D'après le recensement de l'Association Française des Professeurs de Chinois⁵⁷, on trouve cent seize classes bilangues enseignant le chinois dans presque toutes les académies en France, à l'exception des académies de Besançon, de Dijon, de Reims, de la Guadeloupe, de la Guyane, de la Martinique et de Mayotte. Ce dispositif dure tout au long du collège, autrement dit pour les élèves de 11 à 14 ans mais n'est plus proposé au lycée.

⁵⁴ <http://www.ac-rennes.fr/jahia/Jahia/site/academie2/accueil/pid/3322> (consulté le 17 septembre 2013).

⁵⁵ http://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p6_191876/sections-bi-langues (consulté le 17 septembre 2013).

⁵⁶ On comprend donc que la terminologie utilisée pour dénommer les langues autres que le français en France est non seulement complexe mais envisage les langues de façon additive. Nous reviendrons sur ce point plus loin.

⁵⁷ <http://www.afpc.asso.fr/Enseignement-secondaire> (consulté le 15 décembre 2014).

1.2.3.2. Les modèles les plus courants avant le baccalauréat

1.2.3.2.1. Les enseignements extensifs de langues vivantes 1 et 2 (LV1 ou LV2)⁵⁸

Le modèle d'enseignement du chinois standard le plus courant est celui de l'enseignement extensif. Après la réforme en 2016, l'enseignement du chinois standard LV1 commence dès le cours préparatoire et se poursuit jusqu'en classe de terminale (de 6 à 18 ans). Le chinois standard en tant que LV2 commence en cinquième (12 ans) et continue jusqu'en classe de terminale. Au niveau du volume horaire, à l'école élémentaire, on enseigne une heure et demie de chinois standard LV1 par semaine. Puis au collège, le nombre d'heures de chinois standard LV1 débute d'abord à quatre heures (en sixième, 11 ans) puis passe à trois heures (de la cinquième à la troisième, de 12 à 14 ans) par semaine. Quant au cas du chinois standard LV2, il faut compter deux heures et demie de cours par semaine à partir de la cinquième (12 ans).

Enfin, au lycée, le nombre d'heures pour la LV1 et la LV2 est globalisé : en seconde (15 ans), il représente au total cinq heures et demie par semaine ; puis en première (16 ans), ce volume hebdomadaire descend à quatre heures et demie pour atteindre enfin quatre heures en terminale. La répartition des heures entre la LV1 et la LV2, autrement dit, entre le chinois standard (en tant que LV1 ou LV2) et une autre langue, varie selon les établissements.

Par ailleurs, pour les élèves en série littéraire (à partir de la première, 16 ans), un parcours spécifique obligatoire « Littérature étrangère en langue étrangère (LELE) » et un parcours spécifique facultatif « Langue vivante 1 ou 2 approfondie (LVA) » leur sont proposés et les élèves sont libres de décider de suivre seulement un ou les deux parcours pour sa LV1 et/ou pour sa LV2. Par exemple, un(e) élève apprenant le chinois LV1 et l'espagnol LV2 peut choisir de :

⁵⁸ BO hors-série n°8 du 30 août 2007 (programme de langues étrangères pour l'école primaire), BO hors-série n°6 du 25 août 2005 (programme de langues étrangères pour le collège – palier 1, abrogé), BO hors-série n°7 du 26 avril 2007 (programme de langues étrangères pour le collège – palier 2, abrogé), BO n°17 du 23 avril 2015 (socle commun de connaissances, de compétences et de culture), BO spécial n°11 du 26 novembre 2015 (programme d'enseignement des cycles 2, 3 & 4), BO spécial n°4 du 29 avril 2010 (programme de langues étrangères en classe de seconde), et BO spécial n°9 du 30 septembre 2010 (programme de langues étrangères en cycle terminal).

1. suivre seulement le parcours obligatoire LELE pour le chinois LV1,
2. suivre seulement le parcours obligatoire LELE pour l'espagnol LV2,
3. suivre les parcours LELE et LVA pour le chinois LV1,
4. suivre les parcours LELE et LVA pour l'espagnol LV2,
5. suivre LELE pour le chinois LV1 et LVA pour l'espagnol LV2 ou bien
6. suivre LELE pour l'espagnol LV2 et LVA pour le chinois LV1.

Concernant le parcours obligatoire « Littérature étrangère en langue étrangère », comme son nom l'indique, il s'agit d'un enseignement portant sur la littérature chinoise en chinois standard. Cette matière représente deux heures de cours par semaine en première et une heure et demie en terminale. Quant au parcours facultatif « Langue vivante 1 ou 2 approfondie », l'objectif de cet enseignement approfondi est de renforcer les compétences comme la compréhension orale et la production orale et de pousser le niveau de ces deux compétences vers les niveaux B2 ou C1 (d'après le CECRL publié en 2001)⁵⁹. Cet enseignement correspond à un volume de trois heures de cours par semaine. En théorie, les élèves sont libres de choisir s'ils veulent ajouter cette matière à leur apprentissage de la LV1 ou de la LV2 ; mais en réalité, les élèves sont souvent contraints par les dispositifs existants dans leur établissement.

1.2.3.2.2. Les enseignements facultatifs ou d'exploration (LV3)⁶⁰

À partir de la seconde (15 ans), les lycéens peuvent aussi choisir une troisième langue étrangère en tant qu'option facultative. À la rentrée 2016, 6,8% des lycées apprennent une LV3 et parmi ces apprenants d'une LV3, 16,3% des élèves apprennent le chinois standard, soit 17 725 élèves (RERS, 2017 : 114). Selon le recensement du site de l'Association Française des Professeurs de Chinois⁶¹, trois cent trente-neuf établissements sur un total de sept cent un établissements dans le secondaire offrent l'enseignement du chinois standard en tant que LV3. L'enseignement du chinois standard LV3 est assuré à raison de trois heures par semaine pendant trois ans. Dans le cadre du chinois standard LV3, on privilégie davantage les compétences à l'oral, puis la reconnaissance des caractères et enfin la reproduction de caractères à l'écrit.

⁵⁹ Un objectif qui semble peu réaliste s'agissant de l'enseignement-apprentissage du chinois.

⁶⁰ BO spécial n°9 du 30 septembre 2010 (programme de langues étrangères en classe de seconde) et BO spécial n°4 du 29 avril 2010 (programme de langues étrangères en cycle terminal).

⁶¹ <http://www.afpc.asso.fr/Enseignement-secondaire> (consulté le 15 décembre 2014).

C'est ce dispositif que j'ai choisi d'interroger dans cette thèse car j'envisage d'observer et analyser comment le chinois standard est enseigné à/appris par des apprenants plurilingues ayant appris des langues européennes auparavant. Des explications plus détaillées concernant mes critères de sélection du terrain de recherche seront fournies dans la troisième partie de cette thèse.

1.2.3.3. Le chinois standard au baccalauréat⁶²

Avant de rentrer dans l'enseignement supérieur, les élèves apprenant le chinois peuvent se présenter aux épreuves de chinois standard au baccalauréat. À ce stade, l'ensemble des épreuves (orales et écrites) est organisé autour de thèmes prédéfinis par les programmes officiels⁶³. Toutes les épreuves d'expression orale sont sous forme d'exposés, sur l'un des quatre thèmes du programme, suivi d'un entretien avec les membres de jury. L'exposé et l'entretien doivent durer vingt minutes et dix minutes de préparation sont accordées. Je vais intituler ce modèle « épreuve d'expression orale standard » pour faciliter l'explication par la suite.

Selon que les élèves choisissent de présenter le chinois comme LV1 ou LV2, ou bien comme LV3, leur situation diffère nettement :

Commençons par préciser les épreuves passées pour le chinois en tant que LV1 ou LV2. Les élèves passent à la fois des épreuves écrites (production et compréhension) et orales (épreuve d'expression orale standard plus une épreuve de compréhension orale). Par contre, l'épreuve d'expression orale des élèves en série littéraire sont plus difficiles et plus complexes. Reprenons l'exemple de l'élève apprenant le chinois LV1 et l'espagnol LV2 du chapitre 1.2.3.2.1. ci-dessus pour comprendre comment la composition des épreuves orales varie pour les élèves en série littéraire:

⁶² BO n°15 du 12 avril 2012 (préparation, déroulement et suivi des épreuves), BO n°41 du 8 novembre 2012 (langues étrangères ou régionale pouvant faire l'objet d'épreuves), BO n°43 du 21 novembre 2013 (épreuves de langue applicables à la série L à partir de la session 2014), BO n°4 du 23 janvier 2014 (épreuves de langue applicables aux baccalauréats général et technologique), «Sections internationales: examens et diplômes» de Eduscol (<http://eduscol.education.fr/>, consulté le 17 septembre 2013) et BO n°42 du 13 novembre 2003 (Évaluation spécifique organisée aux baccalauréats général et technologique dans les sections européennes ou de langues orientales à compter de la session 2004).

⁶³ À savoir « mythes et héros », « espaces et échanges », « lieux et forme du pouvoir » et « l'idée de progrès ».

1. si l'élève suit seulement le parcours obligatoire LELE pour le chinois LV1, par rapport à l'épreuve d'expression orale standard, il/elle a toujours dix minutes de préparation mais il ou elle sont amenés à présenter, en plus de dossiers relatifs aux thèmes de l'épreuve expression orale standard⁶⁴, des dossiers liés aux thèmes du programme LELE⁶⁵. Par ailleurs, la durée de l'épreuve est prolongée de dix minutes pour que l'élève ait le temps de présenter deux dossiers.
2. si l'élève ne suit que le parcours obligatoire LELE et ce pour l'espagnol LV2, il/elle passe dans ce cas l'épreuve d'expression orale standard en chinois LV1.
3. si l'élève suit les deux parcours LELE et LVA pour le chinois LV1, la durée de préparation est toujours dix minutes et la durée de l'épreuve de trente minutes comme pour l'exemple 1, mais avec des critères d'évaluation plus sévères (en lien avec les objectifs pédagogiques de la LVA).
4. si l'élève suit les deux parcours LELE et LVA mais pour l'espagnol LV2, il/elle passe dans ce cas l'épreuve d'expression orale standard en chinois LV1, comme l'exemple 2.
5. Si l'élève suit la LELE pour le chinois LV1 et la LVA pour l'espagnol LV2, l'élève passe l'épreuve de l'exemple 1 pour son chinois.
6. Si l'élève suit la LELE pour l'espagnol LV2 et la LVA pour le chinois LV1, en ce qui concerne le chinois LV2 approfondie, l'élève a dix minutes de préparation suivies de vingt minutes d'épreuve comme une épreuve d'expression orale standard, mais les critères de notation sont plus sévères.

Dans le cas du chinois LV3, seule l'épreuve expression orale standard est requise au baccalauréat.

Pour les élèves des sections internationales, des épreuves orales et écrites sur les mathématiques (en chinois standard) et la littérature chinoise sont ajoutées aux épreuves du

⁶⁴ Pour rappeler : « mythes et héros », « espaces et échanges », « lieux et forme du pouvoir » et « l'idée de progrès ».

⁶⁵ À savoir « 'Je' de l'écrivain et jeu de l'écriture », « la rencontre avec l'autre, l'amour, l'amitié », « le personnage, ses figures et ses avatars », « l'écrivain dans son siècle », « voyage, parcours initiatique, exil » et « l'imaginaire ».

baccalauréat. Tandis que pour les élèves des sections de langues orientales, une épreuve orale en chinois standard (un exposé suivi d'un entretien) sur la discipline non linguistique enseignée en chinois standard s'ajoute aux épreuves du baccalauréat.

1.2.3.4. Le chinois standard dans l'enseignement supérieur (Shi, 2010 ; Spicq 2010)

Au contraire de l'enseignement du chinois standard dans le contexte scolaire, l'enseignement du chinois standard dans l'enseignement supérieur se trouve principalement en France métropolitaine et à la Réunion. Dix-neuf⁶⁶ des trente-et-une académies que compte la France ont au moins une université qui propose une filière spécialisée en chinois standard.

À ce stade, les cours de chinois standard peuvent être classés en deux catégories d'enseignement : celui pour les étudiants spécialistes de chinois et celui pour les spécialistes d'autres disciplines (LANSAD). Les universités étant autonomes en matière d'enseignement, il n'existe pas de programmes officiels qui encadrent les enseignements du chinois standard à ce niveau.

Concernant la formation destinée aux spécialistes de chinois standard, qui peut être commencée en grand débutant, il existe des filières de Licence/Master LLCER⁶⁷ mention chinois et de Licence/Master LEA⁶⁸ mention anglais-chinois. La LLCER est une filière où l'on approfondit les connaissances linguistiques (en chinois standard et, dans certains établissements, chinois classique et/ou une langue régionale), littéraires, artistiques, philosophiques, historiques, sociales et politiques, et où l'on se forme aux méthodologies de recherche dans ces domaines. La filière LEA anglais/chinois peut également proposer les matières mentionnées ci-dessus, mais étant donné que le nombre d'heures de cours est réparti entre deux langues, les étudiants en LEA reçoivent moins d'heures d'enseignement sinologique qu'un étudiant en LLCER⁶⁹.

En plus des Masters LLCER et LEA, il existe également un Master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation (MEEF) qui prépare au Certificat

⁶⁶ D'après le recensement de l'Association Française des Professeurs de Chinois (<http://afpc.asso.fr/>, ancienne version du site, consulté le 17 septembre 2013).

⁶⁷ Langues, Littératures et Civilisations Étrangères et Régionales.

⁶⁸ Langues Étrangères Appliquées : la filière de LEA est obligatoirement une combinaison d'anglais plus une autre langue.

⁶⁹ Le volume horaire d'enseignement varie nettement d'un établissement à l'autre. Il est par conséquent délicat de proposer un volume de référence de même qu'un ratio concernant les filières LLCER et LEA.

d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré (CAPES) et à l'agrégation. Cette formation est dispensée soit dans des universités comme Université Paris Diderot – Paris 7⁷⁰, soit dans des Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE) comme l'ESPE d'Aix-Marseille. Des cours préparatoires pour l'agrégation existent également mais ceux-ci ne délivrent pas de diplôme comme MEEF.

Dans le cas du chinois standard LANSAD, d'après l'expérience que j'ai acquise au sein de l'Université de Strasbourg, les étudiants en chinois LANSAD sont souvent issus des facultés de langues⁷¹, d'histoire, de sciences sociales, de droit, des arts ou encore d'instituts comme l'Institut des Études Politiques (IEP), l'Institut de Traducteurs, d'Interprètes et de Relations Internationales (ITIRI), le Centre universitaire d'enseignement du journalisme (CUEJ) et l'École de Management (EM). L'enseignement du chinois standard dans ces cas est une option (obligatoire ou facultative) à raison de deux ou trois heures minimum par semaine et peut être commencé au niveau grand débutant.

Les universités ne se limitent pas à l'enseignement. Elles contribuent également à la recherche. Ce dernier aspect sera abordé dans la section 1.3. ci-dessous. Mais il convient de mentionner ici qu'en France, il existe deux associations de recherche en sinologie qui incluent la didactique du CLE parmi ses sujets de recherche. Il s'agit de l'Association Française d'Études Chinoises (AFEC)⁷² et de l'Association Recherches et Enseignement du Chinois (AREC)⁷³. Il existe en outre l'Association Française des Professeurs de Chinois (AFPC), mais elle est plutôt centrée sur la formation, la recherche et les échanges des enseignants de chinois dans le primaire et le secondaire.

1.3. La didactique du chinois LE/L2 et ses principales questions de recherche

Autant la sinologie ou les études chinoises datent de l'époque de Matteo Ricci comme cela a été mentionné précédemment, autant l'histoire de la Didactique du Chinois Langue Seconde/Étrangère (DCLS/E) est beaucoup plus récente. Toutefois, alors que la linguistique

⁷⁰ En collaboration avec l'INALCO.

⁷¹ Comme par exemple des étudiants en Licence LEA anglais/japonais, LEA anglais/allemand, LEA anglais/espagnol, etc.

⁷² <http://www.afec-etudeschinoises.com/> (consulté le 17 septembre 2013).

⁷³ <http://arec.asso.fr/> (consulté le 10 octobre 2014).

appliquée a émergé tout doucement au cours des sept dernières décennies à travers de discussions et d'efforts de définition de concepts pertinents (de Bot, 2015 ; Li, 2014 ; Schmitt, 2010 ; Linn, 2008 ; Davis, 2007 et Catford, 1998), la DCLS/E s'est imposée de manière beaucoup plus nette et rapide à travers des prescriptions d'ordre pédagogique.

La DCLS/E est née de deux motivations : d'une part, elle est menée activement par le gouvernement de la Chine comme un moyen politique de diffusion du « *Soft Power* » à l'étranger (cf. par exemple Wu, 2016). D'autre part, les acteurs de terrain ont besoin des recherches afin de les aider à améliorer leurs pratiques pédagogiques et mieux comprendre leurs apprenants. Beaucoup de chercheurs (Lu & Zhao, 2011 : 117 ; Bellassen, 2010 : 31 ; Shu, 2010 : 8, 54 ; Li, 2009 : 61 ; Zhao, 2009 : 2, 5 et Yang, 2006 : 42-43) considèrent les propos de Lü Bisong 呂必松⁷⁴, prononcés en mars 1978 à Pékin pendant un séminaire sur la planification linguistique, comme le commencement de la DCLS/E : « 要把對外國人的漢語教學作為一門專門的學科來研究；應成立專門的研究機構，培養專門的人才⁷⁵ ». Ces chercheurs justifient également la constitution de la DCLS/E par des événements décisifs et des pratiques marquantes en Chine tels :

- l'implantation officielle de la DCLS/E en tant que discipline universitaire intitulée « *duiwai hanyu jiaoxue* 對外漢語教學 (enseignement du chinois langue étrangère) » par le Ministère de l'Éducation Nationale en 1984 (Shu, 2010 :54 ; Zhao, 2009 : 5 ; Yang, 2006 : 43),
- l'ouverture en 1986 (Lu & Zhao, 2011 : 118 ; Shu, 2010 : 9) d'un master professionnel ès Chinois Moderne *Xiandai Hanyu Zhuanyè Shuoshi* 現代漢語專業碩士 (Master Chinois Moderne)⁷⁶ à *Beijing yuyan Xueyuan* 北京語言學

⁷⁴ LÜ Bisong, doyen de l'Institut des Langues à Pékin (aujourd'hui l'Université des Langues et des Cultures à Pékin) entre 1983-1989 (<http://www.blcu.edu.cn/col/col5685/index.html>, page consultée le 10 mai 2015), président de l'Association Mondiale pour l'Enseignement du Chinois entre 1993-2002 (<http://www.shihan.org.cn/about/council>, page consultée le 10 mai 2015).

⁷⁵ Ma traduction : « il faut considérer l'enseignement du chinois aux étrangers comme une discipline scientifique à part entière. Il convient d'établir des instituts de recherche dédiés et de former des personnes compétentes dans ce domaine », cité dans Lu & Zhao, 2011 : 117 ; Bellassen, 2010 : 31 ; Shu, 2010 : 8, 54 ; Li, 2009 : 61 ; Zhao, 2009 : 2, 5 et Yang, 2006 : 42-43.

⁷⁶ La traduction en français du titre en chinois est certes Master Chinois Moderne, mais cette formation a pour but de former des enseignants de chinois langue étrangère. Sur le site en anglais de l'Université des Langues et des Cultures à Pékin, cette formation est intitulée « *Teaching Chinese as a Foreign Language* » (<http://english.blcu.edu.cn/col/col9245/index.html>, page consultée le 10 mai 2015).

院 (l'Institut des Langues de Pékin, aujourd'hui *Beijing yuyan Daxue* 北京語言大學 l'Université des Langues et des Cultures de Pékin),

- l'établissement de l'Association Mondiale pour l'Enseignement du Chinois *Shijie hanyu jiaoxue xuehui* 世界漢語教學學會 (l'Association Mondiale pour l'Enseignement du Chinois, trad. de Bellassen, 2010 : 32)⁷⁷ et la publication de la revue « *Shijie hanyu jiaoxue* 世界漢語教學 (L'Enseignement du Chinois dans le Monde)⁷⁸ » en 1987 (Bellassen, 2010 : 32 ; Shu, 2010 : 9 ; Zhao, 2009 : 2) ;
- l'ouverture du doctorat ès Linguistique et Linguistique Appliquée *Yuyanxue ji yingyongyuyaxue* 語言學及應用語言學 (du doctorat ès Linguistique et Linguistique Appliquée)⁷⁹ à l'Université des Langues et des Cultures de Pékin en 1998 (Lu & Zhao, 2011 : 118 ; 1997 dans Shu, 2010 : 10)⁸⁰.

Parmi ces évènements qui contribuent à la genèse de la DCLS/E, le plus significatif est l'établissement du *Hanban* par le gouvernement de la Chine en 1987 (Tsong and Cruickshank, 2011 : 2 ; Shu, 2010 : 6 ; Yang, 2006 : 3) afin de guider et développer la recherche en DCLS/E. Autrement dit et comme le constate Wu (2016), la structuration de la DCLS/E en Chine relève plus d'une politique linguistique que d'une discipline scientifique issue de projets de recherche. D'après Shu (2010 : 60), c'est bien parce qu'il existe une telle politique centralisée que la DCLS/E a pu se développer amplement en Chine.

Les débats autour de la nature scientifique de la DCLS/E (qu'étudie-t-on quand on fait de la recherche sur la DCLS/E ?) ainsi que son affiliation disciplinaire (dans quel domaine doivent être classées les études de la DCLS/E ?)⁸¹ s'expliquent aussi par les difficultés de classement des enseignements et recherches mentionnés ci-dessous. Comme la didactique (en général) n'a ni vraiment sa propre méthodologie de recherche ni de fond théorique spécifique, la catégorisation de la DCLS/E par le MEN de la Chine dans leur système de l'enseignement

⁷⁷ Officiellement : « *The International Society for Chinese Language Teaching* », l'Association Mondiale pour l'Enseignement du Chinois (traduction de Bellassen, 2010 : 32).

⁷⁸ Officiellement : « *Chinese Teaching in the World* », l'Enseignement du Chinois dans le Monde.

⁷⁹ De même, la traduction en français est certes « Doctorat en Linguistique et Linguistique Appliquée », mais cette formation vise également à former des enseignants-chercheurs en chinois langue étrangère (expliqué dans : http://www.blcu.edu.cn/art/2014/7/1/art_5762_1074596.html, page consultée le 10 mai 2015).

⁸⁰ Pour ne citer que les évènements les plus marquants parmi bien d'autres.

⁸¹ Cf. par exemple : Lü, 1997 ; Liu, 2000 ; Pan, 2004, Cheng, 2012.

supérieur est confuse. Ainsi, selon le dernier *putong gaodeng xuexiao benke zhucanye Mulu* 普通高等學校本科專業目錄 (Catalogue des Coursus au Premier Cycle Universitaire)⁸², le cursus *duiwai hanyu* 對外漢語 (CLE) en premier cycle est renommé en 2012 *hanyu guoji jiaoyu* 漢語國際教育 (Master International d'Enseignement du Chinois)⁸³ (*Ministry of Education of the People's Republic of China*, 2012 : 36) et est classé comme une sous-discipline de *Zhongguo yuyan wenxue* 中國語言文學 (Études Linguistiques et Littéraires Chinoises, *idem* : 11). À l'étape suivante, celle du Master, d'après le dernier *xuwei shouyu he rencai peiyang xueke Mulu* 學位授予和人才培养學科目錄 (Catalogue des Disciplines de Formations Diplômantes)⁸⁴, le Master *hanyu guoji Jiaoyu* 漢語國際教育 (Master International d'Enseignement du Chinois) est considéré comme un Master professionnel et est classé comme relevant du domaine de l'éducation (*Ministry of Education of the People's Republic of China*, 2011 : 13). Enfin, comme cela a déjà été mentionné, le doctorat de la DCLS/E à l'Université des Langues et des Cultures à Pékin est introduit sous le nom de « *Linguistiques et Linguistiques Appliquées* ». Comme le constate Cheng (2012), les enseignants et les formateurs des enseignants sont perplexes parce que la DCLS/E n'est pas catégorisée dans le même domaine de recherche de la licence jusqu'au doctorat.

La France partage cette situation, et cela s'applique même à l'ensemble des études en didactique des langues. Prenons une thèse sur la DCLS/E comme exemple. Afin d'être qualifié pour un poste de titulaire dans l'enseignement supérieur, un docteur spécialisé en DCLS/E doit présenter sa candidature à la qualification auprès des sections quinze⁸⁵ et/ou sept⁸⁶ du Conseil National des Universités (CNU). En d'autres termes, les plus hautes instances organisatrices de l'université française ne reconnaissent pas la didactique en tant que discipline à part entière. Pour autant la didactique de la langue chinoise s'est développée

⁸² « Catalogue des Coursus au Premier Cycle Universitaire » (ma traduction), publié par le MEN de la Chine en 2012 dans la notice 教高 [2012] 九 號 (Enseignement supérieur[2012]n°9, http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s3882/201210/xxgk_143152.html, page consultée le 10 mai 2015).

⁸³ Traduction selon le site du Hanban (http://french.hanban.org/teachers/node_9834.htm, page consultée le 10 mai 2015). Son titre en anglais est *Master of Teaching Chinese to Speakers of Other Languages* (http://english.hanban.org/node_9904.htm, page consultée le 10 mai 2015).

⁸⁴ « Catalogue des Disciplines de Formations Diplômantes », publié par le MEN de la Chine en 2011 dans la notice 學 位 [2011] 十 一 號 (Diplôme [2011]n°11, http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_834/201104/116439.html, page consultée le 10 mai 2015).

⁸⁵ Langues et littératures arabes, chinoises, japonaises, hébraïque, d'autres domaines linguistiques.

⁸⁶ Sciences du langage : linguistique et phonétique générales.

en France comme le retrace Zhang (2016) dans sa thèse de doctorat. Elle rappelle que l'enseignement du chinois s'est développé autour des grandes étapes suivantes :

- la première chaire de chinois au Collège de France inaugurée par Jean-Pierre Abel-Rémusat en 1814 (Zhang, 2016 : 111),
- la première chaire de chinois vulgaire⁸⁷ à l'École des Langues Orientales occupée par Antoine Bazin en 1843 (Zhang, 2016 : 137),
- les tous premiers cours de chinois dispensés dans un établissement d'enseignement supérieur en dehors de Paris (à Lyon), assurés par le maître de conférences Maurice Courant en 1900 (Zhang, 2016 : 200),
- et enfin la démocratisation petit à petit de l'enseignement du chinois dans l'ensemble du système scolaire français à partir de 1958 (Zhang, 2016 : p.283-292),
- sans oublier les programmes officiels de plus en plus structurés encadrant ce dernier enseignement (Zhang, 2016 : 293-313)

Autour de ces repères, Zhang dégage des choix pédagogiques et dessine la constitution et l'évolution de la DCLS/E en France. Autrement dit, bien que la DCLS/E ne soit pas établie officiellement en tant que discipline, elle s'est définie par un ensemble de pratiques.

D'après Zhao (2009 : 10), la DCLS/E se caractérise par une forte transdisciplinarité avec le recours aux fonds théoriques et méthodologiques de la linguistique (y compris psycholinguistique, sociolinguistique et anthropolinguistique), de la psychologie et des sciences de l'éducation. La transdisciplinarité de la DCLS/E peut être vue comme un manque de méthodologie propre, et c'est sans doute la raison pour laquelle elle est difficile à catégoriser. Il se peut que ce soit pour cette même raison que les chercheurs mentionnés ci-dessus justifient la disciplinarisation de la DCLS/E par des pratiques. Afin de préciser la nature et l'objet de la DCLS/E, j'ai recensé un échantillon de 551 publications (répertoriées dans l'annexe 1.1.) issu de revues scientifiques, livres ou thèses de doctorat publiés en français, anglais ou chinois entre l'année 2000 et le mois de mai 2015.

⁸⁷ Pour se distinguer du chinois savant dispensé au Collège de France.

Après avoir expliqué la constitution de l'échantillon, j'entreprendrai cette analyse d'abord par une approche quantitative puis qualitative avec des exemples concrets pour la justifier.

1.3.1. Construction de l'échantillon

Pour constituer cet échantillon, j'ai établi un double cadre linguistique et temporel et choisi de recourir à des moteurs de recherche dans une démarche qu'il me faut expliquer.

1.3.1.1. Critères de recherche

Premièrement, concernant les langues choisies : il existe bien évidemment des publications sur la DCLS/E en Allemagne, au Japon ou encore en Russie – pays ayant leurs traditions sinologiques respectives. Mais étant donné que je ne maîtrise pas la compréhension écrite de ces langues, mon recensement se limite au français, à l'anglais et au chinois standard. Toutefois, ce choix des langues prend tout de même son sens car, tout d'abord, il y a de plus en plus de chercheurs publiant en anglais en raison de l'internationalisation de leurs recherches et de leur carrière ; ensuite, la présente étude se focalise sur l'enseignement du chinois langue étrangère en contexte français, il est donc normal de parcourir les publications sur ce sujet en français ; et enfin, dans le cadre d'une recherche sur l'enseignement du chinois standard, la consultation des publications des chercheurs sinophones s'impose.

Deuxièmement, concernant les limites de dates de parution : compte tenu du fait que les questions de plurilinguisme, notamment celles de compétence plurilingue et pluriculturelle et de répertoire plurilingue sont au cœur de cette thèse, et que le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL, Conseil de l'Europe, 2001) publié en 2001 a été conçu pour promouvoir une éducation plurilingue, j'ai décidé de m'intéresser aux parutions entre les mois de janvier 2000 et mai 2015 en émettant l'hypothèse qu'elles reflèteraient l'impact de cette politique linguistique européenne sur l'enseignement du chinois standard. Ce corpus me permet en outre de faire un état de l'art de la DCLS/E en France et dans le monde et de cerner la place que le plurilinguisme y occupe.

Enfin, comme mon objectif était d'identifier le plus large éventail possible des questions de recherche abordées dans les publications relevant du champ de la DCLS/E, j'ai décidé de recourir à des moteurs de recherche et de recenser le maximum de ressources possibles sans biaiser les résultats. J'ai donc utilisé des termes de recherche assez généraux tels « 'enseignement / *teaching* / 教学 / 教學' OU 'apprentissage / *learning* / 学习 / 學習' ET

‘chinois / *chinese* / 中文’ OU ‘mandarin / *mandarin* / 汉语 / 華語’ »⁸⁸ comme critères de recherche dans les titres, mots-clefs et contenus de publication.

1.3.1.2. Moteurs de recherche

Les références ont été recensées par le biais des moteurs de recherche des portails documentaires auxquels j’ai eu accès :

- SUDOC (France)
- Persée (recherches francophones)
- Revues.org (recherches francophones)
- Acedle (Association des Chercheurs et Enseignants Didacticiens des Langues Étrangères, recherches francophones)
- AFEC (Association Française d’Études Chinoises, recherche francophone et sinophones)
- *Xuewei lunwen zhongxin fuwu xitong* 學位論文中心服務系統 *CALIS* (*China Academic Library & Information System*, Chine, recherches sinophones)
- *Shijie hanyu jiaoxue Xuehui* 世界漢語教學學會 (*The International Society for Chinese Language Teaching*, Chine, recherches sinophones)
- *Taiwan boshuoshi lunwen zhishi jiazhi Xitong* 臺灣博碩士論文知識加值系統 (*National Digital Library of Theses and Dissertations in Taiwan*, Taïwan, recherches sinophones)
- *CLTA* (*Chinese Language Teacher Association*, États-Unis, recherches anglophones et sinophones)
- *Jstor* (recherches anglophones)
- *SAGE Publications* (maison d’édition des États-Unis, recherches anglophones)
- *Wiley-Blackwell* (maison d’édition des États-Unis, recherches anglophones)
- *Springer Publishing* (maison d’édition des États-Unis, de l’Allemagne et des Pays Bas, recherches anglophones)
- *Taylor & Francis Group* (maison d’édition du Royaume-Uni, recherches anglophones)
- *Continuum International Publishing Group* (maison d’édition du Royaume-Uni et des États-Unis, recherches anglophones)
- *John Benjamins Publishing Company* (maison d’édition des Pays-Bas, recherches anglophones)
- De Gruyter Mouton (maison d’édition basée en Allemagne, recherches anglophones)

⁸⁸ J’ai systématiquement recouru aux termes de recherche dans les trois langues précédemment définies.

L'échantillon constitué par le biais de ces moteurs de recherche variés regroupe des matériaux assez diversifiés, incluant des articles de périodiques, des ouvrages individuels ou collectifs, ainsi que des thèses de doctorat ou des mémoires de master.

1.3.2. Catégorisation et traitement des données

Afin de pouvoir travailler sur l'échantillon constitué, j'ai mis en place une base de données. Chaque ressource trouvée a été répertoriée dans une base de données créée par mes soins⁸⁹. J'ai enregistré la référence bibliographique, le pays où se trouve l'université ou l'institut de recherche auquel le premier auteur est rattaché et j'ai affecté des mots-clefs à chacune. Ce dernier point mérite quelques précisions : J'ai d'abord pris en considération les mots-clefs définis par les auteurs des ouvrages ou articles. Mais deux difficultés sont apparues. D'une part, la définition de ces mots-clefs ne faisait sens que dans la mesure où le nombre de mots-clefs n'était pas équivalent au nombre de ressource. D'autre part, le degré de précision de certains d'entre eux était inadéquat par rapport à mon objectif de recherche. Par exemple, un des mots-clefs utilisés par Wen (2012) était « *ba zi ju* » 把字句 (les phrases en *ba*)⁹⁰. L'objectif de ma recherche n'est pas d'identifier sur quels points grammaticaux précis des chercheurs ont publié des articles, mais de répertorier les champs d'investigation des recherches en DCLS/E. Par conséquent, « la phrase en *ba* » ne constitue pas un mot-clef intéressant ni exploitable. J'ai donc décidé de m'appuyer sur les mots-clefs fournis par les auteurs conjugués à une lecture des ressources et de leur résumé, pour définir et affecter des mots-clefs à l'ensemble de mon échantillon. Dans le cas de Wen (2012), c'est le mot-clef plus général « Morphosyntaxe » qui a été retenu. Il permet d'englober l'ensemble des publications traitant des points grammaticaux divers. Ainsi, la liste des mots-clefs établie compte quatre-vingt-dix mots-clefs répertoriés dans l'annexe 1.2.. Dans cette annexe, figure également la définition de chaque mot-clef et les caractéristiques des publications qui leur sont associées.

1.3.2.1. Description générale

Parmi l'échantillon retenu, deux caractéristiques ont retenu mon attention. J'ai noté que, malgré le nombre restreint des langues utilisées dans ces publications, elles émanaient de pays très variés et que cela pouvait avoir une incidence sur l'analyse des recherches en cours

⁸⁹ En utilisant le SBD Microsoft Access 2013.

⁹⁰ Soit les phrases contenant *bà* 把, c'est-à-dire les phrases s'appuyant sur cette préposition qui permet de placer l'objet devant le verbe de sorte que la proposition suit l'ordre syntaxique suivant : S. + 把 + O. + V..

en DCLS/E. J'ai aussi noté que certains mots-clefs concentraient une part importante des recherches. Ces deux caractéristiques m'ont permis de dessiner une répartition cohérente des travaux de DCLS/E mariant traits géographiques et thématiques.

1.3.2.1.1. Répartition géographique

Sur l'ensemble des 551 publications recensées, le nombre de publications par pays est détaillé dans le tableau ci-dessous. Pour rappel, le pays est défini par l'université ou l'institut de recherche auquel le premier auteur de la publication est rattaché.

Pays	Nombre de publication	%
République Populaire de Chine	274	49,7%
États-Unis	115	20,8%
République de Chine (Taïwan)	38	6,9%
France	37	6,7%
Australie	24	4,3%
Royaume-Uni	20	3,6%
Singapour	10	1,8%
Canada	7	1,2%
Allemagne	7	1,2%
Nouvelle Zélande	6	1%
Malaisie	3	0,5%
Japon	2	0,3%
Belgique	2	0,3%
Suisse	1	0,1%
Danemark	1	0,1%
Espagne	1	0,1%
Italie	1	0,1%
Pologne	1	0,1%
Irlande	1	0,1%

Tableau 4 Nombre de publications recensées par pays

Presque la moitié des publications recensées est publiée par les chercheurs des universités chinoises. Ces publications proviennent non seulement des revues chinoises, mais aussi des revues anglophones éditées par des maisons d'édition occidentales. Cependant, il serait simpliste de dire que les chercheurs chinois seraient les plus actifs compte tenu des simples données démographiques (il y a mathématiquement plus de chercheurs chinois que de chercheurs français en DCLS/E). De même, il ne serait pas rigoureux de dire que les chercheurs italiens par exemple ne s'intéressent pas à la DCLS/E, puisque les données recensées sont limitées aux langues anglaise, française et chinoise.

Le champ de diffusion des recherches n'est pas cantonné aux pays auxquels sont rattachés les chercheurs. Ainsi, les publications des chercheurs des universités américaines proviennent majoritairement des revues publiées par les maisons d'édition américaines, comme par exemple *The Modern Language Journal* chez Wiley, mais elles sont également largement diffusées dans des revues chinoises comme *Shijie hanyu jiaoxue* 世界漢語教學 (*Chinese Teaching in the World*)⁹¹. Les publications taïwanaises, françaises, australiennes et britanniques partagent cette caractéristique de diffusion.

Je me permets d'insérer ici une remarque sur les revues françaises : il existe bien évidemment des revues scientifiques françaises de sinologie, autrement dit des revues consacrées à l'histoire, la philosophie, la littérature, la linguistique ou la sociologie chinoises, mais il n'existe pas de revue française spécialement dédiée à la DCLS/E – alors que l'on trouve des revues consacrées à la didactique du français langue étrangère par exemple. Il arrive que ces revues sinologiques consacrent un numéro spécial à l'enseignement-apprentissage du CLE. Toutefois, cette pratique n'est pas très fréquente : parmi les trente-trois numéros publiés entre 1982 et 2014 de la revue *Études Chinoises* de l'Association Française d'Études Chinoises, seul un numéro hors-série publié en 2010 traite des questions de DCLS/E. En conséquence, s'agissant de la France, mon échantillon ne saurait se limiter aux revues en sinologie, il comprend des revues spécialisées en didactique des langues comme les cahiers d'Acedle⁹² ou la revue Lidil⁹³.

⁹¹ Enseigner du chinois dans le monde, officiellement en anglais : *Chinese Teaching in the World*.

⁹² Revue publiée par l'Association des Chercheurs et Enseignants Didacticiens des Langues Étrangères.

⁹³ Revue de linguistique et de didactique des langues, publiée par les éditions littéraires et linguistiques de l'Université de Grenoble.

1.3.2.1.2. Répartition thématique

Le schéma ci-dessous présente les dix mots-clés de recherche les plus utilisés parmi les problématiques traitées dans l'ensemble de 551 publications recensées ainsi que le pourcentage de publications leur correspondant :

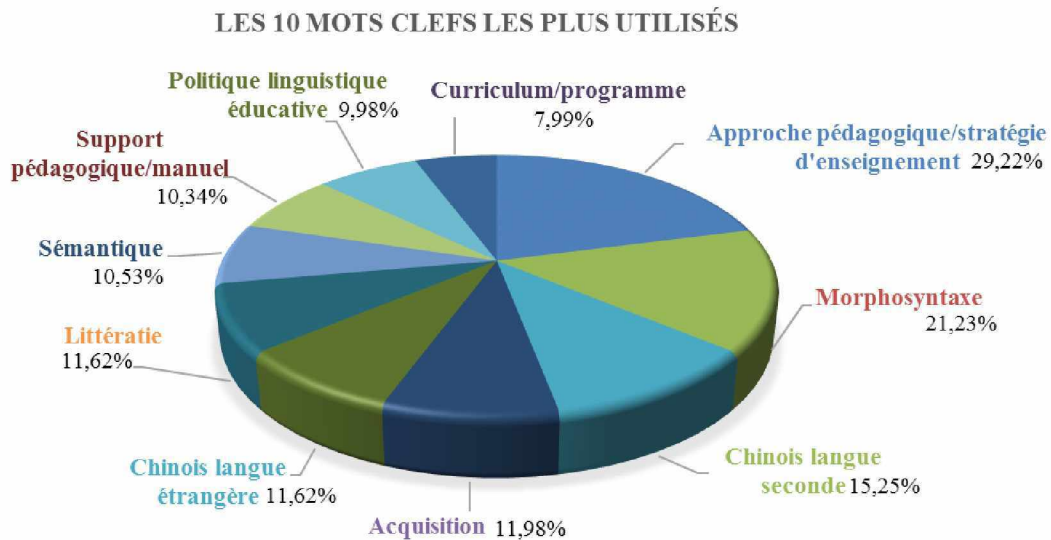


Schéma 1 Le pourcentage des dix mots-clés les plus fréquemment utilisés

En plus de cette tendance majeure, il est également intéressant de regarder les dix autres mots-clés qui suivent et qui sont eux aussi fréquemment utilisés :

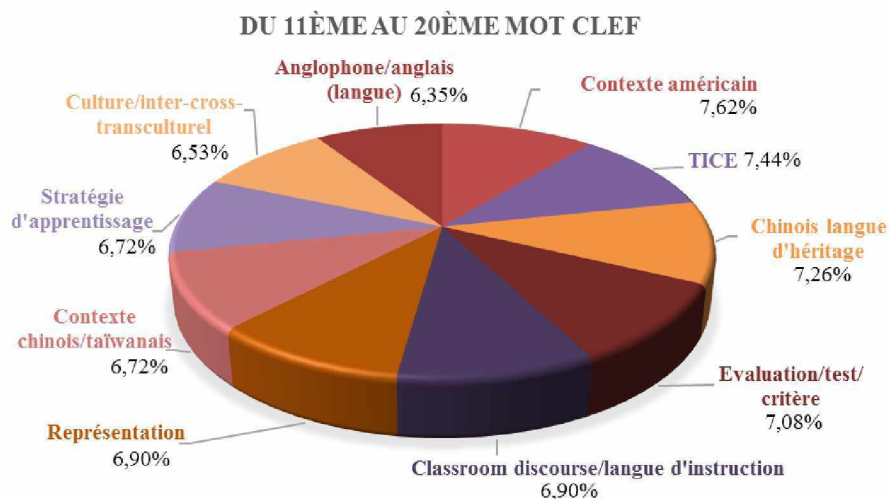


Schéma 2 Les pourcentages du 11^{ème} au 20^{ème} mot-clé les plus fréquemment utilisés

Ces vingt⁹⁴ premiers mots-clefs confortent le constat de Zhao (2009 : 10), c'est-à-dire que les recherches sur la DCLS/E se fondent sur la linguistique, la psycholinguistique, la sociolinguistique, l'anthropolinguistique, la psychologie et les sciences de l'éducation.

Pour autant, ces vingt premiers mots-clefs ne sont peut-être pas représentatifs des orientations de la DCLS/E dans le monde en général. En effet, le nombre des publications recensées est très déséquilibré entre les différents pays. Comme nous l'avons vu précédemment, 49,7% des publications sont le fait de chercheurs des universités chinoises, et seulement 6,7% proviennent de la France. Par voie de conséquence, il est également possible que l'ordre de classement de ces vingt premiers mots-clefs soit biaisé par les tendances de la recherche dans les pays les plus influents à l'intérieur du groupe retenu.

Par conséquent, j'ai décidé de me concentrer sur les contextes suivants : la Chine, les États-Unis, Taïwan, la France, l'Australie et le Royaume-Uni⁹⁵.

1.3.2.1.3. Cohérences géographiques et thématiques

En m'appuyant sur ces vingt premiers mots-clefs, j'ai croisé le nombre de publications par thème et par pays avec le nombre total de publications par thème et le nombre total d'articles du pays pour vérification :

⁹⁴ À titre de rappel, j'ai établi une liste de quatre-vingt-dix mots-clefs.

⁹⁵ Car le nombre des publications recensées dans ces pays est supérieur ou égal à vingt. Les publications des autres pays n'étant pas nombreuses, elles ne pourraient pas influencer l'ordre de classement de mots-clefs.

Vingt premiers mots-clefs	Nombre de publications par pays et par thème						Total d'articles par thème ⁹⁶	Taux des contributions par pays et par thème (nombre d'articles par thème et par pays / total d'articles par thème)					
	AU	FR	TW	UK	US	ZH		AU	FR	TW	UK	US	ZH
Approche pédagogique/stratégie d'enseignement	7	11	14	2	29	92	161	4,35%	6,83%	8,70%	1,24%	18,01%	57,14%
Morphosyntaxe	3	5	6	6	18	72	117	2,56%	4,27%	5,13%	5,13%	15,38%	61,54%
Chinois langue seconde	5		8	6	20	36	84	5,95%		9,52%	7,14%	23,81%	42,86%
Acquisition	3	6	4	3	20	26	66	4,55%	9,09%	6,06%	4,55%	30,30%	39,39%
Chinois langue étrangère	2	7	4	3	23	18	64	3,13%	10,94%	6,25%	4,69%	35,94%	28,13%
Littérature	1	9	7	2	14	28	64	1,56%	14,06%	10,94%	3,13%	21,88%	43,75%
Sémantique		1	3	3	8	39	58		1,72%	5,17%	5,17%	13,79%	67,24%
Support pédagogique/manuel		6	5		5	41	57		10,53%	8,77%		8,77%	71,93%
Politique linguistique éducative	7	4	5	3	12	15	55	12,73%	7,27%	9,09%	5,45%	21,82%	27,27%
Curriculum/programme	2	3	3		11	22	44	4,55%	6,82%	6,82%		25,00%	50,00%
Contexte américain	1			1	28	10	42	2,38%			2,38%	66,67%	23,81%
TICE	1	5	7	2	9	16	41	2,44%	12,20%	17,07%	4,88%	21,95%	39,02%
Chinois langue d'héritage		3		7	19	5	40		7,50%		17,50%	47,50%	12,50%
Évaluation/test/critère		5	6	1	9	15	39		12,82%	15,38%	2,56%	23,08%	38,46%
<i>Classroom discourse</i> /langue d'instruction	2	2	2	2	6	20	38	5,26%	5,26%	5,26%	5,26%	15,79%	52,63%
Représentation	1	3		5	10	12	38	2,63%	7,89%		13,16%	26,32%	31,58%
Contexte chinois/taïwanais	3		2		5	26	37	8,11%		5,41%		13,51%	70,27%
Stratégie d'apprentissage		6	3	1	9	16	37		16,22%	8,11%	2,70%	24,32%	43,24%
Culture/inter-cross-transculturel	1		3	1	13	15	36	2,78%		8,33%	2,78%	36,11%	41,67%
Anglophone/anglais (langue)	1		5	4	10	12	35	2,86%		14,29%	11,43%	28,57%	34,29%

Tableau 5 La proportion des contributions par pays et par thème au sein de l'échantillon⁹⁷.

⁹⁶ Contenant les publications de tous les pays recensés et non seulement des six pays sélectionnés.

⁹⁷ Lecture du tableau : parmi les 161 publications recensées portant sur la problématique « Approche pédagogique/stratégie d'enseignement », sept publications (soit 4, 35%) sont publiées par des chercheurs rattachés à des universités australiennes.

Attention allouée au thème au sein de chaque pays (nombre d'articles par thème et par pays / nombre d'articles total du pays)						
Vingt premiers mots-clefs	AU N=24	FR N=37	TW N=38	UK N=20	US N=115	ZH N=274
Approche pédagogique/stratégie d'enseignement	29,17% ⁹⁸	29,73%	36,84%	10,00%	25,22%	33,58%
Morphosyntaxe	12,50%	13,51%	15,79%	30,00%	15,65%	26,28%
Chinois langue seconde	20,83%		21,05%	30,00%	17,39%	13,14%
Acquisition	12,50%	16,22%	10,53%	15,00%	17,39%	9,49%
Chinois langue étrangère	8,33%	18,92%	10,53%	15,00%	20,00%	6,57%
Littérature	4,17%	24,32%	18,42%	10,00%	12,17%	10,22%
Sémantique		2,70%	7,89%	15,00%	6,96%	14,23%
Support pédagogique/manuel		16,22%	13,16%		4,35%	14,96%
Politique linguistique éducative	29,17%	10,81%	13,16%	15,00%	10,43%	5,47%
Curriculum/programme	8,33%	8,11%	7,89%		9,57%	8,03%
Contexte américain	4,17%			5,00%	24,35%	3,65%
TICE	4,17%	13,51%	18,42%	10,00%	7,83%	5,84%
Chinois langue d'héritage		8,11%		35,00%	16,52%	1,82%
Évaluation/test/critère		13,51%	15,79%	5,00%	7,83%	5,47%
<i>Classroom discourse</i> /langue d'instruction	8,33%	5,41%	5,26%	10,00%	5,22%	7,30%
Représentation	4,17%	8,11%		25,00%	8,70%	4,38%
Contexte chinois/taïwanais	12,50%		5,26%		4,35%	9,49%
Stratégie d'apprentissage		16,22%	7,89%	5,00%	7,83%	5,84%
Culture/inter-cross-transculturel	4,17%		7,89%	5,00%	11,30%	5,47%
Anglophone/anglais (langue)	4,17%		13,16%	20,00%	8,70%	4,38%

Tableau 6 L'attention allouée aux vingt premiers thèmes les plus traités par pays sélectionné ⁹⁹.

D'après les tableaux 4 et 5, les problématiques dont la popularité n'est pas influencée par le nombre de publications massif des chercheurs chinois et américains sont : « Approche pédagogique/stratégie d'enseignement », « Morphosyntaxe », « Chinois langue seconde », « Acquisition », « Chinois langue étrangère », « Littérature », « Politique linguistique éducative », « TICE » et « Évaluation/test/critère » car les six pays sélectionnés ont un taux d'au moins un article recensé sur dix contribuant à ces thèmes. Autrement dit, seules ces neuf thématiques sont effectivement communément traitées par l'ensemble des six pays. Il

⁹⁸ Tous les pourcentages au-dessus de dix pour cent sont marqués en rouge.

⁹⁹ Lecture du tableau : parmi l'ensemble des vingt-quatre publications australiennes, 29,17% traitent de la problématique « Approche pédagogique/stratégie d'enseignement ».

convient de souligner ici que les questions de « TICE » et « Évaluation/test/critère » attirent particulièrement l'attention des chercheurs français et taiwanais recensés.

1.3.2.2. Analyse générale

Parmi les neuf thématiques de recherche qui sont communément traitées, je vais d'abord m'intéresser à l'« Approche pédagogique/stratégie d'enseignement », la « Morphosyntaxe » et l'« Acquisition » pour discuter de l'articulation entre ces trois thèmes qui viennent en tête du classement et pour démontrer une inclinaison que j'ai identifiée dans mon échantillon. Ensuite, je vais aborder la complexité pour désigner les langues dans le domaine de la DCLS/E. Cette complexité, due à la diversité et à la mobilité des apprenants de chinois standard, me permettra d'aborder ensuite le projet d'introduction de la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle en Chine, mené par Zarate, Gohard-Radenkovic & Fu (2015). Enfin, cette partie terminera par un constat de la quasi absence d'une perspective plurilingue et pluriculturelle dans la recherche sur la DCLS/E.

1.3.2.2.1. Recherches théoriques et pratiques

De par sa définition même, la recherche en DCLS/E construit des nouvelles approches/stratégies d'enseignement. C'est pourquoi ce mot-clef arrive en tête du classement. Pourtant, il est rarement au cœur de la réflexion des publications de mon échantillon. Bien souvent, il enrichit une recherche plus spécifiquement consacrée soit à la « morphosyntaxe » soit à l'« acquisition », soit à ces deux domaines conjugués. Alors, la place du questionnement didactique à l'intérieur du discours scientifique varie beaucoup d'un auteur à l'autre.

1.3.2.2.1.1. Les priorités des chercheurs en DCLS/E en Chine

Si la « morphosyntaxe » et l'« acquisition » sont si fondamentales en DLCS/E, c'est peut-être en raison de la distance linguistique entre le chinois standard et les langues occidentales – qui justifierait un approfondissement particulier des caractéristiques grammaticales, phonétiques et graphiques du chinois standard (Wang, 2014 : 196 & Li, 2009 : 408). On peut aussi avancer l'hypothèse que ce phénomène serait influencé par la formation des enseignants et la tendance de recherche en DCLS/E en Chine. C'est ce que laisse à penser, par exemple, le manuel *Duiwai Hanyu jiaoxue Gailun* 對外漢語教學概論 (Introduction à

l'enseignement du chinois langue seconde)¹⁰⁰ édité par Zhao (2009). Ce dernier classe les questions de recherche par ordre de priorité :

首先要研究「教什麼」，[...]，教學內容研究透了，知其所以然，學生據此學，教師依此教。在「學」和「教」這對矛盾中，只有基本弄清了學生習得過程、習得順序、習得規律、習得策略後，才能真正談得上有針對性地實施教學。否則「怎麼教」的研究就會顯得空虛不實¹⁰¹。

Cette proposition extraite d'un manuel communément utilisé dans la formation des enseignants de CLS/E en Chine classe et établit à la fois une chronologie et une hiérarchie au sein de la DCLS/E. Zhao ne se contente pas d'avancer qu'il faut d'abord définir les savoirs à enseigner pour ensuite analyser le processus d'acquisition des apprenants et enfin s'intéresser aux stratégies d'enseignement. Son analyse laisse entendre que « comment enseigner » est classé en dernier dans l'ordre de priorité et d'importance. C'est à se demander si « comment enseigner » nécessite vraiment une réflexion approfondie. Cette tendance se retrouve dans les travaux de Li (2007) et Xu (2004). Dans son étude, Li (2007 : 10) souligne qu'il est crucial d'approfondir les connaissances en linguistique chinoise des enseignants afin de mieux expliquer la régularité linguistique du chinois standard aux apprenants étrangers. Xu (2004), dans son état de l'art intitulé « *Duiwai Hanyu xuexi lilun yanjiu ershinian* » 对外汉语学习理论研究二十年 (Vingt Ans de Recherches sur l'Acquisition du Chinois Langue Étrangère) en Chine constate aussi :

特别是近五年来[...]我们进行汉语学习理论研究的目的是,根据不同国别、不同语言的学习者的学习特点、语言习得顺序和学习心理,把握其学习规律,从而寻找最适合的教学模式,提高学习效率。¹⁰²

¹⁰⁰ Titre en anglais : *Introduction to Teaching Chinese as a Second Language* (Introduction à l'Enseignement du Chinois Langue Seconde).

¹⁰¹ Il faut d'abord se demander « quoi enseigner », [...], une fois le contenu pédagogique maîtrisé, les apprenants apprendront et les enseignants enseigneront sur cette base. Dans le couple « apprentissage » et « enseignement », ce n'est qu'après avoir compris le processus, l'ordre, les règles et les stratégies d'acquisition des apprenants que l'on peut vraiment parler d'enseignement centré sur l'apprenant. Sinon la question « comment enseigner » reste vide. (Zao, 2009 : 11).

¹⁰² Ces cinq dernières années en particulier, [...] l'objectif visé en entreprenant des recherches sur l'acquisition du chinois standard a été d'analyser le mode d'apprentissage, l'ordre d'apprentissage et l'attitude d'apprentissage d'apprenants de nationalités et de langues différentes, de saisir leurs règles d'acquisition et, à

On le voit, l'ensemble de ces chercheurs partagent une même conceptualisation de l'enseignement du CLE. Ils s'intéressent en premier lieu à la définition des savoirs à enseigner et au profil des apprenants. Ils ne placent la définition des nouvelles approches/stratégies d'enseignement qu'après. Si cela se justifie tout à fait d'un point de vue chronologique, cela explique peut-être en partie la portion congrue qu'occupe cette dernière question dans les travaux des chercheurs des institutions et des universités chinoises.

1.3.2.2.1.2. La place du profil de l'apprenant

D'après ces citations, les différences liées aux langues ou cultures des apprenants sont prises en compte et même très importantes dans les recherches sur la DCLS/E. Pour autant, ces deux éléments ne sont pas considérés comme des ressources utilisables dans le cadre de l'enseignement : ces recherches se focalisent avant tout sur la discipline à enseigner et non sur l'apprenant en tant qu'acteur social déjà doté de compétences langagières soit en chinois standard soit dans d'autres langues. D'ailleurs, selon Xu (*op. cit.*), les recherches sur la DCLS/E sont influencées, depuis les années dix-neuf cent quatre-vingt, par les recherches occidentales en *second language acquisition*, et plus spécifiquement par les études sur l'approche comparative/la grammaire contrastive, l'analyse d'« erreur »¹⁰³, l'interlangue, le transfert/l'interférence, *etc.* (*cf.* également Wang, 2014 : 184). Or, dans ces modèles, les langues sources des apprenants sont souvent considérées comme des facteurs empêchant l'acquisition ou à l'origine d'erreurs et non comme des ressources mobilisables (*cf.* Cook, 1995). Si le profil de l'apprenant est pris en compte, il sert donc de repoussoir, il est considéré comme une source de difficultés plutôt que comme une ressource pour l'enseignant.

Pour nuancer encore ce tableau de la DCLS/E en Chine, on peut aussi prêter attention à de nombreux chercheurs en Chine qui s'inquiètent quant à eux du manque de considération accordée au profil des apprenants. Ainsi, Cheng (2012) remarque-t-il que les recherches sur la DCLS/E oublient parfois que le chinois dont elles traitent est appris comme une langue étrangère :

partir de ces éléments, de proposer une approche pédagogique adéquate afin d'augmenter l'efficacité de leur apprentissage. (Xu, 2004 : 71).

¹⁰³ Ce terme est entre guillemets car, si nous ne partageons pas les hypothèses chomskiennes, l'« erreur » devient discutable.

特别是在汉语本体研究中，无论是研究取向还是研究方法，能切实记住对外汉语教学是外语教学的人有多少？就是对外汉语教学理论和方法的研究，也常常有人把对外汉语教学混同于汉语母语教学。¹⁰⁴

Si les chercheurs oublient que les apprenants ne sont pas locuteurs du chinois standard quand ils commencent à l'étudier, à quoi vont-ils consacrer leurs études sinon au « quoi enseigner » de Zhao (2009) cité plus haut ? On devine alors pourquoi les caractères chinois (la littérature) et la morphosyntaxe occupent une telle place dans les publications de DCLS/E. D'ailleurs, Pan (2004 : 16) a même émis les vives critiques suivantes :

那种越来越繁琐的语法分析、那些不可开交的语法体系之争、那些为追逐时髦而贴上的西方语言学理论和术语标签，在‘对外汉语’教学中也基本无用¹⁰⁵[...] 那种不理会与外语的异同，不考虑‘对外’教学的需要，埋着头就汉语而汉语的研究不属于对外汉语的本体研究。¹⁰⁶

Il dénonce un décalage flagrant entre les recherches théoriques et les pratiques ou besoins pédagogiques du terrain. Ce décalage est confirmé par Wu (2016 : 43) qui pense qu'il existe effectivement une attitude en Chine qui privilégie et valorise davantage les recherches théoriques que celles portant sur les pratiques pédagogiques. Ainsi, beaucoup de recherche qui se déclarent porter sur la DCLS/E ne proposent-elles guère de suggestions profitables aux enseignants sur le terrain. Il utilise une métaphore culinaire pour illustrer cette situation : « 一

¹⁰⁴ Dans les études sur les caractéristiques du chinois standard en particulier, qu'il s'agisse d'orientation ou de méthodologie de recherche, combien de chercheurs se souviennent, quand ils traitent de l'enseignement du CLE, qu'il s'agit de l'enseignement d'une langue étrangère ? S'agissant des recherches théoriques et méthodologiques sur l'enseignement du CLE, beaucoup de chercheurs confondent l'enseignement du chinois langue étrangère avec l'enseignement du chinois langue maternelle. Transcription du séminaire dispensé par Cheng (2012), [En ligne] (page consultée le 17 août 2015).

¹⁰⁵ Ces analyses grammaticales de plus en plus hermétiques, ces débats sans fin sur les catégories grammaticales, ce jargon linguistique occidental, théorique et technique que l'on accole pour être à la mode, sont fondamentalement sans utilité à l'enseignement du chinois langue étrangère.

¹⁰⁶ Ces études qui négligent les convergences et divergences entre [le chinois] et les autres langues, qui ne réfléchissent pas aux exigences de l'enseignement [du chinois] aux étrangers et qui s'enferment dans des considérations sur le chinois rien que le chinois ne peuvent pas être considérées comme des études à part entière sur le chinois langue étrangère.

点点教学的‘味精’，虽然有了一点点教学‘味道’，但与汉语国际教育相去甚远»¹⁰⁷.

1.3.2.2.1.3. Une approche avant tout théorique

Deux articles de mon échantillon illustrent bien cet écart entre l’objectif fondamental de la DCLS/E – la conception des nouvelles approches/stratégies d’enseignement – et les points d’attention des chercheurs. Il s’agit des travaux de Cao (2013, publication chinoise) et Wen (2012, publication américaine) :

Dans sa publication consacrée à l’acquisition des marqueurs discursifs – connecteurs logiques de causalité en chinois –, Cao (2013)¹⁰⁸ s’intéresse aux apprenants anglophones. L’article commence par lister les études traitant des marqueurs discursifs de causalité tout en soulignant que la question de l’acquisition n’est pas beaucoup discutée dans les publications qu’il recense. Après une longue analyse grammaticale (Cao, 2013 : 48-63), Cao (2013 : 64) propose d’enseigner les connecteurs logiques avant d’attendre que les étudiants aient un niveau avancé et il juge utile d’augmenter le nombre de textes (ou discours continus) recourant à des articulations logiques ou causales dans les manuels afin de faciliter l’acquisition des connecteurs par les apprenants étrangers. Les suggestions de Cao semblent intéressantes, mais elles sont très peu développées, et aucun exemple de mise en pratique concrète n’est donné, de même qu’aucun dispositif d’évaluation de son efficacité n’est proposé.

Quant à la recherche que Wen (2012)¹⁰⁹ consacre aux difficultés syntaxiques, sémantiques et pragmatiques d’acquisition que pose la *ba zi ju* 把字句 (la phrase en *bǎ*), elle montre que la tendance consistant à approfondir les questions de morphosyntaxe et d’acquisition au détriment de la conception de nouvelles approches/stratégies d’enseignement n’est pas cantonnée à la Chine. Elle se retrouve dans le monde entier. Dans cette étude, Wen confronte la production écrite de quatre-vingt-dix étudiants américains, du niveau débutant au niveau avancé, à celle de vingt participants sinophones natifs en vue d’identifier quelles sont

¹⁰⁷ Bien qu’un soupçon d’exhausteur de goût vous donne une légère saveur de didactique, on est bien loin de l’enseignement du chinois dans le monde.

¹⁰⁸ Les mots-clefs que j’ai attribués à cet article sont la morphosyntaxe et l’acquisition.

¹⁰⁹ Les mots-clefs que j’ai attribués à cet article sont l’acquisition, la morphosyntaxe, le chinois langue étrangère, le contexte américain et le contexte scolaire.

les difficultés que rencontrent ces étudiants américains dans l'emploi de la préposition *ba*. À la fin de son article, elle conclut que la difficulté de la phrase en *bǎ* n'est pas due au changement de place de l'objet dans la structure (par rapport à la phrase ordinaire) mais vient plutôt de la complexité syntaxique liée à la modulation des verbes et de leurs compléments de direction. À partir de ce constat très pertinent et fondé sur des éléments très concrets, Wen ne développe aucune proposition de stratégies pédagogiques pour remédier à la difficulté identifiée. Le cheminement de sa pensée s'arrête donc à l'étape des difficultés d'acquisition et omet la question didactique.

Chez Cao comme chez Wen, bien que l'apprenant soit pris en compte, la démarche reste très nettement marquée par la morphosyntaxe et l'acquisition et très peu par la didactique.

1.3.2.2.2. Uniformisation vs. prise en compte du profil de l'apprenant

Revenons à mon analyse sur la tendance de la recherche en DCLS/E. Parmi les vingt premiers mots-clefs, nous pouvons également remarquer trois différentes dénominations du chinois standard – à savoir « chinois langue étrangère », « chinois langue seconde » et « chinois langue d'héritage ». Ces choix terminologiques ne sont pas anodins, comme nous allons le voir.

1.3.2.2.2.1. Chinois langue seconde, chinois langue étrangère, chinois langue d'origine

L'utilisation du terme « chinois langue seconde » provient du domaine de *second language acquisition* comme cela a déjà été mentionné. Lü (2007) nous fournit quelques explications :

在第二语言之后再学习其他语言，其学习和习得的规律跟学习和习得第二语言的规律没有本质的区别，所以没有必要再加以区分，可以把第一语言之后学习的使用的两种以上的语言统称为第二语言。¹¹⁰

Selon Lü, le terme de chinois langue seconde pourrait donc être utilisé comme synonyme du chinois langue étrangère. Cependant, cette interprétation du terme n'est pas partagée par Wu

¹¹⁰ Les règles d'apprentissage et acquisition d'une n-ième langue après celle d'une langue seconde ne diffère fondamentalement pas de celles d'une langue seconde. C'est pourquoi il n'y a pas lieu d'ajouter quelque distinction que ce soit. On peut désigner sous le terme de langue seconde toute langue apprise après la première langue. (Lü, 2007 : 1).

(2007 : 79-81) pour qui une langue seconde n'est pas nécessairement une langue étrangère. De ce point de vue, les deux catégories – langue seconde et langue étrangère – doivent être distinguées car elles impliquent des stratégies d'apprentissage différentes.

Comme je l'ai souligné précédemment, les apprenants de chinois langue seconde peuvent avoir des profils très différents. Il existe des apprenants du chinois langue seconde pour lesquels le chinois est une langue étrangère. Mais la situation peut être plus complexe. Par exemple, pour des habitants de Hong-Kong originaires de pays comme le Pakistan ou l'Inde et qui parlent leur langue d'origine à la maison, le chinois standard serait une langue seconde (Zhang & Tsung, 2012, publication chinoise). De même, pour des membres des ethnies minoritaires en Chine comme les Ouïghours, l'apprentissage du chinois est aussi conçu comme une langue seconde (Li, 2006, publication chinoise). Ces exemples concrets permettent d'illustrer la distinction opérée par Wu (2007) : les flux de populations et leur adaptation obligent à concevoir l'apprentissage et la didactique d'une langue seconde différemment d'une simple langue étrangère.

Par ailleurs, ces migrations mettent en lumière une troisième catégorie : celle de langue d'origine. Ainsi, l'apprentissage du chinois standard par la deuxième génération de Chinois ou Taïwanais émigrés aux États-Unis ou au Royaume-Uni est-il dénommé « chinois langue d'héritage/langue d'origine (*heritage language*) » par les chercheurs anglais et américains (cf. ex. Hancock, 2014, publication anglaise ; Li & Zhu, 2015, publication anglaise) puisque outre l'anglais langue seconde, le chinois standard dont les bases sont acquises au sein de la famille nécessite un renforcement qui passera par une didactique spécifique. Autrement dit, il faut distinguer trois situations différentes : celle de chinois d'origine, chinois langue seconde et chinois langue étrangère.

1.3.2.2.2. Politiques linguistiques éducatives et enjeux politiques

La distinction de ces trois profils d'apprenant oblige à une réflexion sur les dispositifs spécifiques à mettre en œuvre selon les cas. Cet aspect de la formation en chinois standard occupe une place importante dans l'échantillon recensé. Il est traité dans les travaux rattachés au mot-clef « politique linguistique éducative ». La production scientifique de chacun des six pays de l'échantillon comprend au moins un article recensé sur dix à ce sujet. Leur objectif est de mieux concevoir ou adapter l'enseignement du chinois standard aux divers apprenants de leur pays.

Lü prend à plusieurs reprises le contre-pied de cette approche, lui qui affirmait déjà en 1997 que « 汉语本身并没有对内、对外之分。在‘对外汉语教学’这个术语中,‘对外’是修饰‘汉语教学’的,而不是修饰‘汉语’的 »¹¹¹. Ce choix d’effacer les caractéristiques du profil de l’apprenant et du contexte communicatif, c’est-à-dire de présenter le chinois standard comme une langue inaltérable quels que soient les locuteurs et le cadre dans lesquels ils s’expriment, donne à réfléchir. Un élément d’explication nous est fourni par Kwan (2014 : 64) qui prône l’approche immersive dans l’enseignement du chinois langue seconde à Hong Kong. Il le justifie par le « chaos » (terme répété aux pages 63 et 64) que nourrirait le mélange des langues – chinois, anglais et cantonnais – dans les consignes énoncées par les enseignants. Ce passage d’une langue à l’autre réduirait selon lui la motivation et la nécessité de communiquer en chinois et serait un frein à l’acquisition du chinois par ces apprenants.

On le voit, le positionnement de Kwan (2014) n’est pas étranger à un contexte politico-linguistique. Dans une certaine mesure, mais dans la direction inverse, il fait écho à la promotion de la diversité linguistique et culturelle des citoyens européens par l’Union Européenne. Ceci étant dit, certaines recherches en Chine s’inscrivent en faux par rapport aux recherches de Lü ou de Kwan. Ainsi, Pan (2004 : 15) conteste-t-il les affirmations de Lü quand il explique que lorsqu’un sinophone¹¹² parle en chinois avec des étrangers, il parle consciemment plus lentement, contrôle son emploi des mots et de la syntaxe pour que son énonciation soit compréhensible, et est plus tolérant envers l’accent ou l’ordre inhabituel des éléments syntaxiques dans les phrases de son interlocuteur étranger. Cette adaptation du locuteur sinophone confirme selon Pan l’existence du chinois langue étrangère.

1.3.2.2.3. La compétence plurilingue et pluriculturelle

1.3.2.2.3.1. Compétence plurilingue et pluriculturelle en Chine

Cette question du plurilinguisme et du pluriculturalisme est également très intéressante à observer s’agissant du projet de traduction en chinois de l’ouvrage « Précis du

¹¹¹Il n’existe pas de distinction entre langue chinoise maternelle et étrangère. Dans la notion d’enseignement du chinois, le qualificatif *étranger* porte sur « enseignement » et non sur « chinois ». (Lü, 1997 : 63).

¹¹² Je pense qu’il est nécessaire de présupposer que ce sinophone a l’habitude de parler en chinois aux étrangers – autrement dit qu’il comprend les difficultés que présente la communication en chinois pour un étranger (cf. « Intercultural Competence » édité par Byram, 2003).

plurilinguisme et du pluriculturalisme » édité par Zarate, Lévy & Kramsch (2008)¹¹³, qui a d'ailleurs donné lieu à la publication de deux articles consacrés à ce projet de traduction (Zarate, Gohard-Radenkovic & Fu, 2015 ; Zarate, 2013). Prenons pour commencer deux exemples de traduction et voyons ce qu'ils nous indiquent en matière d'écart culturel – si ce n'est politique. Le concept de « mobilités » qui dans l'original renvoie au mouvement d'individus que ce soit dans un cadre institutionnel ou à titre individuel est traduit en chinois par « échanges interuniversitaires d'étudiants (*dàxuéshēng guójì xiàoji jiāoliú* 大学生国际校际交流) ». Or, comme le soulignent Zarate, Gohard-Radenkovic & Fu (2015 : 253), on peut y voir l'influence des restrictions sur la mobilité des citoyens chinois à l'intérieur et vers l'extérieur du pays. Par conséquent, l'idée de « mobilité » pose plusieurs problèmes d'intégration en langue chinoise : elle touche à une organisation socio-politique sensible et est difficile à conceptualiser par les lecteurs potentiels de l'ouvrage. De même, alors que Kramch avait choisi dans l'ouvrage publié en 2008 une terminologie spécifique – celle de « voix/contrevoix » - celle-ci se trouve traduite par le concept de Bakhtine « polyphony » que l'auteur n'avait pourtant pas retenu. Selon elle, la polyphonie fait écho au discours politique dominant d'harmonie sociale tandis que « voix/contrevoix » affirme un individu doté d'un pouvoir d'autorité et en potentielle opposition avec les autres (*idem* : 269). La traduction de l'ouvrage en chinois souligne ainsi que les écarts dans le vocabulaire scientifique sont creusés par une situation socio-politique contraignante. Cela a une incidence sur les marges de manœuvre des chercheurs s'intéressant au plurilinguisme et au pluriculturalisme en Chine.

Cela transparait dans la traduction du titre même du « Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme » qui est devenu « Introduction aux idées de pluralité linguistique et culturelle (*duōyǔyán hé duō wénhuà sīxiǎng gàilùn* 多语言和多文化思想概论) ». Comme en attestent des documents de travail des traducteurs et leurs analyses (*idem* : 259-261), la difficulté était triple. Il n'était d'abord pas légitime à leurs yeux de transposer une expression scientifique et politique européenne dans le champ chinois telle quelle. D'autant que l'expression envisagée dans ce cas, aurait été *yuyan duoyuanhua zhuyi* 語言多元化主義 (plurilinguisme) qui d'une part sonne de manière très dogmatique à cause de son suffixe *zhuyi*

¹¹³ Zarate, G. 扎拉特 ; Lévy, D. 莱维 ; Kramsch, C. 克拉姆契 (2016). *Duoyuan yuyan he duoyuan wenhua jiaoyu sixiang yinlun* 多元语言和多文化教育思想引论. Beijing : Waiyu jiaoxue yu yanjiu Chubanshe 外语教学与研究出版社 Foreign Language Teaching and Research Press.

主義 ; d'autre part suggère que la pluralité n'est pas une donnée *a priori*. Car enfin, l'ouvrage a vocation aux yeux de ses auteurs et de ses traducteurs à se présenter comme un espace de réflexion et d'interrogation se libérant autant que possible des discours monolithiques que ce soit dans le champ politique ou scientifique (idem : 269). Dans son travail de définition du titre, Fu s'interroge sur ces conditions de réception. Il souligne que l'idée d'une « pluralité linguistique dans les langues » est acceptable dès lors que l'on envisage une hiérarchie entre la langue d'État, le *putonghua*, et les dialectes. Pourtant, « quand il s'agit des cultures, c'est difficile, c'est pas très joli de dire '*wenhua duoyuanhua* 文化多元化', parce que dans le contexte, on n'aime pas très la 'pluralité' lorsqu'il s'agit des cultures, des idées » (idem : 260, *sic*). Le titre dans sa version chinoise contourne divers obstacles et permet d'introduire l'idée d'une société plurilingue et pluriculturelle – malgré une conception plutôt monolithique de la société chinoise par elle-même, par son gouvernement et par sa communauté scientifique.

1.3.2.2.3.2. Compétence plurilingue et/ou pluriculturelle en Europe

Ceci étant dit, l'approche de la didactique des langues paraît souvent oublieuse de la compétence plurilingue et pluriculturelle de ses apprenants. Ce n'est le monopole ni de la Chine ni de la DCLS/E, comme l'illustre la tentative d'élaboration d'un « *European Benchmarking Chinese Language (EBCL)* »¹¹⁴ (Paternicò et *al.*, 2012) par des chercheurs européens. Cette étude européenne commandée par la Commission Européenne envisage de combler les lacunes du CECRL concernant l'enseignement du chinois et d'élaborer des critères standardisés et utilisables partout en Europe. À ce jour, l'élaboration des descriptifs de compétence s'est arrêtée au niveau A2+. Parmi les compétences visées, les actes de communications sont réfléchis dans tous leurs détails (linguistiques) et sont divisés en plusieurs sous-compétences précises. Toutes les compétences sont pensées dans une logique d'interaction. Par conséquent, en plus des quatre compétences traditionnelles – compréhension et expression orale et écrite – figurent des sections comme « *Interaction Spoken* », « *Interaction Written* » et une section sur les « stratégies communicatives », sans oublier une section sur « *Graphemic Control* » pour développer les sous-compétences liées aux caractères chinois.

¹¹⁴ <http://ebcl.eu.com/> (consultée le 28 juillet 2014).

Cependant, malgré ce niveau de détails, les descriptifs semblent considérer les apprenants comme ayant des compétences dans une seule langue – le chinois standard – et ignorent complètement les connaissances culturelles. Voici deux extraits provenant des sections « *Overall Spoken Interaction* » (Paternicò et al., 2012 : 19) et « *Taking the Floor (Turn-taking)* » (idem : 66)¹¹⁵ :

<i>Overall Spoken Interaction</i>				
Niveaux	Descriptifs	Thèmes	Actes de parole	Exemples lexicaux et textuels
A1.1	Can interact in a simple way but communication is totally dependent on repetition at a slower rate of speech, rephrasing and repair.		F6.4 重复 (répétition) F6.6 纠正 (correction) F6.9 确认 (听懂) (confirmation si compirs)	1 -请再说一下。Répète, s'il te plait. [...] 4 -你明白吗? 明白。不明白。我不懂。As-tu compris? Oui. Non. Je ne comprends pas.
A2.1	Can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar and routine matters to do with work and free time.	T6.1 饮食习惯 (habitudes culinaires) T6.2 日常活动 (activités quotidiennes) T6.3 计划安排 (planning) T6.4 时间日程 (emploi du temps)	F2.8 询问 (interrogation) F2.9 回复 (réponse)	1 -我在减肥, 所以得少喝饮料, 多吃蔬菜和水果。 Je suis au régime, c'est pourquoi je dois réduire ma consommation de boisson et manger plus de légumes et fruits. [...] 4 -你星期几有中文课? 你明天几点下课? Quand as-tu les cours de chinois? À quelle heure termineras-tu demain?
<i>Taking the Floor (Turn-taking)</i>				
A1.1	Can establish contact with people using simple words and phrases and gestures.			1 你好! Salut! 2 同学们好! 大家好! Bonjour tout le monde! 3 老师好! Bonjour monsieur/madame!
A2.2	Can use simple techniques to start, maintain, or end a short conversation.	F6.1 开始话题 (commencer un sujet) [...] F6.13 接过话题 (enchaîner un sujet de conversatin) F6.14 深入话题 (approfondir le sujet de converstion)		1 -我们谈一谈.....吧。Pourrait-on parler de... 2 -这个话题我很感兴趣, 想和您再讨论一下。 Ce sujet m'intéresse beaucoup, j'aimerais en discuter plus avec vous. [...] 5 -今天聊得很开心, 我们以后有机会再聊。 C'était très intéressant, à une prochaine fois.

Tableau 7 Extraits du EBCL (Paternicò et al., 2012 : 19, 66)

¹¹⁵ Dans les colonnes « thèmes », « actes de parole » et « exemples lexicaux et textuels », j'ai traduit le contenu en chinois standard en français.

Les descriptifs ci-dessus ne concernent que la compétence en langue et aucune dimension culturelle n'est introduite. S'il est intéressant d'entraîner les apprenants à s'engager dans des échanges conversationnels, il serait sans doute utile aussi de leur apprendre à déterminer quand est le meilleur moment pour intervenir dans une conversation, par exemple. Quoiqu'une grande importance ait été accordée à la compétence communicative (*cf.* Hymes, 1984 et deuxième partie de cette thèse), les connaissances culturelles, c'est-à-dire une conscience de l'altérité de l'autrui, ne contribuent-elles pas à l'enrichissement de cette même compétence ?

1.3.2.2.3.3. Compétence plurilingue et pluriculturelle dans la DCLS/E

Les 551 publications recensées dans le cadre de cet état de l'art ne font pas exception à la règle. Parmi elles, seules deux publications¹¹⁶ dépassent une vision binaire entre langue source et langue cible, et une¹¹⁷ seulement mentionne la compétence plurilingue et pluriculturelle. Kujalowicz & Zajdler (2009) analysent comment les lexiques en polonais, anglais et chinois sont liés ensemble chez trente-neuf étudiants apprenant le chinois L3¹¹⁸, à quel degré et dans quelles conditions le polonais et l'anglais sont actifs. Elles ont conclu que plus une langue¹¹⁹ est sollicitée dans l'acquisition du chinois, plus le lien lexical (la convergence) entre cette langue et le chinois est fort.

Ranong & Leung (2009) se focalisent sur la syntaxe chinoise et cherchent à déterminer quelle langue (le thaï ou l'anglais) serait la source de transfert dans le cas de l'apprentissage du chinois comme une L3. Contrairement à la recherche de Kujalowicz & Zajdler (2009) dans laquelle l'anglais (L2) joue un rôle important, dans l'étude de Ranong & Leung (2009), le thaï est plus sollicité car il s'agit de la langue maternelle des apprenants et d'une langue considérée comme proche du chinois standard. Cette étude est intéressante et m'a inspirée

¹¹⁶ Il s'agit de Kujalowicz & Zajdler (2009, polonais→anglais→chinois) et Ranong & Leung (2009, thaï→anglais→chinois).

¹¹⁷ Il s'agit de Bellassen & Zhang (2008).

¹¹⁸ Si on ne regarde que le polonais, l'anglais et le chinois, le chinois est effectivement appris après l'anglais. Mais étant donné que leurs sujets de recherche ont également acquis d'autres langues comme l'allemand, le français, l'arabe, *etc.* et que ces langues ne sont pas traitées dans cette recherche, il nous est impossible de savoir si le chinois est une « deuxième » langue étrangère après l'anglais ou si elle a été apprise plus tard (il se peut que cela soit une troisième ou quatrième langue étrangère). C'est pourquoi j'utilise le terme L3 tel qu'il est utilisé dans la publication en question.

¹¹⁹ C'est le cas de l'anglais ici. En effet, d'après Kujalowicz & Zajdler (2009), il n'existe ni de matériaux pédagogiques ni de dictionnaires rédigés en polonais pour apprendre le chinois. C'est pourquoi leurs sujets de recherche doivent apprendre le chinois au travers de l'anglais.

dans ma propre recherche : j'ai interrogé mes sujets de recherche pour savoir quelle(s) est/sont la/les langue(s) qu'ils utilisent pour apprendre/enseigner le chinois en tant que troisième ou quatrième langue étrangère.

Enfin, Bellassen & Zhang (2008 : 61) mentionnent la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle, mais leur but n'est pas focalisé sur l'introduction de cette notion. Il s'agit en effet pour eux de présenter le CECRL en détail afin d'expliquer que compte tenu des spécificités linguistiques du chinois, il convient de compléter les descriptifs de compétence par une entrée concernant l'enseignement des caractères chinois dans la grille d'évaluation du CECRL. C'est simplement dans le cadre de la description du CECRL qu'est mentionnée la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle.

Le reste des 548 publications mentionnent seulement la langue source (au singulier) des apprenants et la langue cible – le chinois standard. S'il est important, comme nous l'avons déjà vu¹²⁰, de prendre en compte la langue « maternelle » – autrement dit la L1 – des apprenants lorsque l'on conçoit son enseignement ou sa recherche, pourquoi les autres langues des apprenants sont-elles exclues de cette réflexion ? Les apprenants analysés dans ces recherches, n'ont-ils jamais appris d'autres langues avant d'apprendre le chinois standard ? La France serait-elle le seul pays au monde qui pousse ses élèves à apprendre plusieurs langues dès leur enfance ? Ou bien, les langues autres que la langue cible et la langue source sont-elles considérées comme inintéressantes ou inexploitable dans l'enseignement-recherche du chinois langue étrangère ? Cette dernière question est au cœur de la réflexion engagée dans ce travail de recherche, j'y reviendrai dans les parties suivantes.

1.3.2.3. Analyse de chaque pays

Avec les figures 1 et 2 (section 1.3.2.1.2.), j'ai dégagé les vingt problématiques les plus souvent traitées parmi les 551 ouvrages recensés. Parallèlement, avec les tableaux 4 et 5 (section 1.3.2.1.3.), j'ai montré le degré d'attention reçu par ces problématiques selon les pays – à savoir la République Populaire de Chine, les États-Unis, Taïwan, la France, le Royaume-Uni et l'Australie. Il va sans dire que ces problématiques ne sont pas traitées isolément mais sont liées les unes aux autres : une étude se focalisant sur l'acquisition peut très bien traiter en

¹²⁰ Le profil de l'apprenant paraît en effet central à beaucoup de chercheurs, notamment aux chercheurs chinois mentionnés en 1.3.2.2.2..

même temps des questions de morphosyntaxe, de sémantique ou de littératie et proposer ensuite des stratégies d’enseignement plus ou moins développées. Ceci est d’ailleurs le schéma le plus courant des publications que j’ai recensées. Dans les sections suivantes, je démontre comment certains mots-clefs sont plus particulièrement liés à l’un ou l’autre des six pays sélectionnés. Ils sont classés par ordre décroissant du nombre de publications recensées. Étant donné que le traitement du sujet « l’approche pédagogique/les stratégies d’enseignement » a déjà amplement bénéficié de mon attention dans la section précédente, je ne m’attarderai pas davantage dans les sections ci-dessous.

1.3.2.3.1. Publications chinoises

Le tableau ci-dessous montre les mots-clefs les plus utilisés¹²¹ pour classer les publications des chercheurs des universités chinoises (nombre total de publications N=274) :

Mots-clefs	Nombre de publication	%
Approche pédagogique/stratégie d'enseignement	92	33,5%
Morphosyntaxe	72	26,2%
Support pédagogique/manuel	41	14,9%
Sémantique	39	14,2%
Chinois langue seconde	36	13,1%
Littératie	28	10,2%

Tableau 8 Les mots-clefs les plus utilisés pour classer les publications chinoises recensées

J’ai déjà expliqué dans la section 1.3.2.2.1. l’intérêt des chercheurs chinois pour la « morphosyntaxe ». Les questions de recherche traitées en même temps que la morphosyntaxe dans les publications chinoises recensées sont celles concernant l’« acquisition » (*cf.* Cao, 2013, mentionné précédemment) et la « sémantique » (*cf.* Zhang, 2013). Au niveau de la méthodologie, on notera que la morphosyntaxe est souvent traitée par le biais du « traitement des erreurs (dans la production des apprenants) » (*cf.* Du, 2012) ou celui de l’« analyse des supports pédagogiques » (*cf.* Feng, 2013).

¹²¹ Un mot-clef n’est considéré comme signifiant que quand il est attribué à plus de 10% des publications chinoises.

1.3.2.3.2. Publications américaines

Le tableau ci-dessous montre les mots-clefs les plus utilisés¹²² pour classer les publications des chercheurs des universités américaines (nombre total de publications N=115) :

Mots-clefs	Nombre de publication	%
Approche pédagogique/stratégie d'enseignement	29	25,2%
Contexte américain	28	24,3%
Chinois langue étrangère	23	20%
Acquisition	20	17,3%
Chinois langue seconde	20	17,3%
Chinois langue d'héritage	19	16,5%
Morphosyntaxe	18	15,6%
Littératie	14	12,1%
Culture/inter-cross-transculturel	13	11,3%
Maîtrise	12	10,4%
Politique linguistique éducative	12	10,4%

Tableau 9 Les mots-clefs les plus utilisés pour classer les publications américaines

Malgré sa place dans le classement, je ne reviens pas sur la terminologie distinguant le « chinois langue étrangère » vis-à-vis du « chinois langue seconde », vis-à-vis du « chinois langue d'héritage », vis-à-vis de la « politique linguistique éducative » car cela a déjà été précisé précédemment avec les situations en Australie et au Royaume-Uni (*cf.* 1.3.2.2.2.)

De même que dans les publications chinoises recensées, le mot-clef « Acquisition » est également souvent traité en même temps que la « Morphosyntaxe »¹²³, comme l'article de Wen (2012) mentionné précédemment.

La question de la « littératie » est aussi largement traitée par les chercheurs américains recensés (sans doute parce qu'aux États-Unis, les caractères simplifiés et non-simplifiés sont tous les deux enseignés). Cette question est associée à celles de l'« acquisition » (Shen, 2009 ; Shen & Ke 2007), de la « compréhension écrite » (Zhang, 2013 & Yao, 2011), de la « maîtrise (maîtrise de l'écriture et de la lecture) » (Zhang, 2013 ; Sung, 2012 & Yao, 2011),

¹²² Un mot-clef n'est considéré comme signifiant que quand il est attribué à plus de 10% des publications américaines.

¹²³ J'ai recensé 10 ouvrages traitant l'acquisition et la morphosyntaxe en même temps : Xie, 2015 ; Liu, 2015 ; Lee, 2014 ; Li, 2014 ; Xu, 2013 ; Xiong, 2013 ; Liu, 2012 ; Wen, 2012 ; Shen, 2009 ; Jin, 2009.

de la « sémantique » (Lü *et al.*, 2014 & Shen, 2009), et des « TICE » (Wang, 2014 ; Kuo & Hopper, 2004).

1.3.2.3.3. Publications taïwanaises

Les données suivantes portent sur le corpus des publications taïwanaises ¹²⁴. Contrairement aux publications chinoises (274 ouvrages) et étasuniennes (115 ouvrages), je n'ai recensé que 38 publications *via* les moteurs de recherche listés précédemment. Par conséquent, à partir de cette section, il est plus difficile de définir des tendances de la recherche dans les pays tel que Taiwan, la France, l'Australie et le Royaume-Uni – l'échantillon étant très limité. J'aimerais toutefois me baser sur les publications de ces pays pour décrire les différentes problématiques qui n'ont pas encore été illustrées. Autrement dit, je ne discuterai plus dans ces sections des thématiques de recherche que sont la « morphosyntaxe » et la « politique linguistique éducative ».

Les publications taïwanaises que j'ai recensées sont principalement des thèses de doctorat, mais il existe aussi des articles publiés dans des revues chinoises (*cf.* Kong, 2011) et les revues anglophones (*cf.* Huang 2003).

Les mots-clefs les plus utilisés ¹²⁵ pour classer les publications des chercheurs des universités taïwanaises sont les suivants (nombre total des publications N=38) :

Mots-clefs	Nombre de publication	%
Approche pédagogique/stratégie d'enseignement	14	36,8%
Chinois langue seconde	8	21,0%
Littératie	7	18,4%
TICE	7	18,4%
Évaluation/test/critère	6	15,7%
Morphosyntaxe	6	15,7%
Anglophone/anglais (langue)	5	13,1%
Politique linguistique éducative	5	13,1%
Acquisition	4	10,5%
Chinois langue étrangère	4	10,5%
Compétence communicative	4	10,5%

Tableau 10 Les mots-clefs les plus utilisés pour classer les publications taïwanaises

¹²⁴ Pour rappel, le pays de publication est celui de l'université ou de l'institut de recherche auquel l'auteur est rattaché.

¹²⁵ Pour rappel, un mot-clef est considéré comme signifiant seulement quand il est utilisé pour plus de 10% des publications taïwanaises.

Je me concentre ici sur les publications consacrées aux sujets de la « littératie », les « TICE » et l'« évaluation ». À titre de rappel et comme mentionné dans la partie 1.1.3. de cette thèse, Taïwan enseigne, en plus des caractères simplifiés, les caractères non-simplifiés. Taïwan propose aussi un certificat international de compétence en chinois (TOCFL – *Test of Chinese as Foreign Language*) qui peut être organisé sous forme d'épreuve sur papier ou en ligne. Cette dernière formule évolue année après année, et sa dernière version numérique est basée sur les principes de tests adaptifs assistés par ordinateur¹²⁶. Ces deux faits pourraient sans doute expliquer le besoin de recherches sur la « littératie », les « TICE » et l'« évaluation ».

Parmi les publications sur la littératie, quatre ouvrages sur sept (Lai, 2014 ; Chang, 2013 ; Hsiao *et al.*, 2013 et Zeng *et al.*, 2013) propose des stratégies d'enseignement en vue d'améliorer l'enseignement-apprentissage des caractères non-simplifiés. Parmi les six ouvrages recensés (Chen *et al.*, 2014 ; Zhao, 2014 ; Hsiao, 2013 ; Huang, 2013 ; Wang, 2013 ; Zhang, 2013) traitant des « Évaluations/tests/critères », trois (Huang, 2013 ; Wang, 2013 et Zhang, 2013) s'intéressent à adapter le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECRL, Conseil de l'Europe, 2001) au cas de l'enseignement du chinois. En tant que certificat de langue mondialement reconnu (sauf en Chine), le TOCFL que propose Taïwan se présente comme une solution d'évaluation de la compétence en chinois standard lisible dans le monde entier. En ce sens, l'intérêt que les chercheurs taïwanais portent au CECRL est tout à fait compréhensible. Il est intéressant de souligner ici que parmi les publications recensées, le CECRL est le seul texte européen analysé. Les autres textes de référence que sont par exemple « De la Diversité Linguistique à l'Éducation Plurilingue : Guide pour l'Élaboration des Politiques Linguistiques Éducatives en Europe » (Beacco, 2007) ou l'EBCL (Paternicò *et al.*, 2012) ne semblent pas connus des chercheurs taïwanais recensés. Une explication reste à fournir. Enfin, la majorité des recherches sur les « TICE » sont au service de la « littératie » et/ou de la « compréhension écrite » (Chang, 2013 ; Chang, Lan & Chang, 2010 ; Wang, 2013 ; You, Xu & Ching, 2011 ; Zheng, Ji & Huang, 2013). On le voit le TOCFL semble être un moteur important des recherches en DCLS/E à Taïwan.

¹²⁶ Ma traduction. Il s'agit de la notion en anglais « Computerized Adaptive Test (CAT) », c'est-à-dire que selon le taux de réussite des apprenants, l'ordinateur adapte la difficulté des exercices (en l'augmentant ou la diminuant) en temps réel. Je suis au courant de cette évolution car je participe depuis 2014 à la surveillance et la mise en place des tests pilotes numériques du TOCFL à l'Université de Strasbourg.

1.3.2.3.4. Publications françaises

Les mots-clefs les plus utilisés pour classer les publications des chercheurs des universités françaises sont les suivants (nombre total des publications N=37) :

Mots-clefs	Nombre de publication	%
Approche pédagogique/stratégie d'enseignement	11	29,7%
Littérature	9	24,3%
Adulte	8	21,6%
Contexte scolaire	8	21,6%
Francophone/français (langue)	8	21,6%
Chinois langue étrangère	7	18,9%
Acquisition	6	16,2%
Stratégie d'apprentissage	6	16,2%
Support pédagogique/manuel	6	16,2%
Évaluation/test/critère	5	13,5%
Évolution historique DCFL	5	13,5%
Morphosyntaxe	5	13,5%
TICE	5	13,5%
Politique linguistique éducative	4	10,8%

Tableau 11 Les mots-clefs les plus utilisés pour classer les publications françaises

Bien que l'approche pédagogique/stratégie d'enseignement occupe une place importante parmi ces publications, l'expression « chinois langue seconde » n'est pas du tout utilisée dans les trente-sept publications françaises que j'ai recensées et seule une publication du CNDP utilise l'expression langue d'origine¹²⁷. Afin de souligner la complexité terminologique s'agissant de la dénomination du chinois standard dans la DCLS/E, je m'appuierai sur la thèse de Hsiao-Figueira (2002). Celle-ci, intitulée *Dialogue Pédagogique et Acquisition d'une Langue Étrangère : une Analyse de Cas : une Classe de Chinois Langue Étrangère pour enfants de 7 à 10 ans*, a pour sujets de recherche des élèves nés en France de parents chinois immigrés. D'après Hsiao-Figueira, le français est la L1 de ces élèves et ils pratiquent également une langue régionale chinoise à la maison. Comme cela a été mentionné dans la partie 1.1.2. sur la variété de la langue chinoise, il faut bien distinguer le chinois standard de la langue régionale, du fait qu'il est assez différent linguistiquement de celle-ci. Si on s'en tient au cadre défini en 1.3.2.2.2.1. de cette thèse, on dira que la L1 de ces élèves est la langue régionale chinoise, que leur langue seconde – langue de socialisation et de

¹²⁷ Il s'agit de Rafoni, J.-C. & Deruguine, N. (2003). *Passerelles en quinze langues : évaluation - lecture en langue d'origine cycles II et III : français, anglais, arabe, chinois, coréen, espagnol, indonésien, japonais, polonais, portugais, roumain, russe, serbe, tamoul, turc, vietnamien*. Nanterre : SCEREN-CNDP.

scolarisation – est le français et que la langue étrangère ou langue additionnelle est le chinois standard. Ces enfants ont probablement été familiarisés aux cultures chinoises par leurs parents, et en ce sens, il peut paraître peu adéquat de parler de langue étrangère. Le concept plus vague de langue additionnelle pourrait être retenu dans ce cas.

De même que dans le cas des publications taïwanaises, la littérature constitue un sujet souvent étudié par les chercheurs français. C'est tout à fait logique compte tenu de l'influence qu'a eue J. Bellassen dans la DCLS/E en France après avoir élaboré une approche didactique « dite du primat au caractère ou *zì běn wèi* 字本位 » (Bellassen, 2010 : 33). Son manuel (Bellassen, 1989) a introduit un Seuil Minimum Indispensable de Caractères dit SMIC. En tant que professeur des universités, il a encadré beaucoup de recherches sur la DCLS/E puis, lorsqu'il occupait le poste d'inspecteur général du chinois en France, il a participé à l'élaboration de textes et programmes officiels régissant le chinois langue étrangère en France, a promu son approche et influé sur la politique linguistique éducative¹²⁸. Son approche pédagogique ne fait cependant pas l'unanimité.

Il existe bien évidemment d'autres didacticiens (ou sinologues ayant des projets didactiques) en France. Je mentionnerai notamment : A. Arslangul, Z. Drocourt et I. Rabut, chercheurs dans les domaines de la linguistique ou la littérature et qui ont contribué à l'élaboration de manuels comme la série *nǐ shuō ne* 你說呢/ *nǐ shuō ba* 你說吧 (Arslangul, Lamouroux & Pillet, 2009/2013) et la série *Méthode de Chinois* (premier niveau : Rabut *et al.*, 2009/deuxième niveau Drocourt *et al.*, 2011). L'approche didactique de chacune de ces séries est très différente : tandis que la première accentue la logique de tâche, la deuxième met plutôt l'accent sur une progression grammaticale. B. Allanic, qui focalise ses recherches sur les caractères (simplifiés), a publié le manuel *Le Chinois... comme en Chine* (2009). Il a participé au projet de l'EBCL¹²⁹ au sein duquel il a fermement défendu une approche fondée sur le *zì běn wèi*. Enfin, M. Gianninoto participe ces dernières années au projet *Innovalangues*¹³⁰ afin d'élaborer des ressources pédagogiques (exercices en ligne, tests de positionnement, *etc.*)

¹²⁸ Cette approche est intégrée dans le programme officiel de l'enseignement du chinois en France, de l'école primaire jusqu'au lycée.

¹²⁹ Cf. 1.3.2.2.3.2..

¹³⁰ Projet « Initiatives d'excellence en formations innovantes (IDEFI) » en six ans débuté en 2012 siégeant à l'Université Stendhal Grenoble 3. Ce projet inclut huit langues cibles, à savoir : l'allemand, l'anglais, l'arabe, le chinois, l'espagnol, le japonais, l'italien, le russe, et le français langue étrangère.

basées sur des ressources authentiques exploitables dans le cadre du (mais non limité au) LANSAD, que cela soit en formation initiale ou en apprentissage autonome.

1.3.2.3.5. Publications australiennes

Du fait que je n'ai pu recenser que vingt-quatre publications australiennes, il n'est plus pertinent de présenter le tableau des pourcentages des publications associées aux mots-clefs utilisés pour les répertorier. Il suffit en effet d'avoir trois publications traitant du même sujet pour que le pourcentage des publications dépasse les 10% et par conséquent, tout semble très intéressant pour les chercheurs australiens. Cependant, une tendance sûre de l'échantillon est que la question de la politique linguistique éducative attire particulièrement l'attention des chercheurs australiens (sept articles sur vingt-quatre). Ces derniers s'intéressent non seulement au contexte australien (ex. Scrimgeour, 2014), mais aussi aux contextes chinois et taiwanais. Ainsi, Tsung & Cruickshank (2012) analysent l'apprentissage du chinois langue seconde par les Ouïghours, tandis que Scott & Tiun (2007) s'intéressent à la gestion de l'hétéroglossie (Blackledge & Creese, 2014 : 5) traduite dans les politiques linguistiques éducatives. Scrimgeour (2014 : 163-165), quant à lui, met l'accent sur les valeurs à mettre en avant dans l'enseignement du chinois langue étrangère/d'origine en Australie : il souligne qu'il est important d'aider les apprenants à maintenir leur propre rapport avec la langue et la culture chinoises, c'est-à-dire de les accompagner dans une démarche personnelle et réflexive dans leur apprentissage du chinois langue-culture.

Cette conscience concernant le savoir-être de l'apprenant n'est pas sans intérêt pour réfléchir à la notion de compétence communicative interculturelle dont j'énumérerai les composants dans la deuxième partie de cette thèse. Selon Scrimgeour (2014), il serait donc impératif que les enseignants apprennent aux apprenants à vivre dans ce monde en s'appuyant sur leurs connaissances en langues et cultures chinoises et à interagir avec les sinophones de différentes nationalités et ethnies. Il serait, par ailleurs, indispensable de s'assurer que tous ces apprenants aient les moyens de découvrir le chinois langue-culture selon leurs acquis, leur gré et leur rythme. Cette dernière remarque est liée à la complexité australienne¹³¹. Elle m'intéresse car, si je considère sa suggestion comme une forme de promotion du développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle des apprenants, il est

¹³¹ Pour rappel, les profils des apprenants du chinois standard en Australie sont très divers, voir 1.1.3.

effectivement utile pour les enseignants de s'assurer que chacun des apprenants est en mesure d'approcher les langues et cultures chinoises de manière personnelle ou individualisée.

1.3.2.3.6. Publications britanniques

De même que pour les publications australiennes, je n'ai recensé que vingt ouvrages publiés par les chercheurs des universités britanniques. Je ne présenterai donc pas de tableau des pourcentages d'utilisation de chaque mot-clef.

Au Royaume-Uni aussi, de même qu'en Australie et aux Etats-Unis, les questions de recherche sur l'apprentissage du « chinois langue d'héritage/d'origine » attirent l'attention des Britanniques. Cela s'explique probablement par le nombre de familles sinophones immigrées cherchant à maintenir leur langue. Une spécificité qui distingue les recherches britanniques des deux autres pays est que la question du « chinois langue d'héritage/d'origine » est souvent traitée en même temps que les questions d'identité (quatre publications sur sept traitant du chinois langue d'héritage traitent aussi de l'identité : Bell, 2013 ; Curdt-Christiansen & Hancock, 2014 ; Francis *et al.*, 2009 ; Lu, 2013). Le lien entre l'« identité » et le « chinois langue d'héritage » n'est pas difficile à comprendre car, selon la perception qu'un individu a de son identité, il/elle envisagera et traitera la langue/les langues dont il/elle hérite différemment.

1.4. Remarques conclusives

Dans cette première partie de la thèse, j'ai dressé un tableau de l'enseignement du chinois langue étrangère ainsi que des recherches publiées en France et dans plusieurs pays dans le monde. J'ai mis en évidence que cet enseignement prend diverses formes selon le contexte et les besoins pédagogiques et que, à l'intérieur de chaque pays, il existe des dispositifs distincts – qui sont liés à la diversité sociale de chacun. Par conséquent, d'abondantes recherches scientifiques sont bien nécessaires afin d'aider les praticiens du terrain à mieux cerner leur contexte de travail et pour proposer des enseignements adaptés à leurs publics¹³².

¹³² Cf. Blanchet, Ph. Moore, D. & Asselah Rahal, S. (2009). *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Paris : Éditions des archives contemporaines.

Toutefois, je ne suis pas certaine que les recherches actuelles répondent vraiment à ce besoin. En effet, comme illustré précédemment, les recherches dites sur la didactique du chinois langue étrangère/seconde se sont majoritairement concentrées sur la « morphosyntaxe », c'est à dire sur la grammaire, sans vraiment proposer de stratégies d'enseignement développées en relation avec les besoins spécifiques des apprenants et la réalité des terrains d'enseignement. Ces travaux prennent très peu en compte les recherches récentes en didactique des langues consacrées à la dimension sociale de tout apprentissage linguistique. Par conséquent, la plupart des recherches sur la didactique du chinois sont en fait des recherches sur la linguistique théorique du chinois et sont difficilement exploitables par les enseignants comme le constate Wu (2016 : 43). Par ailleurs, beaucoup de chercheurs négligent la diversité des apprenants. Presque la totalité des recherches ne traite que de l'enseignement-apprentissage du chinois de manière binaire, c'est-à-dire n'envisage qu'une articulation entre la langue source (au singulier) des apprenants et le chinois en tant que langue cible. Pour combler cette lacune, la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle pourrait être très utile. Mais, comme nous l'avons vu, son acceptation et son utilisation par la communauté scientifique – en Chine en particulier – s'avère très difficile.

Le présent travail de recherche vise à réfléchir à l'intérêt que présente une approche plurilingue et pluriculturelle afin de contribuer à l'élaboration d'une DCLS/E qui soit davantage basée sur une approche socio-cognitive de l'enseignement/apprentissage des langues. Pour ce faire, je m'intéressai à la didactique du chinois langue étrangère en contexte français. Comme les apprenants que j'ai retenus comme sujets de ma recherche étaient tenus d'apprendre au moins deux langues étrangères avant de s'engager dans l'étude du chinois standard, les données que j'ai recueillies me permettent de préciser la place de la compétence plurilingue et pluriculturelle du point de vue de l'enseignant(e) comme des apprenants.

2. Deuxième partie : notions théoriques

Suite aux chapitres consacrés à la contextualisation de ma recherche et au recensement de la littérature sur l'enseignement du chinois langue étrangère en France et dans le monde, j'ai dégagé une problématique portant sur la pertinence de la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle dans l'enseignement du chinois LVE. Plus concrètement, mes questions de recherche sont les suivantes :

1. Comment la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle est-elle présentée et interprétée dans les programmes officiels en France ? Quel(s) rôle(s) les programmes attribuent-ils (ou non) au répertoire plurilingue ou à la compétence plurilingue et pluriculturelle des élèves ou des enseignants dans l'enseignement du chinois LVE ?
2. L'enseignante¹³³ et ses élèves sont-ils conscients ou non de l'existence et de la composition de leur répertoire plurilingue ? Ce dernier est-il considéré comme utile ou non pour apprendre le chinois LVE ? Quel(s) rôle(s) l'enseignante et ses élèves attribuent-ils (ou non) à leur répertoire ? Pourquoi ? Quelle est la vision de l'enseignante sur le plurilinguisme en général et le plurilinguisme de sa propre classe ? L'enseignante connaît-elle la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle et comment l'interprète-t-elle ?
3. La définition actuelle de la compétence plurilingue et pluriculturelle est-elle suffisante pour nous aider à comprendre l'enseignement d'une langue, tel que le chinois standard, qui est considérée comme distante par rapport au répertoire plurilingue des élèves et des enseignants qui est principalement constitué de langues européennes ?

Parmi les stratégies spécifiques d'enseignement que développent les enseignants, je fais l'hypothèse que, malgré l'éloignement du système linguistique du chinois standard par rapport à ceux des langues européennes¹³⁴, certaines d'entre elles reposent sur l'utilisation de ce que les chercheurs nomment « le répertoire plurilingue » (*cf.* ex. Blommaert & Backus, 2011 ;

¹³³ Mon sujet de recherche, *cf.* la troisième partie de ma thèse.

¹³⁴ Les langues qu'apprennent généralement les élèves dans le système éducatif en France.

Coste, 2002 : 117 ; Dabène, 1994 ; Gumperz, 1964, 1982 ; Hélot, 2012 : 220-221 et Lüdi, 2006) des élèves, c'est-à-dire les connaissances linguistiques, métalinguistiques, sociolinguistiques et socio-culturelles de toutes les langues acquises ou apprises précédemment par les élèves. C'est aux modalités d'utilisation de ce répertoire par les enseignants et les apprenants que je me concentre plus particulièrement dans mon étude des stratégies d'apprentissage/enseignement dans le cas du chinois standard.

Dans cette deuxième partie, pour saisir les significations que les textes officiels et mes sujets de recherche accordent aux expériences des apprenants et des enseignants, je présenterai successivement les notions théoriques centrales de ma recherche – soit celles de politique linguistique, de représentation, de répertoire plurilingue et, pour finir, de compétence plurilingue et pluriculturelle.

2.1. La notion de politique linguistique

Afin de mieux comprendre et analyser les fonctions et les effets des textes officiels du Ministère de l'Éducation Nationale sur l'enseignement du chinois langue étrangère, ainsi que les comportements pédagogiques de l'enseignante, et notamment son utilisation de(s) autres langue(s) pour enseigner le chinois standard, il est impératif de comprendre d'abord la notion de politique linguistique.

2.1.1. Politique, planification et aménagement linguistiques : les recherches francophones

Selon Truchot (2013), les acteurs d'une politique linguistique peuvent être les institutions ou autorités politiques, ainsi que les individus. D'après Boyer (1996 : 23) et Calvet (1996 : 3), la politique linguistique se distingue de la planification linguistique. La première désigne la « détermination des grands choix en matière de relations entre langues et société » (Calvet, 1996 : 3) et la deuxième désigne la « mise en pratique » (*ibidem*) de la politique linguistique. Quant à l'aménagement linguistique, de Robillard (1997 : 39) le considère comme une catégorie englobant la politique et la planification linguistiques. Selon lui, l'aménagement linguistique est « un ensemble d'efforts délibérés visant à la modification des langues en ce qui concerne leur statut ou leur corpus » (1997 : 36). Blanchet (2011, 2008), caractérise quant à lui l'aménagement linguistique comme « une forme consciente, scientificisée et professionnalisée des interventions visant à la modification des langues en ce qui concerne leur statut et leur corpus ». Dans les travaux de Chaudenson (*cf.* 1991 et Chaudenson & Rakotomalala, 2004), le

couple statut¹³⁵/corpus¹³⁶ qu'évoque Robillard est devenu représentation/pratique - auquel Blanchet (2011) ajoute l'« institutionnalisation », c'est-à-dire « la légitimation ou la légalisation de la langue en tant que telle par des institutions sociopolitiques et leurs attributs métalinguistiques tels que textes médiatiques, juridiques, enseignement, dictionnaires, grammaires... » (Blanchet, 2005 et 2007 : 261-267).

Selon Blanchet (2011), une politique linguistique est mise en place lorsqu'il existe dans la société de l'hétérogénéité linguistique, qu'il s'agisse de langues différentes ou de variations régionales. Elle a donc pour but « d'organiser, de réguler, de normativiser » (Blanchet, 2011) ces hétérogénéités. Quant à la notion de politique linguistique éducative, elle a émergé dans les années quatre-vingt-dix et est ensuite devenue plus communément utilisée dans les recherches en sciences humaines à partir de l'année 2000 (Blanchet, 2011). Selon Beacco & Messin (2010 : 95), « l'institution scolaire (y compris les établissements d'enseignement supérieur) est un puissant instrument politique dans la mesure où elle assure (en parallèle ou en concurrence avec des entreprises privées) des enseignements langagiers de masse ». Sous cette influence puissante, « [l'é]cole, par exemple, pourrait se voir assigner le rôle fonctionnel d'accompagner la transmission familiale intergénérationnelle des langues, mais elle doit répondre, en même temps, au besoin de reconnaissance des locuteurs » (Beacco & Messin, 2010 : 97). Autrement dit, selon ces auteurs, l'école doit reconnaître, prendre en compte et solliciter les compétences et les ressources linguistiques-culturelles extra-scolaires/familiales des élèves. Par ce simple geste de reconnaissance, les élèves accèderaient à de meilleurs résultats et ce dans toutes les matières scolaires (*cf. ex. Cummins, 2009 et Young & Mary, 2016*)¹³⁷.

2.1.2. Les recherches anglophones

La logique et la terminologie concernant la politique linguistique dans les recherches anglophones sont différentes des recherches francophones. En effet, au lieu d'envisager la politique linguistique comme une notion relevant de l'aménagement linguistique et parallèle à la planification linguistique, cette notion est plutôt envisagée dans les recherches anglophones récentes depuis trois points de vue : discursif, mental (représentations) et pratique. D'après

¹³⁵ Par exemple les langues officielles, les langues MODIME (MOins Diffusées et Moins Enseignés), les langues prestigieuses, *etc.*

¹³⁶ Par exemple les règles de grammaire, d'orthographe, de prononciation, *etc.* que des institutions comme l'Académie Française prennent en charge.

¹³⁷ Bien sûr, on constate que, dans les faits, l'école opère des choix quant aux langues à enseigner et accorde la préférence à certaines tandis qu'elle en exclut d'autres en relation avec la position sociale de leurs locuteurs. Mais je m'intéresse ici au discours et non aux pratiques.

Bonacina (2012, 2010), une politique linguistique peut être résumée comme dans le tableau ci-dessous :

Auteurs	Ce qui est dit	Ce que l'on pense	Ce qui est mis en œuvre
S. J. Ball	Politique linguistique comme texte (1993 :10)	Politique linguistique comme discours (1993 :10)	
B. Spolsky	Management linguistique (2004 : 11)	Croyances et idéologies linguistiques (2004 : 14)	Politiques linguistiques comme pratiques (2004, 2007 & 2008)
F. Bonacina	Politique linguistique déclarée (Shohamy 2006 : 68)	Politique linguistique perçue (2012 : 214)	Politique linguistique en pratique (2010 & 2012)

Tableau 12 La notion de politique linguistique dans les recherches anglophones

Une politique linguistique est souvent considérée à la fois comme texte et discours. Un texte est, selon Ball (1993 : 10), une déclaration autoritaire, qu'elle soit verbalisée ou écrite, de ce qui doit être fait. Spolsky (2004 : 11) l'a reformulé comme « *a direct effort to manipulate a language situation* ». Quant au discours, Ball (1993 : 10) l'a considéré comme l'ensemble des croyances et idéologies sur ce qui doit être fait. Au-delà de ces deux approches, Spolsky (2008, 2007, 2004) propose un troisième niveau (ce qui est réellement mis en œuvre), qui serait la « politique linguistique en pratique » comme le reformule Bonacina (2012, 2010).

Dans la présente étude, j'analyserai les textes officiels (plus spécifiquement les programmes officiels) liés à l'enseignement des langues étrangères en tant que discours déclaratif sur l'enseignement des langues et du chinois standard en particulier, afin d'appréhender la politique linguistique déclarée. Je m'intéresserai aussi aux discours de l'enseignante afin de comprendre la politique linguistique perçue. Enfin, je me pencherai sur son utilisation de la langue et/ou des langues pour enseigner afin d'accéder à la politique linguistique en pratique. Je m'intéresserai donc aux politiques linguistiques d'un point de vue institutionnel (*top-down*) et d'un point de vue individuel (*bottom-up*).

2.1.3. La France : au croisement de la politique linguistique européenne et de la politique linguistique française

Bien que l'élaboration du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) ait été recommandée par le Conseil de l'Europe en 1991 durant le Symposium de Rüşchlikon, l'idée d'offrir un « système européen d'unités capitalisables » afin d'encourager « la mobilité, la coopération et la compréhension mutuelle en Europe » remonte à 1971 (Conseil de l'Europe, 1991 : 3, 6). En vue de préparer le CECRL, beaucoup d'études préliminaires ont été entreprises, telle que Coste, Moore & Zarate (1997/2009), qui est considérée comme une référence importante pour la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle. Le CECRL peut être utilisé comme une base pour concevoir les programmes d'enseignement des langues et pour déterminer le niveau de compétence d'un apprenant en utilisant une série des descriptifs sur les différentes dimensions de compétence en langues étrangères. Plus généralement, son objectif principal est de promouvoir l'éducation plurilingue et/ou l'éducation au plurilinguisme (plus d'explications seront fournies ci-après), autrement dit de développer la compétence plurilingue et pluriculturelle¹³⁸ de chaque citoyen européen, afin de préserver la diversité linguistique en Europe et les droits linguistiques des locuteurs des langues minoritaires. Ces objectifs politiques ont ensuite été plus explicitement expliqués et défendus dans les textes européens tels que le « Guide pour l'Élaboration des Politiques Linguistiques Éducatives en Europe » (Beacco & Byram, 2003/Beacco, 2007) et le « Guide pour le Développement et la Mise en Œuvre de Curriculums pour une Éducation Plurilingue et Interculturelle » (Beacco et al. 2010/2015) élaborés plus tard.

Tous ces textes européens ont eu un impact majeur sur les politiques linguistiques de l'enseignement des langues étrangères en France puisqu'une année après la publication du CECRL, le cadre est devenu la référence centrale pour reconceptualiser les programmes nationaux¹³⁹ de l'enseignement des langues étrangères à l'école primaire et dans l'enseignement secondaire. Une nouvelle approche par compétence a, en effet, été proposée utilisant les critères descriptifs (sous forme de *can-do-statements*) et les différents niveaux (de A à C) du CECRL pour l'évaluation à l'échelle nationale. De plus, l'objectif pour tous les élèves d'acquérir au moins deux langues étrangères (c'est-à-dire deux langues autres que la

¹³⁸ Cf. la section 2.3. et 2.4. de cette thèse pour plus d'informations.

¹³⁹ Plus d'explications seront fournies dans la troisième partie de cette thèse.

langue nationale) a également été clairement annoncé dans le programme de l'enseignement des langues étrangères à l'école primaire publié en 2002¹⁴⁰. Depuis la réforme éducative de 2016, comme cela a été mentionné dans la première partie de cette thèse, l'enseignement d'une première langue étrangère (dénommée LV1, comme mentionné précédemment) commence dès l'âge de six ans et celui d'une deuxième langue étrangère (LV2) débute à l'âge de douze ans. Ces deux enseignements de langue sont obligatoires. Par ailleurs, il est également possible d'apprendre une LV3 en option à partir de quinze ans.

Il est intéressant de remarquer ici que l'enseignement des langues étrangères tel qu'il est organisé en France correspond à une vision additive du plurilinguisme, puisque les langues sont dénommées LV1, LV2, LV3. Ceci entre en contradiction avec la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle telle que la conçoit le CECRL et les deux *Guides* mentionnés ci-dessus. En effet, ces textes européens insistent que la compétence plurilingue et pluriculturelle ne soit pas synonyme d'une addition de compétences en langues mais que sa complexité soit prise en compte en tant que système linguistique et cognitif intégrant plusieurs langues à plusieurs niveaux. Effectivement, ce qui se passe quand un élève apprend une nouvelle langue étrangère est que sa compétence dans toutes ses langues acquises auparavant est affectée et que son répertoire plurilingue¹⁴¹ est reconfiguré afin d'ingérer ces nouvelles connaissances linguistiques et culturelles. C'est bien ce processus précis, celui d'une compétence affectée par l'expérience d'apprentissage d'autres langues, qui explique comment la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle se développe au travers des processus d'apprentissage d'un élève tout au long de sa vie. Quand tout le système éducatif doit organiser la mise à disposition de l'enseignement des langues étrangères, dénommer les langues avec des chiffres croissants ne peut que donner l'impression aux enseignants, élèves et parents d'une vision additive¹⁴² qui sous-entend que l'apprentissage d'une LV1 est isolé de celui d'une LV2 ou d'une LV3, qu'un nouveau processus d'apprentissage est déclenché lors de chaque nouvel apprentissage et qu'il n'y a aucun lien entre ces différentes langues enseignées/apprises ni même entre leurs approches pédagogiques.

Par ailleurs, une compréhension plus fine de la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle et de sa nature n'est pas facilitée par cette conception additive des compétences

¹⁴⁰Programme transitoire d'enseignement des langues étrangères ou régionales au cycle des approfondissements à l'école primaire (<http://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs4/default.htm>, page consultée le 30 avril 2011).

¹⁴¹ Cf. la partie 2.3. de cette thèse pour plus d'informations.

¹⁴² qui plus est hiérarchique : la LV1 serait plus importante que la LV2, etc.

en langues, et ceci affecte également la conception de la formation des enseignants, les principes didactiques au cœur de l'enseignement des disciplines linguistiques comme le français et les langues vivantes étrangères, et, par suite, la conception des matières scolaires. En effet, les enseignants en France n'enseignent qu'une seule langue étrangère et se considèrent comme spécialistes de cette seule et unique langue étrangère. Même si des projets pédagogiques communs ont été recommandés dans les nouveaux programmes publiés après 2010, la plupart des enseignants n'ont jamais été formés à travailler avec leurs collègues des autres langues étrangères ou des autres disciplines scolaires. Il faut noter que, non seulement les enseignants ne sont pas formés à coopérer avec les enseignants des autres matières, mais qu'ils ne sont pas non plus formés pour profiter de la pluralité et de l'hétérogénéité des diverses compétences de leurs élèves. Comme cela a été mentionné ci-dessus, en France, l'apprentissage des différentes langues commence à différents âges. Ceci implique que les élèves auront des performances très diverses selon les langues et rend la coopération et l'élaboration d'un projet pédagogique commun difficile car le décalage de compétences serait flagrant d'une langue à l'autre. La culture éducative en France rend par ailleurs la possibilité d'une coopération entre différentes disciplines et différents groupes d'âge difficilement envisageable. Par exemple, un enseignant de chinois LV3 (dont l'enseignement ne commence qu'à l'âge de quinze ans) aurait des difficultés à élaborer un projet commun avec un enseignant d'anglais LV1 (dont l'enseignement a commencé dès l'âge de six ans, ce qui veut dire que les élèves auraient déjà un niveau assez avancé en anglais).

Bien entendu, le fait de commencer les langues à trois âges différents ne permet peut-être pas certains projets collaboratifs en raison de l'hétérogénéité des niveaux de langue, mais elle n'empêche en rien les collaborations entre enseignants de langue. Du reste, le fait d'avoir des enseignements de langue par âge pourrait permettre de concevoir l'enseignement de la LV2 sur la base des compétences acquises en LV1, d'où pourrait naître une ouverture entre les disciplines linguistiques et des possibilités de développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle des élèves.

2.2. La notion de représentation

Étant donné que je prendrai connaissance de la compétence plurilingue et pluriculturelle de l'enseignante et de ses élèves par le biais de leur discours (celui recueilli lors des entretiens semi-dirigés), afin d'avoir plus de recul lors de mon analyse des données transcrites, de leur

interprétation de leur propre compétence, et du plurilinguisme au sein de leur classe, il m'a semblé indispensable d'avoir recours à la notion de représentation. Je tiens à préciser ici que ma compréhension de cette notion riche et complexe et sa relation avec les notions voisines comme celles de l'attitude ou de l'idéologie est fondée principalement sur les études francophones.

2.2.1. La définition de représentation

Le terme « représentation » fait ici référence aux « représentations sociales », issues des études de la psychologie sociale. Suite aux travaux de recherche de Moscovici (*cf.* 1963), Jodelet a défini les représentations sociales comme :

« 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. Également désignée comme 'savoir de sens commun' ou encore 'savoir naïf', 'naturel', cette forme de connaissance est distinguée, entre autres, de la connaissance scientifique » (1989a, pp. 36).

Autrement dit, les représentations sociales sont une reconstruction mentale du monde fondée sur un système d'interprétation qui sous-entend la présence dans une représentation tout autant d'éléments factuels et objectifs que d'éléments subjectifs. Elles sont une préparation à notre réaction qui nous guide pour définir les objets, les personnes, les événements ou les idées qui nous entourent dans la vie quotidienne (qu'ils soient connus ou vécus directement ou non). Elles orientent et organisent ainsi nos comportements, nos discours et nos façons de définir les choses, et donc de dénommer la réalité ou le monde (Jodelet, 1989a : 31). Elles sont à la fois le processus et le produit de l'interprétation et sont observables à travers des discours ou des comportements du sujet.

Les représentations sociales ont comme caractéristiques d'être évolutives. Étant donné que le processus de construction des représentations sociales est conditionné par des systèmes de pensée plus larges comme les idéologies mais également par la condition sociale ainsi que les expériences et les affects de l'individu, elles peuvent être tout à la fois manipulées par les canaux et les réseaux de communication formels ou informels et modifiées par l'individu. La représentation par une personne de telle ou telle chose peut donc évoluer ou se nuancer au fil du temps selon la trajectoire de vie de cette personne.

Concernant l'évolution d'une représentation, Abric (1989 : 187-203) et Flament (1989 : 204-219) l'ont expliquée en détaillant la structure des représentations sociales et en se basant sur la théorie du « noyau central ». Normalement, lorsqu'une incohérence entre la réalité et les représentations de l'individu apparaît, ces représentations devraient s'effondrer. Cependant, d'après Flament (1989 : 210), les représentations ne se transforment pas brutalement. En effet, une représentation est construite d'après un noyau central qui prescrit nos comportements et des schèmes périphériques qui servent de protection structurellement organisée par le noyau central afin de maintenir temporairement la stabilité de la représentation. L'hypothèse d'Abric et Flament est que les schèmes périphériques absorbent l'impact suite à la découverte de l'incohérence : ces schèmes rappellent à l'individu les normes qui contraignent la compréhension de la réalité et désignent l'élément étranger déclencheur du sentiment d'incohérence ; une fois la contradiction entre les normes et l'élément affronté affirmée, ils proposent une rationalisation permettant une adaptation progressive et douce de l'individu.

Avec cette théorie, Flament explique la possibilité de la diversité des représentations sociales au sein d'un groupe homogène. Les sous-groupes d'une société semblent avoir des représentations différentes d'un même objet mais partagent toujours le même noyau central. C'est parce que leurs schèmes périphériques ne sont simplement pas activés au même degré que certains sous-groupes semblent plus ouverts au changement que d'autres.

L'apprentissage d'une langue et l'usage d'une langue sont, selon Harre (1989 : 131-151), aussi liés aux représentations sociales. En apprenant que tel mot est à utiliser dans telle(s) circonstance(s), nous intégrons aussi des représentations sociales. Par conséquent, dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère, nous noterons que des modalités d'expression très distinctes d'une langue à l'autre suggère qu'un même événement n'est pas vécu de la même façon d'un espace linguistique et culturel à l'autre¹⁴³.

D'autres termes se rapprochent de la notion de représentations sociales, il s'agit de termes comme « opinion », « attitude », « idéologie », « stéréotype » ou « prototype », que je clarifierai dans les prochains paragraphes.

¹⁴³ Par exemple les francophones disent « bonne année » à nouvel an, alors que les sinophones disent plutôt « félicitations ».

2.2.2. L'opinion, l'attitude, la représentation et l'idéologie

D'après Rouquette & Rateau (1998 : 21-25) et Doise (1989 : 228), la relation entre l'opinion, l'attitude, la représentation et l'idéologie est la suivante : l'opinion est prescrite par l'attitude qui se situe plus en amont, tout comme l'attitude est organisée par la représentation et la représentation est conditionnée par l'idéologie (opinion < attitude < représentation < idéologie). Pour illustrer davantage ce schéma, j'aimerais m'appuyer sur l'exemple donné par Rouquette & Rateau (1998 : 127, *cf.* également Pétard, 1999 : 165) : une « idéologie démocratique » générera chez les individus une certaine « représentation de l'État et des droits de l'homme ». Ces représentations encadreront ensuite une attitude « à l'égard du pouvoir légitime de l'État (soumission-acceptation ou contestation-rejet) » qui formulera des options « à propos d'un emprisonnement politique, d'une violente répression policière, etc. ». Je tenterai d'expliquer très rapidement ci-dessous les notions importantes des études dans le domaine des sciences sociales : la notion d'attitude et celle d'idéologie.

L'opinion est le point de vue d'un individu à propos d'un objet ou d'une famille d'objets. Quant à l'attitude, qui prévalait dans le domaine de la psychologie sociale, d'après Thomas et Znaniecki (1919/1998, *cf.* également Boudon, 2005 et Jodelet, 1989a. : 221), elle est définie comme l'ensemble des dispositions mentales expliquant le comportement, réel ou potentiel, propre à un individu ou à un groupe donné dans une situation. En général, l'attitude est considérée comme étant formée de trois composants : « *an affective, feeling-based evaluative component; a cognitive, epistemological component affecting beliefs; and a conative component affecting readiness for action.* » (Hermann-Brennecke, 2013 : 62, *cf.* également Bergman, 1998 : 83-85). Hermann-Brennecke (2013 : 62) a également expliqué que ce que sait un individu d'un objet (le composant cognitif) et ce que pense l'individu de cet objet (le composant affectif) sont inséparables et se conjuguent ensemble pour former le comportement de l'individu (le composant conatif). L'attitude est même une prise de position – par exemple *pour* ou *contre* – en réponse à une stimulation sociale. Ainsi, il est possible de construire « des instruments de mesure visant à situer différents individus, les uns par rapport aux autres, sur des échelles d'attitudes mesurant leurs différences de disposition à l'égard d'objets d'attitudes spécifiques » (Thurstone & Chave cité dans Jodelet 1989a. : 221). Par ailleurs, les mesures d'attitude peuvent non seulement servir à situer les individus sur une palette d'attitude comme dit la citation précédente, mais aussi servir à constater l'intensité d'attitude de l'individu. De plus, l'attitude peut également être évolutive. Kelman (1958 : 53) a identifié trois natures possibles du changement d'une attitude, il s'agit de la conformité (*compliance*), l'identification

et l'internalisation. La conformité désigne le changement d'attitude d'un individu quand il espère obtenir ainsi des réactions positives de la part de la société (ou du moins éviter une certaine pénalité). L'identification catégorise le changement d'attitude d'un individu quand il souhaite établir des relations avec autrui au travers de ces changements. Enfin, l'internalisation concerne le changement d'attitude quand le changement est en harmonie avec les valeurs préexistantes que détient l'individu.

Enfin, concernant l'idéologie, d'après Kaës (1989 : 98-102) et Rouquette & Rateau (1998 : 21-25), elle est une forme de pensée qui représente la « fonction de l'Idéal ». C'est-à-dire que quand on parle de l'idéologie, on parle des pensées qui sont cristallisées et qui ont des pouvoirs de déterminer les idées ou les valeurs à mettre en avant (ou à écarter) et d'encadrer les comportements en cohérence avec les idées ou les valeurs promues. Compte tenu du fait qu'elle domine et prescrit d'autres systèmes ou formes de pensée tels que la représentation et l'attitude, elle est « [mêlée] des faits, des valeurs et des croyances et [est] perçu[e] par ceux qui y adhèrent comme une connaissance vraie et universalisable » (Pétard, 1999 : 164). Ainsi, elle peut être considérée comme « un ensemble de choix de doctrines qui empêche le débat ou même le questionnement » (Bertrand, 2007 : 272) et elle « sert avant tout à l'institution et au maintien d'un ordre social » (Boutonnet, 2009 : 18). Autant les représentations sont, pour moi, relativement neutres s'agissant une construction mentale des individus visant à appréhender la réalité du monde, l'idéologie est, selon Boyer (2001 : 43), « organisé[e] et mobilisé[e] à des fins plus ou moins ouvertement politiques (au sens large du terme) et/ou de contrôle, de manipulation des esprits ». L'idéologie et le discours sont très intimement liés – le discours est à la fois le vecteur et l'alimentation de l'idéologie. Selon Sokolovska (2016 : 41), les idéologies sont « à comprendre comme des ensembles d'idées discursivement construits et discursivement maintenus par différents acteurs légitimes ». Ainsi, par acteurs « légitimes », on peut parler de « l'idéologie dominante » (*cf.* Althusser, 2011, Bourdieu & Boltanski, 1976/2008, Hall, 2012 & Rancière, 1973). Il s'agit pour les acteurs de classe dominante qui se voient comme acteurs « légitimes » d'imposer leur idéologie dans la société au travers des appareils étatiques, « tels que la famille ou l'école » (Boutonnet, 2009 : 19). Ces idéologies dominantes maintiennent d'une part la légitimité des acteurs de la classe dominante et se reproduisent d'autre part dans les représentations, les actes et les discours des autres acteurs sociaux. Sous l'influence de Freud, Kaës a résumé que l'idéologie, le mythe et la religion sont « la matrice des identifications et fournissent des repères identificatoires aux sujets d'un même ensemble » (1989 : 100).

2.2.3. Le stéréotype et le prototype

Le stéréotype et le prototype sont deux notions liées à la catégorisation mentale. Examinons tout d'abord la notion de catégorie. D'après Rosch (cité dans Jodelet 1989a : 244-247), une catégorie est un ensemble d'objets qui sont considérés comme équivalents ; elle a pour but de fournir un maximum d'informations tout en réduisant l'effort cognitif. Étant donné que la catégorisation nécessite une série d'interprétations, elle est donc conditionnée par les représentations.

Un stéréotype est le produit d'un processus de catégorisation, mais a surtout un caractère de généralisation qui simplifie et élague la réalité (Amossy & Herschberg Pierrot, 1997 : 26-27). Selon Cuq (2003), il s'agit ici de « représentations toutes faites ». Un stéréotype dans l'acquisition d'une langue a surtout pour but de faire comprendre aux apprenants le bon usage des termes et expressions dans un but de communication défini par les normes sociales. En d'autres termes, dans ce cadre, le stéréotype n'a pas pour fonction de transmettre des savoirs savants ou scientifiques sur le monde. Par exemple, l'expression *you yisi* 有意思 signifie en chinois « être intéressant », mais, si l'on prenait un à un les deux éléments qui la constituent, elle signifierait « avoir du sens », « avoir une signification ». L'apprentissage du stéréotype en chinois standard permet donc, non seulement d'introduire cette expression très courante, mais aussi, de l'éclater pour présenter les éléments qui la composent (avoir + sens, signification), et enfin de montrer que, dans le contexte linguistique et culturel étudié, il semblerait que quelque chose d'intéressant est *a minima* porteur d'une signification (objective).

Quant au prototype, c'est, d'après Semin (1989 : 246) et Amossy & Herschberg Pierrot (1997 : 93), le modèle ou le « type idéal » qui résume les caractères typiques d'une catégorie. La théorie du prototype ne suppose pas que tous les membres d'une catégorie donnée partagent pleinement les propriétés du prototype. Par exemple, l'histoire de Cendrillon et celle de Ye Xian 葉限¹⁴⁴ ont été rapprochées comme relevant du même prototype (Lai, 2007 et Waley, 1947). Ces deux histoires, centrées sur un personnage principal, partagent un certain nombre de traits et de motifs narratifs. Pourtant, chacune d'entre elles comprend des éléments qui lui sont spécifiques. On ne peut pas parler de parfaite identité.

¹⁴⁴ Rédigée par 段成式 (Duàn Chéngshì) entre 850-860 A. D. et est répertoriée dans « 酉陽雜俎 » (Yǒuyáng Zázǔ ou *Miscellaneous Morsels from Youyang*).

2.2.4. La notion de représentation et l'enseignement-apprentissage des langues

Avant d'analyser la compétence plurilingue et pluriculturelle de mes sujets de recherche, il me faut commencer par prendre en compte leurs représentations des langues qu'ils ont apprises précédemment, du chinois standard et du plurilinguisme (ou bilinguisme), voire leurs représentations d'eux-mêmes en tant que personnes plurilingues. Traiter de la notion de représentation avant de comprendre les phénomènes au sein d'une situation éducative est un choix commun à de nombreuses recherches (*cf.* Bono, 2008 ; Candelier *et al.*, 2008 ; Castellotti & Moore, 2008 ; *etc.*). Les représentations concernant une langue peuvent susciter différentes motivations d'apprentissage chez l'apprenant (Bono, 2007). Or la motivation est l'un des éléments fondamentaux qui influencent les comportements des apprenants au niveau de l'acquisition et de l'interaction (Dornyei, 2003). En apprenant une langue « intéressante », « utile » ou « attirante », l'apprenant a plus tendance à appliquer ou inventer ses propres stratégies d'apprentissage (Cyr, 1998 : 92-95).

Quant aux représentations de la distance linguistique et de l'erreur causée par l'interférence, elles peuvent être des raisons déterminantes pour lesquelles l'apprenant va recourir ou non aux anciens acquis linguistiques (les acquis de la L1, L2, L3, *etc.*). D'après Castellotti & Moore :

Pour la linguistique de l'acquisition, les représentations constituent un élément structurant du processus d'appropriation langagière. Les représentations sur la langue maternelle, sur la langue à apprendre, et sur leurs différences sont liées à certaines stratégies d'apprentissage chez les apprenants qui se construisent une représentation de la distance interlinguistique séparant le système de leur langue de celui de la langue à apprendre. (2002 : 9).

2.3. La notion de répertoire plurilingue

Avant de développer davantage, il serait important de commencer la discussion sur la notion de répertoire plurilingue par l'explication du préfixe « pluri- » : à la différence des études anglophones dans lesquelles les termes multilinguisme et plurilinguisme sont utilisés comme synonymes, dans les études francophones, le terme « multilinguisme » est distingué du terme « plurilinguisme ». Le premier désigne la coexistence de plusieurs langues dans une même société, tandis que le deuxième est lié à la trajectoire de vie d'une personne dans

plusieurs langues et cultures (Riley, 2003 : 8). Comme Grommes and Hu l'ont expliqué : « *the concept of plurilingualism puts the individual at centre stage* » (2014 : 2).

Afin de mieux comprendre comment la notion centrale de cette thèse, à savoir celle de la compétence plurilingue et pluriculturelle, a été élaborée, il convient de discuter d'abord de la notion de *répertoire*. La notion de répertoire à l'origine a été formulée par Gumperz (1964) sous forme de « répertoire verbal » et a été définie comme « *the totality of linguistic forms regularly employed in the course of socially significant interaction* » (1964 : 137). Cette définition a été ensuite élargie par Gumperz lui-même en 1982 en incluant « style » et « genres » dans les ressources que contient un répertoire verbal (1982 : 155). Blommaert & Backus (2011 : 3) considèrent que cette mise à jour de la définition inclut des connaissances culturelles dans la notion de répertoire. Plus tard, cette notion a été adoptée en France par Dabène (1994 : 86) qui l'a reformulée en « répertoire communicatif » et qui est ultérieurement devenue « répertoire plurilingue » (*cf.* Coste, 2002 : 117 ; Hélot, 2012 : 220-221 et Lüdi, 2006) – autrement dit, la totalité des connaissances linguistiques, métalinguistiques, sociolinguistiques et socioculturelles liées aux nombreuses langues (ainsi que leur variations et registres) maîtrisées à des degrés différents et avec des objectifs différents, qui sont disponibles pour un individu dans une situation communicative ou interactive (exolinguistique). Les langues et les cultures d'un répertoire ne sont ni considérées comme des « entités irrémédiablement distinctes et séparées » (Castellotti & Moore, 2005 : 108) ni comme une liste, mais comme des éléments qui se connectent et qui créent un réseau qui peut être modifié par les connaissances nouvellement acquises. Autrement dit, les composants d'un répertoire s'influencent l'un l'autre. Selon Busch (2012) & Kramsch (2009, 2006 & 2003), les composants d'un répertoire dépassent des simples éléments cognitifs et incluent également des éléments plus affectifs, voire des éléments encore plus abstraits comme l'identité et la subjectivité. Ainsi, quand l'individu communique ou interagit dans une ou plusieurs langues, il mobilise non seulement ses connaissances en langues et cultures, mais fait également l'expérience des émotions que provoquent ces langues et/ou ces cultures.

« *The repertoire can thus be seen as a hypothetical structure, which evolves by experiencing language in interaction on a cognitive and on an emotional level and is inscribed into corporal memory and embodied as linguistic habitus and which includes traces of hegemonic discourses* » (Busch, 2012 : 520).

Par conséquent, l'évolution du répertoire plurilingue d'un individu est très intimement liée à sa trajectoire de vie. Les individus, en raison de leurs différences en termes d'âge, de personnalité, d'activités, de loisirs, de capacités, de représentations et d'identités, peuvent développer des répertoires très différents même s'ils vivent au sein de la même communauté et qu'ils ont reçu la même éducation. Selon Beacco (2005 : 20), le répertoire peut servir de « matériau pour exprimer son appartenance à un groupe qui se reconnaît dans des traits culturels partagés et une langue d'auto-identification. Cet affichage a aussi pour fonction sociale de fonder des hétéro-identifications qui viennent donner consistance au groupe ainsi créé ». Autrement dit, un répertoire construit l'identité d'un individu (ou d'une communauté partageant les mêmes langues/cultures) et est également utilisé pour identifier/catégoriser les autres.

2.3.1. Répertoire plurilingue vs. “*multi-competence*”

La notion de répertoire plurilingue évoque nécessairement la notion de « multi-compétence » proposée par Cook (1991, 1992, 1995, 1996). Le terme « compétence » ici fait référence au sens de *compétence* de la grammaire générative¹⁴⁵ (Chomsky, 1965). Cook a argumenté que « *the description of linguistic competence has been misleadingly based on monolinguals* » (1996 : 67) et par conséquent « *Second Language Acquisition (SLA) researchers spend a lot of time lamenting the lack of success of L2 learners* » (1995 : 94). Afin de combler le décalage entre la recherche et les comportements d'une personne bilingue, Cook a élaboré le néologisme « multi-compétence » afin de désigner « *the knowledge of both a first language and other languages, that is to say L1 linguistic competence plus L2 interlanguage* » (*ibid*) dans le « *compound state of mind* » (1991 : 112) d'un apprenant d'une langue seconde. Il a argumenté que les L1 et L2 d'un apprenant sont étroitement liées et ne peuvent pas être considérées comme deux systèmes monolingues séparés comme la plupart des recherches en acquisition de langue seconde l'avaient envisagé auparavant (1992 : 585, 1996 : 65-66). Cooke a aussi souligné que la multi-compétence d'un individu n'est pas un « *final steady-state of knowledge* » (1992 : 581) et peut donc évoluer et se réorganiser au travers des connaissances des langues nouvellement acquises.

La notion de multi-compétence et celle de répertoire plurilingue se rejoignent en ce sens qu'elles envisagent la compétence linguistique des individus comme fondamentalement

¹⁴⁵ C'est-à-dire qu'il s'agit des connaissances linguistiques d'une seule langue d'une personne.

évolutive. Cependant, comme les théories de la multi-compétence s'appuient sur la grammaire générative, la langue y est avant tout conçue comme un système de codes. À l'inverse, le répertoire plurilingue relève d'une vision constructiviste incluant des dimensions sociales et culturelles. C'est donc dans leur conceptualisation de la langue que réside la différence majeure séparant les deux écoles.

2.3.2. La fonction des langues dans un répertoire

D'après Beacco (2005 :19), chaque langue d'un répertoire a son utilité : « [c]es langues du répertoire peuvent se voir assigner des fonctions différentes plus ou moins spécialisées comme communiquer en famille, socialiser avec les voisins, travailler, apprendre ». Les travaux de Coste (2001 : 198 ; 2002 : 120) avaient précédemment déjà mentionné les différentes fonctions que les langues dans un répertoire pouvaient avoir, des fonctions telles que « 'langue matrice' (moule pour une autre), 'langue pivot' (truchement entre deux autres), 'langue ressource' (réservoir de lexique ou de formes pour une autre), 'langue de référence' (norme métalinguistique pour une autre) » (2002 : 120). Une langue matrice désigne une langue dont la structure syntaxique est reprise par une autre langue. Par exemple dans l'enseignement du chinois standard, les enseignants traduisent souvent exprès la phrase au pied de la lettre pour que les apprenants voient l'ordre des éléments de la phrase. Une phrase comme « Moi demain veux aller chez ma mère dîner (我明天要去我媽媽家吃晚飯) » le chinois standard dans cette phrase est donc la langue matrice qui fournit un cadre syntaxique pour que la langue française puisse venir remplir la case. Une langue pivot, si je reste toujours dans le cas d'une traduction comme exemple, est une langue qui fait l'interface des deux autres langues. Par exemple, parfois quand je n'arrive pas à exprimer une idée en français, j'essaie de réfléchir à la manière dont je dirais la même chose en anglais. De même, on peut comprendre que la langue de ressource et la langue de référence sont aussi des cas où une langue peut être utilisée grâce aux informations partagées par les autres langues que l'on utilise comme langue de ressource ou langue de référence.

Mais cette vision n'est pas forcément partagée par tous les chercheurs. En effet, bien qu'il soit expliqué que les langues d'un répertoire ne sont pas classées dans des « compartiments séparés » (Conseil de l'Europe, 2001 : 11) comme mentionné précédemment, pour Otheguy, García & Reid (2015), la notion de *langue* est déjà en soi une barrière conceptuelle ou une catégorie artificiellement créée et chargée de pouvoir socio-politique qui ne correspond pas forcément aux compétences réelles et effectives d'un individu :

Languages are not true linguistic entities because their boundaries are established on non-linguistic grounds. Rather, they are groupings of idiolects¹⁴⁶ of people with shared social, political or ethnic identities that, once so grouped, are described using linguistic terms that tend to give the mistaken impression that the grouping was based on linguistic grounds in the first place. (2015 : 291)

Tout comme Hymes (cf. 1984) l'a également argumenté, une communauté est la somme de tous les répertoires verbaux¹⁴⁷ existants parmi ses membres, et c'est bien la compétence linguistique et communicative des individus qui caractérise la spécificité linguistique et sociale d'une communauté.

Pour Otheguy, García & Reid, (2015 : 292), les individus mobilisent les ressources de leur répertoire en termes de mots ou d'éléments grammaticaux et non en termes de langue : ils analysent quels mots, et non quelles langues, sont à utiliser ou non avec qui et dans quelles circonstances. Par exemple, je pourrais utiliser les mots *chīfàn* 吃飯, *manger* ou même *eat* avec mes collègues du département d'études chinoises, mais je ne pourrais pas utiliser avec eux « *tsiáh p̄ng*¹⁴⁸ » ou « *s-ia bon*¹⁴⁹ » comme je pourrais les utiliser avec mes parents.

Otheguy, García & Reid distinguent deux points de vue. Du point de vue du locuteur, l'acte d'énonciation s'accompagne d'une prise en compte du lexique connu et partagé avec son interlocuteur – et non d'un étiquetage de la ou des langue(s) employée(s). Par contre, du point de vue de l'interlocuteur, l'acte de perception identifie la nature de la ou des langue(s) employée(s) par le locuteur. Par conséquent, le niveau de distinction réflexive varie selon que l'on se place en tant qu'émetteur (point de vue intérieur) ou en tant que récepteur (point de vue

¹⁴⁶ Pour faciliter la compréhension, cette notion peut être comprise comme signifiant ici le répertoire plurilingue. Mais en effet, Otheguy, García & Reid ont choisi cette notion pour des raisons théoriques : « idiolectes » (cf. Barber & Ramirez, 2017 ; Otheguy, García & Reid, 2015 : 288-291), tout comme le répertoire plurilingue, est également considéré comme une ressource spécifique à un individu et qu'il peut utiliser pour communiquer. Il y a cependant une différence théorique cruciale entre le répertoire plurilingue et les idiolectes : les idiolectes sont construits par des « propriétés linguistiques (c'est-à-dire des éléments syntaxiques, phonologiques, référentiels, etc.) » (Barber & Ramirez, 2017 : paragraphe 1, ma traduction), autrement dit des « unités lexicologiques et structurales » (Otheguy, García & Reid, 2015: 289, 291, ma traduction), tandis que l'unité pour analyser les composants d'un répertoire est la « langue dans son entièreté » (*ibid.*), entre autres.

¹⁴⁷ J'utilise ce terme ici car le terme de répertoire plurilingue n'existait pas encore en 1984 et n'était donc pas utilisé par Hymes.

¹⁴⁸ « Prendre un repas » en *holo* (taïwanais).

¹⁴⁹ « Prendre un repas » en *hók-chiǎng-uâ*.

extérieur) : l'extérieur perçoit à l'échelle de la langue, tandis que l'intérieur conçoit à l'échelle du lexique.

Partant de ce principe de perspectives extérieure et intérieure, Otheguy, García & Reid, (*idem* : 298, *cf.* également García et Li, 2014) distinguent la notion de *code-switching* (ou alternance codique), c'est-à-dire l'utilisation des langues d'une personne bi ou plurilingue vue de l'extérieur, de celle de *translanguaging*, c'est-à-dire l'activité mentale d'un individu utilisant toutes les ressources de son répertoire plurilingue sans être contraint par les normes linguistiques théoriques ou l'idéologie sociale.

Bien sûr le locuteur a pour objectif de se faire comprendre de son interlocuteur, et pour ce faire, il ne se contente pas d'un *translanguaging* impliquant l'ensemble de son propre répertoire plurilingue – il tient compte de celui qu'il suppose de son interlocuteur. Toutefois, Otheguy, García & Reid n'ont pas tort quand ils disent que cette communication n'est pas dictée par les normes linguistiques de l'environnement des locuteurs : elle l'est par des normes négociées entre eux.

2.4. La notion de compétence plurilingue et pluriculturelle

Afin de mieux expliquer la compétence plurilingue et pluriculturelle, il faut d'abord expliquer le terme *compétence*, qui était à l'origine un terme législatif en français (par exemple : un institut est *compétent* ou non pour assurer telle ou telle fonction ou pour exécuter telle ou telle tâche), et qui a maintenant un sens multiple selon les champs scientifiques. En plus de la notion de compétence qui a été élaborée par Chomsky (1965) et approfondie par Hymes (1972, 1984) que j'expliquerai davantage ci-dessous, la notion de compétence dans les études francophones dans les disciplines de la linguistique et de la didactique a été influencée par la psychologie du travail et les sciences de l'éducation. Elle est, par conséquent, considérée comme un processus de mise en œuvre des ressources comme connaissances déclaratives et procédurales dans un contexte spécifique afin de résoudre un problème (Candelier & Castellotti, 2013: 193; Castellotti, 2002: 11-12). Autrement dit, une compétence n'est ni la somme ni l'agrégation des connaissances mais une chaîne d'actions dynamique : « l'individu interrogé interprète la situation dans laquelle il est impliqué et choisit un type de réponse en fonction de ce qu'il juge pertinent et adéquat » (Muller, 2002 : 77). « Il s'agit ici de dégager les ressources cognitives nécessaires à la réalisation de la tâche en fonction des situations » (Dolz, 2002 : 87).

Pour résumer, la notion de compétence doit toujours être analysée dans un contexte précis et est observable au travers des actions d'un individu.

La notion de compétence plurilingue et pluriculturelle est, selon Castellotti & Moore (2011: 245-247), inspirée de trois sources majeures : 1/ les travaux de John Gumperz et Dell Hymes (*cf.* Gumperz & Hymes, 1964) dans le domaine de l'ethnographie de la communication ; 2/ l'hypothèse de l'interdépendance ou de l'iceberg développée par Jim Cummins (*cf.* 1991, 1981) et 3/ la branche socio-constructiviste de la psychologie cognitive qui défend que l'apprentissage d'éléments inconnus se fonde sur les connaissances d'éléments connus. Selon Coste, Moore & Zarate (2009 : 11) :

[la compétence plurilingue et pluriculturelle se définit comme] la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné.

Par conséquent, la compétence plurilingue et pluriculturelle implique que l'individu a des ressources qu'il pourrait utiliser afin de gérer la diversité linguistique et culturelle et l'altérité quand il souhaite communiquer dans un contexte exolingvistique, s'adapter à une communauté multiculturelle ou s'engager dans une relation interpersonnelle et interculturelle, *etc.* Coste, Moore & Zarate (2009) ont souligné que la compétence plurilingue et pluriculturelle est une seule et unique compétence composite d'un acteur social possédant un répertoire plurilingue et que cette compétence a plusieurs caractéristiques. Tout d'abord, elle est déséquilibrée et partielle (*idem*: 11-12, *cf.* aussi Candelier & Castellotti, 2013: 189; Castellotti & Moore, 2011: 244-245). Par exemple, un individu peut se sentir confiant dans la production orale dans une langue mais se sentir confiant dans la production écrite dans une autre langue ; ou bien, être familier avec la culture d'une communauté spécifique sans nécessairement en connaître les langues pratiquées.

En prenant en compte cette caractéristique, un individu n'ayant pas une maîtrise linguistique ou culturelle avancée dans telle ou telle langue n'est plus considéré comme ayant

des lacunes par rapport au modèle du locuteur natif idéal mais comme quelqu'un possédant une compétence constructive et ayant donc la potentialité de mener des tâches dans des domaines et des situations diversifiés. Blommaert & Backus (2011) soutiennent la dimension potentielle de la compétence plurilingue et pluriculturelle¹⁵⁰. En effet, en analysant la superdiversité de la société aujourd'hui, Blommaert & Backus (2011) tracent les différents types de contacts de langues et de cultures qu'un individu pourrait avoir au cours de sa vie, et étudient la manière dont ce phénomène de superdiversité influence l'apprentissage ou l'acquisition des langues (de famille, de communauté, d'environnement (cyber ou médiatique), des pays voisins/lointains, *etc.*)¹⁵¹ aujourd'hui. Blommaert & Backus (2011 : 14) constatent que :

Encounters with language account for the otherwise inexplicable fact that we often know more 'languages' than we would usually acknowledge or be aware of; that we recognize sometimes very alien forms of language; that we achieve particular small communicative routines without ever having been deeply immersed in the language or having gone through an elaborate formal training and learning process.

L'autre caractéristique de la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle est qu'elle est dynamique et évolutive (Coste, Moore & Zarate, 2009: 13, *cf* aussi Candelier & Castellotti, 2013: 190; Castellotti & Moore, 2011: 244-245). Elle est en fait une compétence à double sens, c'est-à-dire qu'elle permet non seulement à un individu de communiquer et de se lier aux autres (c'est-à-dire de créer des *outputs*), mais qu'elle permet également à l'individu de devenir plus attentif aux différences linguistiques et culturelles entre les autres et lui/elle, ainsi que d'apprendre à partir de ces *inputs* qu'il/elle reçoit. Par conséquent, selon Coste Moore & Zarate (2009 : 17), plus un individu apprend de langues, plus les autres langues lui sont faciles à apprendre. Néanmoins, cette affirmation suscite des questionnements lors d'un apprentissage d'une langue non-européenne comme le chinois standard. L'apprentissage du chinois est-il aidé par les préacquis des autres langues quand elles sont pour la plupart des langues européennes ? Bien sûr, rien n'empêche une langue comme le chinois standard de faire partie du répertoire plurilingue d'un individu mais il semble légitime de se demander si les préacquis dans les langues autres que la langue cible sont des atouts ou non dans le cas d'un apprentissage d'une langue considérée comme linguistiquement distante.

¹⁵⁰ D'autres la questionnent, comme Maurer (2011).

¹⁵¹ C'est d'ailleurs pourquoi ils ont pu justifier la présence des connaissances culturelles dans le répertoire plurilingue.

2.4.1. Compétence plurilingue et pluriculturelle vs. Compétence communicative

La notion de compétence communicative a été élaborée par Hymes (*cf.* 1972, 1984) pour contester la notion de compétence (linguistique) de Chomsky (1965) conçue, selon Hymes (1984 : 12, 20, 22, 26, 40, 41), dans une vision purement théorique décrivant la connaissance d'une seule langue qu'un individu vivant dans un contexte linguistiquement et socialement homogène maîtriserait parfaitement, une vision dans laquelle la dimension sociale de la langue est absente et qui ne correspond donc pas à la réalité du terrain où l'utilisation des langues est conditionnée par la relation sociale entre les interlocuteurs. Pour Hymes (*idem* : 47), un individu possède deux types de connaissances : « un savoir linguistique et un savoir sociolinguistique ou, en d'autres termes, une connaissance conjugquée de normes de grammaire et de normes d'emploi ». Acquérir la compétence communicative revient par conséquent à acquérir :

la connaissance d'un ensemble de façons dont ces phrases sont utilisées. À partir d'une expérience limitée des actes de parole et de leur interdépendance avec des traits socioculturels, les enfants développent une théorie générale de la parole, appropriée à leur communauté, et qu'ils emploient, tout comme ils emploient d'autres formes de connaissance (de compétence) culturelle tacite dans leur exercice et dans leur interprétation de la vie sociale. (*idem* : 77)

Beaucoup de chercheurs (*cf.* Canale & Swain, 1980 : 27-31 ; Canale, 1983 ; Celce-Murcia, Dörnyei & Thurrell, 1993 : 16-21 ; Hymes, 1984 : 126-127, 164-177 ; Moirand, 1982 : 20) ont tenté de déterminer les composants de la compétence communicative afin de concevoir des cadres de référence à des fins d'enseignement et d'évaluation. Dans le « Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues » (CECRL, Conseil de l'Europe, 2001 : 86-101), la compétence communicative est composée des compétences linguistiques, de la compétence sociolinguistique¹⁵² et de la compétence pragmatique¹⁵³, et chacune de ces compétences pourrait encore mobiliser des sous-compétences ou connaissances telles que celles présentées dans le tableau ci-dessous :

¹⁵² Termes (singulier ou pluriel) tels qu'ils sont utilisés dans le CECRL.

¹⁵³ *Idem.*

	Compétences linguistiques	Compétence sociolinguistique	Compétence pragmatique
Sous-compétences ou connaissances concernées	<ul style="list-style-type: none"> – compétence lexicale – compétence grammaticale – compétence sémantique – compétence phonologique – compétence orthographique 	<ul style="list-style-type: none"> – marqueurs des relations sociales – règles de politesse – expressions de la sagesse populaire – différences de registre – dialecte et accent 	<ul style="list-style-type: none"> - compétence discursive - compétence fonctionnelle - compétence de conception schématique

Tableau 13 Les sous-compétences ou sous-connaissances de la compétence communicative

La notion de compétence communicative et celle de compétence plurilingue et pluriculturelle se ressemblent puisque cette dernière signifie la capacité à communiquer en plusieurs langues dans des contextes multiculturels. Cependant, Coste, Moore & Zarate (2009 : 9) ont souligné que la notion de compétence communicative présume implicitement que les individus soient des « natifs monolingues ou, du moins, considérés comme opérant dans des instances de communication endolingue (c'est à dire mettant en présence des personnes réputées avoir une connaissance parfaite et homogène des ressources du médium utilisé, langue première pour ces personnes) »¹⁵⁴. En ce sens, la compétence communicative ne partagerait pas le caractère partiel et déséquilibré de la compétence plurilingue et pluriculturelle précédemment mentionnée. De plus, dans la définition de la compétence communicative, « l'apprenant n'est pas explicitement pris en compte comme sujet plurilingue (pouvant faire appel par exemple aux ressources de sa langue maternelle, voire d'une autre langue étrangère déjà quelque peu connue) » (*idem* : 9). Par ailleurs, Coste, Moore & Zarate font remarquer que la notion de compétence communicative insinue que « apprendre une langue à des fins de communication permet, chemin faisant, de glaner la culture nécessaire à ces mêmes fins »¹⁵⁵ (*idem* : 10). Sur cet aspect, la compétence communicative se distingue de la compétence plurilingue et pluriculturelle dont la fonction dépend des éléments stockés dans le répertoire plurilingue contenant non seulement des connaissances linguistiques et sociales mais aussi des connaissances culturelles.

¹⁵⁴ Cf. également Byram, 1997 : 8.

¹⁵⁵ Cf. aussi Byram, 1997 : 8.

2.4.2. Compétence plurilingue et pluriculturelle et compétence interculturelle

Castellotti & Moore (2011 : 243) ont insisté sur le fait que la notion de compétence plurilingue *et* pluriculturelle est bien une seule et même entité et non deux formes de compétences distinctes. Néanmoins, il existe une nuance terminologique intéressante. En regardant la façon dont cette notion théorique est utilisée dans les textes européens comme le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001), « De la Diversité Linguistique à l'Éducation Plurilingue : Guide pour l'Élaboration des Politiques Linguistiques Éducatives en Europe » (*le Guide*, Beacco, 2007) et le « Guide pour le Développement et la Mise en Œuvre de Curriculums pour une Éducation Plurilingue et Interculturelle » (*le Guide pour curricula*, Beacco *et al.*, 2010/2015), on constate que la compétence plurilingue et pluriculturelle y est souvent réduite à une simple « compétence plurilingue » (CECRL, Conseil de l'Europe, 2001), qu'elle est parfois remplacée par les termes « plurilinguisme comme compétence » (*Guide*, Beacco, 2007: 10, 15, 17, 18, 30, 31, 38, 40, 44, 64, 68, 80, 81, 104, 105, 107, 108), et qu'elle est utilisée côte à côte avec la « compétence interculturelle » (*Guide pour curricula*, Beacco *et al.* 2010/2015). Dans certaines parties de ce dernier document, on trouve même la locution « compétence plurilingue et interculturelle » (Beacco *et al.*, 2010/2015 : 8, 13 15, 18, 39, 40, 48, 51, 53, 56, 74, 83). Ce dernier exemple suggère que quand on réfléchit à la compétence plurilingue et pluriculturelle, il faut aussi se pencher sur la notion de compétence interculturelle (*cf.* Byram, 1997 ; Byram, 2003 ; Hu, 2011 & 2012), qui est composée des compétences linguistique, sociolinguistique et discursive (Byram, 1997 : 48) ainsi que des éléments suivants :

- « *Attitudes: curiosity and openness, readiness to suspend disbelief about other cultures and belief about one's own* » (Byram, 1997 : 50, 58), que Hu (2011 : 130) a reformulé comme « savoir-être ».
- « *Knowledge: of social groups and their products and practices in one's own and in one's interlocutor's country, and of the general processes of societal and individual interaction* » (*Idem* : 51, 58), que Hu (2011 : 129) a désigné en tant que « savoir ».
- « *Skills of interpreting and relating: ability to interpret a document or event from another culture, to explain it and relate it to documents or events from one's own* » (*Idem* : 52, 61), que Hu (2011 : 130) a présenté comme « savoir comprendre ».

- « *Skills of discovery and interaction: ability to acquire new knowledge of a culture and cultural practices and the ability to operate knowledge, attitudes and skills under the constraints of real-time communication and interaction* » (Idem : 52, 61), que Hu (2011 : 130) a reformulé en tant que « savoir apprendre/faire ».
- « *Critical cultural awareness/political education: an ability to evaluate, critically and on the basis of explicit criteria, perspectives, practices and products in one's own and other cultures and countries* » (Idem : 53, 63), que Hu (2011 : 130) a présenté comme « savoir s'engager ».

Pour résumer, étant donné que les langues sont inséparables des cultures dans lesquelles elles se sont développées (Byram, Gribkova & Starkey, 2002 ; Candelier *et al.*, 2012 ; Castellotti & Moore, 2011 : 243 ; Hu, 2011 pour ne mentionner que ceux-ci), et afin de dépasser et de proposer une alternative aux modèles du locuteur natif idéal monolingue et du locuteur bilingue parfaitement équilibré dans les deux langues (Castellotti & Moore, 2011 : 243 ; Gajo, 2014 : 125-126), la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle a été élaborée comme complément aux notions de compétence communicative et de compétence interculturelle. La compétence plurilingue et pluriculturelle, qui est partielle, déséquilibrée, dynamique, évolutive et composite, désigne l'utilisation et la gestion par un individu de son répertoire plurilingue, qui est renouvelé et restructuré constamment, dans un contexte multilingue et multiculturel, que ce soit pour communiquer ou pour apprendre.

2.4.3. Les comportements mentaux d'une personne plurilingue : de son répertoire plurilingue à sa compétence plurilingue et pluriculturelle

Avant de développer davantage, nous allons d'abord étudier deux exemples.

Le premier exemple est donné par Kramersch (2009 : 31) avec l'histoire de Yoko Tawada – une écrivaine japonaise qui vit à Berlin et qui écrit en japonais et en allemand. Dans son ouvrage *Talisman* (1996), elle mentionne la ville de « Heidelberg » : « *Heidelberg, what a strange name, 'del' means in Japanese 'to emerge', so Heidelberg means the mountain [der Berg] where a shark [der Hai] emerges* ». On peut remarquer qu'ici que le mot « Heidelberg » a des connotations à la fois en allemand et en japonais. Ainsi, un simple mot revêt-il maintenant une signification et une interprétation personnelles. J'ai moi-même fait l'expérience de ce type de résonance dans une situation d'apprentissage lors d'un de mes cours de chinois langue étrangère à

l'Université de Strasbourg : un de mes étudiants avait associé le mot « 口味 (*kǒuwèi*) » (saveur, parfum en chinois) à « Koweït »¹⁵⁶. Lorsqu'il a partagé son expérience avec ses camarades de classe, les autres ont immédiatement réagi : « comment peux-tu lier le pétrole à la nourriture ? »¹⁵⁷. Toutefois, l'étudiant a insisté que cela arrive systématiquement lorsqu'il entend ce mot et que cette association a même pu devenir une de ses stratégies de mémorisation : « c'est bien parce que c'est bizarre que ça marche. »¹⁵⁸

Le deuxième exemple est qu'il m'a fallu plusieurs années en France avant que je ne me rende compte que *Yāsānlúopin* 亞森羅蘋 (un roman traduit en chinois que j'ai lu dans mon enfance) et *Arsène lupin* (un film français que j'ai regardé des années après) étaient bel et bien issus de la même œuvre, et que *yùlánhuā* 玉蘭花 (une fleur très couramment vendue à Taïwan) et *magnolia* (le nom qui est indiqué devant un arbre situé sur mon chemin quotidien vers l'université) étaient la même plante. J'ai enfin entrevu le lien existant au sein de ces paires de termes après avoir entrepris un processus cognitif conscient (où il a fallu que je consulte un dictionnaire afin de pouvoir m'exprimer et comprendre). À ma grande surprise, je réalisai que j'avais gardé pendant tout ce temps ces mots séparés dans chacune des langues tout simplement parce que je croyais que ces mots ne désignaient pas les mêmes choses.

Au travers de ces deux exemples, j'aimerais illustrer le côté dynamique et évolutif de la compétence plurilingue et pluriculturelle, c'est-à-dire, la reconstruction du répertoire plurilingue, dans deux cadres différents.

Dans le premier exemple, les associations entre les langues (même si elles ont l'air étranges) sont faites automatiquement et naturellement par les personnes plurilingues en entendant simplement un mot. Ceci se produit dès lors que cela fait sens pour la personne. Comme Blommaert & Backus (2011 : 15) l'ont indiqué : « *[t]he repertoires of people absorb whatever comes their way as a useful – practical and/or pleasant – resource, as long as such resources are accessible to them.* »

¹⁵⁶ Une donnée d'un entretien semi-directif collectée en 2011 pour mon mémoire de Master (Chen, 2010).

¹⁵⁷ Transcription du même entretien mentionné ci-dessus.

¹⁵⁸ Transcription du même entretien mentionné dans les deux notes précédentes.

Quant au deuxième exemple, il révèle que les mots d'une langue et d'une autre peuvent être connectés, mais que cela peut demander une expérience d'apprentissage ou un processus plus explicite. La différence entre ces deux exemples résiderait dans le fait que le répertoire plurilingue, qui est unique à chaque personne, était actif à des degrés différents, à des moments différents, puisque ce sont les connaissances, les représentations et les identités de la personne qui sont actives lorsqu'une langue est utilisée. Il est donc possible que les liens ou associations établis par une personne plurilingue n'aient aucun sens pour une autre ; il est également possible que certaines connexions entre les langues n'apparaissent pas automatiquement et exigent des efforts cognitifs pour se former. De plus, si l'on prend en compte les différences d'âge, de personnalité, de représentations et d'identités mentionnées précédemment, une personne plurilingue ne mobilise pas les ressources de son répertoire plurilingue de la même manière qu'une autre personne. Ainsi, certaines personnes plurilingues vérifieraient systématiquement comment exprimer le même sens en différentes langues, alors que d'autres personnes, non ; certaines personnes utiliseraient des liens farfelus comme « montagne où des requins apparaissent » ou « nourriture au parfum de pétrole » (que ce soit pour communiquer ou juste pour rire), alors que d'autres personnes, non. Certaines personnes utiliseraient ces liens pour apprendre ou pour mémoriser un mot, alors que d'autres personnes feraient autrement.

Les liens et les associations entre les langues ne sont qu'une petite partie de la compétence plurilingue et pluriculturelle, mais avec ces deux exemples, nous avons un aperçu des conditions de mise en œuvre d'un répertoire plurilingue. Quand une personne plurilingue apprend ou réfléchit dans une langue *X*, ce sont toutes les ressources de son répertoire plurilingue qui sont sollicitées, c'est-à-dire l'ensemble des connaissances linguistiques et culturelles des langues connues (et pas uniquement celles de la langue *X*), de ses identités, de ses représentations du monde, *etc.* Par conséquent, il est tout à fait compréhensible et normal pour une personne plurilingue de passer d'une langue à l'autre en parlant¹⁵⁹. Nous pouvons aussi comprendre avec les deux exemples ci-dessus qu'en ayant une conscience métalinguistique plus développée, la réalité ou la compréhension du monde d'une personne plurilingue est multidimensionnelle grâce à la richesse et l'utilisation personnelle de son répertoire plurilingue. Ce que nous devons garder à l'esprit, c'est que l'utilisation par un

¹⁵⁹ Ou de rester consciemment dans une seule langue. En effet, cela demande plus d'efforts mentaux à une personne plurilingue lors de la communication car elle doit analyser en permanence quelles sont les ressources (par exemple les langues) qui sont partagées entre l'interlocuteur et lui/elle et donc utilisables lors d'une situation interactive et communicative (*cf.* Gajo, 2014 : 117 ; Grosjean, 2008 : 37-66 ; Otheguy, García & Reid, 2015 : 297).

individu de son répertoire, autrement dit de sa compétence plurilingue et pluriculturelle, peut être spontanée ou demander un certain entraînement cognitif.

Il existe de nombreuses recherches visant à éclairer comment les ressources d'un répertoire peuvent être sollicitées par l'individu. Pour expliquer brièvement les différents types de transferts de connaissances et les influences de chacune des langues d'un répertoire plurilingue, je m'appuie principalement sur les travaux de J. Cummins (2009, 2008, 2007, 2005, 1991 & 1981), de J. Cenoz (2013, 2003b & 2003a) et de J. Cenoz *et al.* (2001b & 2001a). Les travaux de J. Cummins sont menés dans un contexte d'éducation bilingue et les travaux collectifs et individuels de J. Cenoz concerne l'apprentissage de la langue tertiaire, c'est par exemple le cas de la deuxième langue étrangère en France.

Pour comprendre pourquoi toutes les ressources du répertoire plurilingue de l'individu sont activées même s'il/elle n'est en train d'utiliser qu'une seule langue, nous pouvons recourir à l'hypothèse d'interdépendance de Cummins (*cf.* 2008, 1991 & 1981) :

« although the surface aspects (e.g., pronunciation, fluency, etc.) of different languages are clearly separate, there is an underlying cognitive/academic proficiency that is common across languages. This common underlying proficiency makes possible the transfer of cognitive/academic or literacy-related proficiency from one language to another. » (Cummins, 2008 : 68).

Tout comme l'exemple que j'ai donné dans l'introduction de cette présente recherche : c'est bien parce que des efforts ont été fournis pour apprendre des mots, disons en anglais, et leur concept équivalent, en français par exemple, que ces liens entre l'anglais et le français sont, selon Cummins, réutilisables ou bien transférables pour apprendre une nouvelle langue. Pour expliquer davantage, Cummins (2008 : 69) a identifié cinq types de transfert de connaissances possibles et je tenterai de les illustrer ci-dessous par des exemples :

1. le transfert de l'élément conceptuel : par exemple une fois le concept de « table » compris en français, l'apprenant n'a plus besoin de réapprendre ce qu'est une « table » quand il/elle apprendra le chinois ;
2. le transfert des stratégies métacognitives et métalinguistiques : il s'agit des stratégies d'apprentissage utiles pour apprendre plusieurs langues, comme répéter avec le cédérom du manuel ou lire un texte à voix haute ;

3. le transfert des aspects pragmatiques de l'utilisation de langue : il s'agit des stratégies communicatives qui peuvent être utilisées en interagissant dans plusieurs langues comme utilisation des gestes ou des dessins ;
4. le transfert des éléments linguistiques spécifiques : par exemple en chinois, on peut utiliser un complément de direction pour préciser la direction d'un mouvement, comme *zuo xia* 坐下. La langue française n'a pas cet élément morphosyntaxique, mais l'anglais si (*sit down*). Par conséquent, si l'apprenant a appris l'anglais avant d'apprendre le chinois, il/elle pourrait comprendre plus facilement le complément de direction ;
5. le transfert de conscience phonologique : il s'agit d'être conscient qu'un même symbole comme « r » peut se prononcer très différemment d'une langue à l'autre.

Pour comprendre pourquoi une langue est sollicitée et non une autre pour apprendre une troisième langue, je vais tenter de synthétiser les travaux de J. Cenoz pour apporter une explication. Selon Cenoz (*cf.* 2003b & 2003a), les connaissances d'une langue utilisables (ou non) pour apprendre une nouvelle langue sont influencées par les facteurs suivants :

1. les caractéristiques personnelles ou contextuelles : comme cela a été expliqué plus haut, l'utilisation du répertoire plurilingue est conditionnée par les représentations, les personnalités et les identités de la personne plurilingue ;
2. la typologie linguistique (la distance ou la proximité entre les langues) : Cenoz (2003a : 104) a précisé que « *languages are relatively distant or relatively close, not distant or close in absolute terms* ». Par exemple, face à l'allemand, l'anglais est considéré comme distant par rapport au français ; mais face au chinois standard, l'anglais et le français deviennent plus proches l'un de l'autre. J'aimerais rajouter ici que la distance linguistique est parfois issue de la représentation (ce que l'on croit sur une langue). En effet, il existe parfois une proximité linguistique entre le chinois standard et d'autres langues comme l'anglais (comme les exemples donnés dans l'introduction ou comme l'exemple du complément de direction mentionné plus haut) mais cette proximité est souvent ignorée. Cela est dû à la représentation dominante concernant la distance linguistique du chinois standard vis-à-vis des langues européennes ;
3. le degré de maîtrise (*proficiency*) considère que plus une langue est maîtrisée par l'individu (autrement dit plus l'individu dispose de ressources dans une langue) plus cette langue est susceptible d'être utilisée comme langue de source

ou langue de référence. Là encore, ce facteur est également influencé par l'idéologie du locuteur natif (c'est-à-dire l'idéologie d'une maîtrise parfaite de langue) et la conséquence est que l'on a tendance à croire qu'une langue dans laquelle on n'a que des compétences partielles n'a pas de valeur.

4. la récence considère qu'une langue que l'on utilise fréquemment a tendance à être plus active que d'autres langues du répertoire ;
5. l'effet « langue étrangère » : Cenoz (*cf.* 2003b & 2003a) a remarqué qu'une langue ayant le statut « langue étrangère » pour l'individu a tendance à être plus activée lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue.

Étant donné la complexité de la compétence plurilingue et pluriculturelle, une question méthodologique se pose : comment pouvons-nous avoir accès à la compétence plurilingue et pluriculturelle d'un sujet parlant, notamment les différents transferts de connaissances comme mentionné précédemment ? Pour rappel, une compétence doit être analysée dans un contexte précis et n'est observable qu'au travers des actions de l'individu. Les méthodologies existent, telles que l'observation (participante ou non), la biographie langagière, le portrait linguistique ou le protocole de penser à voix haute, qui pourraient fournir des données sur le processus de pensée chez un apprenant de langues. Mais ces données étant fondées sur le discours des interviewés, le contexte dans lequel de telles données sont recueillies influence également les données ainsi produites. C'est donc qu'il faut prendre des précautions et avoir en tête cette possibilité de biais lorsqu'on analyse les données.

2.4.4. Qu'est-ce qui peut être considéré comme compétence plurilingue et pluriculturelle dans une salle de classe

Concrètement, que disent les chercheurs sur le rôle ou la place de la compétence plurilingue et pluriculturelle dans un cours de langue ? Que doit-on observer et qu'est-ce qui peut être considéré comme une forme de compétence plurilingue et pluriculturelle ?

Il n'est pas facile de répondre à ces questions car les recherches sur la didactique du plurilinguisme sont récentes. D'après certains chercheurs (*cf.* Beacco & Byram, 2003 ; Candelier et Castellotti, 2013 : 183-185 ; Gajo, 2014 : 121-126), la didactique du plurilinguisme s'est constituée selon deux axes : une « éducation (ou enseignement) plurilingue » et une « éducation (ou enseignement) au plurilinguisme ».

La première envisage l'enseignement d'une matière (que ce soit les mathématiques ou une langue étrangère) en sollicitant les différentes langues du répertoire plurilingue des apprenants comme langue d'enseignement. L'éducation plurilingue a donc une perspective relevant de la méthodologie pédagogique. Par exemple l'éducation bilingue généralisée dans la Vallée d'Aoste (Cavalli & Bosonin, 2006) pourrait être considérée comme une éducation plurilingue qui valorise les acquis précédents des apprenants et les mobilisent pour apprendre toutes les matières scolaires.

Quant à la deuxième, elle vise à développer une ouverture et une curiosité chez les apprenants à l'égard de la diversité et de l'altérité dans le monde. L'éducation au plurilinguisme met donc davantage l'accent sur le savoir-être (les attitudes par exemple) des apprenants. Ainsi, les activités de l'éveil aux langues (*cf.* Candelier, 2005) pourraient être considérées comme une éducation au plurilinguisme qui familiarise les apprenants à la diversité (linguistique et culturelle) qui existe dans son entourage le plus proche comme le plus lointain et qui vise à développer une meilleure conscience métalinguistique chez les apprenants.

Dans le contexte de la didactique du plurilinguisme, des chercheurs ont proposé la notion de « compétence d'appropriation plurilingue » (Candelier & Castellotti, 2013 : 209 ; Castellotti & Moore, 2011 : 249-252 ; Gajo, 2014 : 127) pour désigner une forme de compétence plurilingue et pluriculturelle dans une situation d'apprentissage de langues. Ils ont expliqué que dans l'objectif de développer la « compétence d'appropriation plurilingue », une éducation au plurilinguisme ne consiste pas à fournir parallèlement plusieurs cours de langues à l'école, ni à faire de simples comparaisons contrastives, mais à apprendre à connaître le monde au travers des différentes langues et cultures et à se connecter aux autres (citoyens ou civilisations). Il s'agit en quelque sorte d'un savoir-faire méthodologique qui permettrait à une personne plurilingue de mobiliser les ressources de son répertoire pour apprendre, ainsi que d'un savoir-être représenté par un certain degré d'ouverture chez les apprenants face à la diversité et l'altérité. Par exemple, en didactique des langues en général, on parle de production orale échafaudée ou étayée. On pourrait donc imaginer que cet échafaudage ou étayage passe par d'autres langues que la langue cible ou que la langue de l'école, ce qui serait utile pour le processus cognitif (*meaning-making process*). On pourrait ainsi imaginer que les apprenants construisent du sens et assimilent les acquis scolaires dans plusieurs langues. Cela suppose néanmoins, comme postulat, d'accepter que les apprenants et les enseignants passent d'une langue à l'autre et ce même au sein d'un seul énoncé, comme dans le cas de *translanguaging*

que décrit García (2009, *cf.* également García & Li, 2014). Selon Candelier *et al.* (2012 : 17), l'acquisition de certains savoirs, savoir-être et savoir-faire seraient impossibles sans passer par cette stratégie.

Ainsi, dans une approche plurilingue, il s'agit pour Candelier & Castellotti (2013 : 182-183), Castellotti & Moore (2011 : 249-252) et Gajo (2014 : 127-128) d'apprendre aux apprenants à vivre et à apprendre avec leur répertoire plurilingue, qui est en voie d'enrichissement et en cours d'élargissement par les langues qu'ils apprennent. Cette approche renvoie au caractère à double sens (*input/output*) de la compétence plurilingue mentionnée précédemment (*cf.* 2.4) : il s'agit de savoir profiter de et utiliser la pluralité de ses langues, mais aussi d'être capable de continuer à enrichir et à restructurer son répertoire plurilingue. Par conséquent, cette approche pédagogique implique de rendre les étudiants conscients de leur compétence plurilingue et pluriculturelle qui est évolutive lorsqu'ils apprennent des langues étrangères à l'école. Ils n'acquièrent pas une nouvelle compétence distincte en chinois par exemple, mais tous leurs préacquis linguistiques et culturels, y compris ceux en langue de l'école, sont connectés et prennent part à leur compétence plurilingue et pluriculturelle. Le fait d'être en contact avec plusieurs langues et cultures pourrait donc rendre les élèves et les enseignants conscients que le processus cognitif et la façon d'appréhender la réalité d'une personne plurilingue sont différents de ceux d'une personne n'ayant une expérience que dans une seule culture et une seule langue¹⁶⁰. Pour une personne plurilingue, le signifiant comme le signifié sont mis en perspective grâce aux connaissances qu'elle possède dans différentes langues et cultures, ainsi que grâce aux identités développées au contact de ces langues et de ces cultures (comme mentionné en 2.4.3.).

Ce postulat met au défi le rôle traditionnel de l'école – considérée comme un instrument d'insertion sociale et de diffusion de l'idéologie nationale (*cf.* Coste, Moore & Zarate, 2009 : 23) – mais aussi la conception épistémologique d'une matière scolaire, les normes/critères d'évaluation (*cf.* Coste, 2014 ; Gajo, 2014 : 121) et la compétence de l'enseignant. Pour ce dernier, ce mode d'enseignement pourrait créer un sentiment de « perte de contrôle de sa classe » et donc une insécurité chez l'enseignant (*cf.* Wang & Kirkpatrick, 2012). Cependant, des recherches ont démontré que le plurilinguisme des apprenants et la vocation éducative d'un

¹⁶⁰ Présument que cela existe. En effet, même s'il existe des personnes n'ayant appris qu'une seule langue au cours de leur vie et n'ayant jamais été en contact avec une autre langue ou une autre culture, ces personnes doivent tout de même gérer la diversité et l'altérité internes à leur langue et liées aux facteurs sociaux (et parfois à l'âge), comme par exemple les différents registres, styles et genres.

établissement pourraient être compatibles et coexister. Cummins (2009), Hancock (2014), Pickel & Hélot (2014), Young & Mary (2016) ont démontré que la reconnaissance par l'institution de la totalité du répertoire plurilingue des élèves permet à ces élèves de se sentir en sécurité au sein de la classe (*safe space*) et ainsi de gagner en motivation et implication dans le développement de leurs compétences en général et dans l'apprentissage à l'école.

Le blocage lié aux représentations que l'individu et/ou la société se font d'une langue et de l'enseignement d'une langue reste une problématique de recherche majeure dans le domaine de la didactique du plurilinguisme. La présente étude n'a donc pas pour but de rédiger un manuel sur l'enseignement du chinois langue étrangère au travers de plusieurs autres langues¹⁶¹. Cette thèse a pour objectif de repérer les éventuels facteurs pouvant freiner ou, au contraire, pouvant favoriser le développement et l'utilisation de la compétence plurilingue et pluriculturelle des élèves et de l'enseignant(e) dans le contexte de l'enseignement du chinois langue étrangère. Autrement dit, cette thèse s'intéresse à ce que font les gens et ce qu'ils pensent de leur compétence plurilingue et pluriculturelle dans une salle de classe où le chinois standard est l'objectif principal de l'enseignement. Il s'agit donc d'une problématique de recherche originale, qui est par ailleurs rarement traitée dans la recherche sinologique comme cela a été montré dans la première partie de cette thèse. Par le biais des représentations de l'enseignante et de ses élèves (sur le plurilinguisme et sur leur compétence plurilingue et pluriculturelle), cette thèse pourra être suivie d'autres études à visée plus pratique.

¹⁶¹ Malgré le répertoire déjà très riche des élèves et de l'enseignante observés, mon expérience d'observation de la classe tend à me laisser penser qu'un tel manuel ne serait d'ailleurs pas considéré comme d'une grande utilité par les utilisateurs visés.

3. Troisième partie : méthodologie de recherche

À ce stade, nous avons examiné l'historique et les dispositifs mis en place concernant l'enseignement du chinois standard dans le monde et en France ainsi que les recherches sur la didactique du chinois langue seconde/étrangère. À travers cet examen, il s'agissait de connaître les tendances scientifiques de cette discipline dans des pays comme la République Populaire de Chine, les États-Unis, Taïwan, la France, l'Australie et le Royaume-Uni. J'ai également montré que les recherches sur la didactique du chinois langue seconde/étrangère, quel que soit l'établissement auquel sont rattachés les chercheurs, ont tendance à traiter l'enseignement-apprentissage du chinois langue étrangère d'un point de vue binaire (par le biais du binôme langue source/langue cible) et à considérer la langue source comme cause d'interférence. J'ai enfin étudié et développé les notions clefs de cette thèse, à savoir : la politique linguistique éducative, les représentations, le répertoire plurilingue et enfin, la compétence plurilingue et pluriculturelle.

Cependant, il convient de souligner le point suivant. Selon notre perspective plurilingue, toutes les langues et cultures précédemment apprises ou acquises par un individu, peu importe son degré de maîtrise, sont considérées comme des ressources exploitables et valorisantes pour l'apprentissage ultérieur des langues. Néanmoins, l'utilisation de ces ressources linguistiques et culturelles, autrement dit la compétence plurilingue et pluriculturelle, est, entre autres, contrainte par les représentations de l'individu sur les langues – avec lesquelles il a déjà été en contact ou qu'il souhaite découvrir – et leur apprentissage. Ainsi pourrait-on être tenté de dire que chaque individu développe sa propre politique linguistique déclarée, perçue et pratiquée.

Dans cette troisième partie, je présenterai les méthodologies de recueil et d'analyse de données que j'ai adoptées en fonction des spécificités de mon terrain de recherche. Les analyses de mes données sont donc réservées à la quatrième partie de cette thèse. Cette troisième partie se terminera par une typologie et par le volume des données recueillies. Pour rappel, la problématique de cette thèse est la suivante : « la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle est-elle une notion pertinente dans l'enseignement du chinois LVE ».

J'aimerais, en préambule, apporter ici une précision. Mon terrain de recherche se situe en Europe, en France pour être précise. Les élèves de collège et de lycée de même que les enseignants y sont avant tout formés à des langues européennes. La question se pose de savoir, si du fait de l'éloignement du système linguistique du chinois standard avec ceux des langues européennes¹⁶², les enseignants ont besoin de stratégies d'enseignement spécifiques pour enseigner le chinois standard. En d'autres termes, je me suis demandée comment les enseignants sollicitaient la « compétence plurilingue et pluriculturelle » des élèves afin de rendre l'enseignement-apprentissage plus efficace. Assurément, les enseignants et les élèves utilisent fréquemment le français pour enseigner-apprendre le chinois standard. Cette pratique constitue déjà une forme d'utilisation du répertoire plurilingue des élèves ; une forme de compétence plurilingue et pluriculturelle puisque le français est certes la langue de la scolarisation et la langue « maternelle » pour la plupart des élèves, mais reste tout de même une des langues du répertoire. Cependant, si je suis donc déjà en mesure de constater que le répertoire plurilingue est mobilisé dans le cadre de l'enseignement-apprentissage du chinois standard ne nous éclaire ni sur les modalités de cette mobilisation, ni sur leur adéquation avec les objectifs déclarés par les institutions éducatives et par l'État, ni sur les représentations qu'en ont les enseignants et les apprenants.

Je poserai donc les questions suivantes afin de recueillir des données sur les questions de recherche ainsi définies :

1. Quel est le discours de l'État français à propos de l'enseignement des langues étrangères ? Quelle est la place de la compétence plurilingue et pluriculturelle dans cet enseignement ? De quelles représentations témoigne-t-il ? Ce discours et ces représentations m'intéressent car ils ont une incidence évidente sur les établissements scolaires et sur les enseignants tant au niveau de leur formation que dans l'exercice de leur métier. Les textes parus dans les bulletins officiels constituent donc une première série de données recueillies et analysées selon les principes de l'analyse du discours critique pour des raisons que j'expose dans cette troisième partie.

2. Lorsque je m'interroge sur la manière dont les enseignants et les élèves comblent l'écart entre le français et le chinois standard, je me pose les questions

¹⁶² Les langues qu'apprennent généralement les élèves dans le système éducatif en France.

suivantes : recourent-ils à des métaphores ou à des dessins, utilisent-ils en permanence le français pour apprendre des points grammaticaux difficiles du chinois standard, recourent-ils à d'autres langues, vont-ils profiter d'une proximité linguistique, avec l'anglais par exemple, pour apprendre ces points grammaticaux difficiles ? Pour le savoir, j'ai mené une étude ethnographique¹⁶³ longitudinale¹⁶⁴ comprenant une observation dans une salle de classe choisie. Il m'a ainsi été possible, d'une part, de connaître les langues et les cultures de l'enseignante et de ses élèves (leur répertoire plurilingue) et d'autre part de suivre de près l'utilisation des langues d'enseignement au sein de la classe (la politique linguistique pratiquée par l'enseignante et par les apprenants). J'exposerai les modalités de cette étude dans la présente partie.

3. Cependant, à quoi tient le recours à l'une ou l'autre langue dans la classe ? Par exemple, l'utilisation du français est-elle consciente et voulue ? Ou bien est-ce un compromis, signifiant que le français semblerait en réalité peu approprié pour enseigner-apprendre le chinois standard du point de vue des élèves et de l'enseignante ? Autrement dit, les sujets de recherche de mon terrain reconnaissent-ils l'existence d'une compétence plurilingue et pluriculturelle – chez eux et chez les autres ? Quelles représentations s'en font-ils ? Comment la conçoivent-ils ? Comment la conceptualisent-ils ? Quelles valeurs attribuent-ils aux différentes composantes de leur répertoire plurilingue ? Pour le savoir, dans le cadre de l'étude ethnographique longitudinale que j'ai menée, j'ai choisi de recourir à la méthode de l'entretien semi-dirigé, collectif/individuel selon des modalités que j'exposerai ci-après.

Je souhaiterais dès maintenant souligner le point suivant. La combinaison de l'observation et de l'entretien dans le cadre de mon étude ethnologique longitudinale m'a permis de faire dialoguer les réponses et les réactions des élèves et de l'enseignante à mes questions (leur politique linguistique déclarée et/ou perçue) avec les connaissances sur d'autres variables liées à l'interaction sur le terrain (variables qui sont d'ordre relationnel, interactionnel, socioculturel et scolaire). Ce dialogue apporte un éclairage sur ce qui, dans la pratique, permet de comprendre la genèse du discours

¹⁶³ Je préciserai la nature de cette étude ci-dessous.

¹⁶⁴ C'est-à-dire de longue durée : après un semestre-pilote, l'année scolaire 2012-2013 a été consacrée au recueil des données sur le terrain.

de l'enseignante et de ses élèves – et *vice-versa*. Je reviendrai sur ce dernier point un peu plus bas.

La recherche ethnologique longitudinale a nécessité une définition du terrain et de la méthodologie de recherche que je commencerai par présenter. Dans un second temps, j'expliquerai comment, après avoir recueilli un corpus de textes officiels qui sera précisé dans la quatrième section de cette partie, j'ai retenu une méthode d'analyse qui m'a parue pertinente. Sur ces fondements, j'ai constitué une base de données dont je présenterai une typologie et préciserai les volumes en fin de partie.

3.1. Terrain de recherche

Le recueil des données a eu lieu durant l'année scolaire 2012-2013¹⁶⁵ sur le terrain et avec les sujets de recherche que je détaillerai ci-après. Afin de mieux répondre à mes questions de recherche, mon terrain de recherche devait satisfaire quatre critères :

1. Il fallait que l'enseignement du chinois standard soit au niveau débutant car j'é mets l'hypothèse que l'enseignante et ses élèves, une fois arrivés à un niveau avancé, prennent appui sur une compétence linguistique plus approfondie et des ressources d'apprentissage plus développées en chinois standard. Il y aura alors plus de possibilités pour eux d'acquérir des savoirs directement en chinois standard, sans forcément avoir besoin de recourir aux autres langues, qu'elles soient « maternelles » ou étrangères.

2. Mon intérêt portant sur la compétence plurilingue et pluriculturelle, et plus spécifiquement sur les langues qui peuvent servir de passerelle pour apprendre le chinois standard, il fallait que les élèves sachent au moins une langue autre que le français avant d'apprendre le chinois standard. De plus, il fallait que l'enseignant(e) partage au moins une langue (en dehors du français et du chinois standard) du répertoire des élèves.

3. Par ailleurs, souhaitant connaître le parcours d'apprentissage de langues des élèves, notamment leurs motivations et leurs représentations des langues qu'ils ont

¹⁶⁵ Avec un semestre d'étude pilote du mois de janvier 2012 au mois de juin 2012.

appries ou acquises, j'avais besoin d'interviewer des élèves relativement mûrs et capables de conceptualiser, d'analyser et d'exprimer leurs idées.

4. Enfin, je souhaitais avoir un terrain qui soit influencé par la politique linguistique éducative nationale. En effet, le développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle étant un objectif de la politique linguistique européenne vers lequel la France semble s'orienter, je voulais évaluer le décalage entre les recherches scientifiques, la politique du macro environnement (Europe > France) et la politique linguistique pratiquée dans un micro environnement (la salle de classe).

Ces quatre conditions pourraient être illustrées par le schéma ci-dessous :

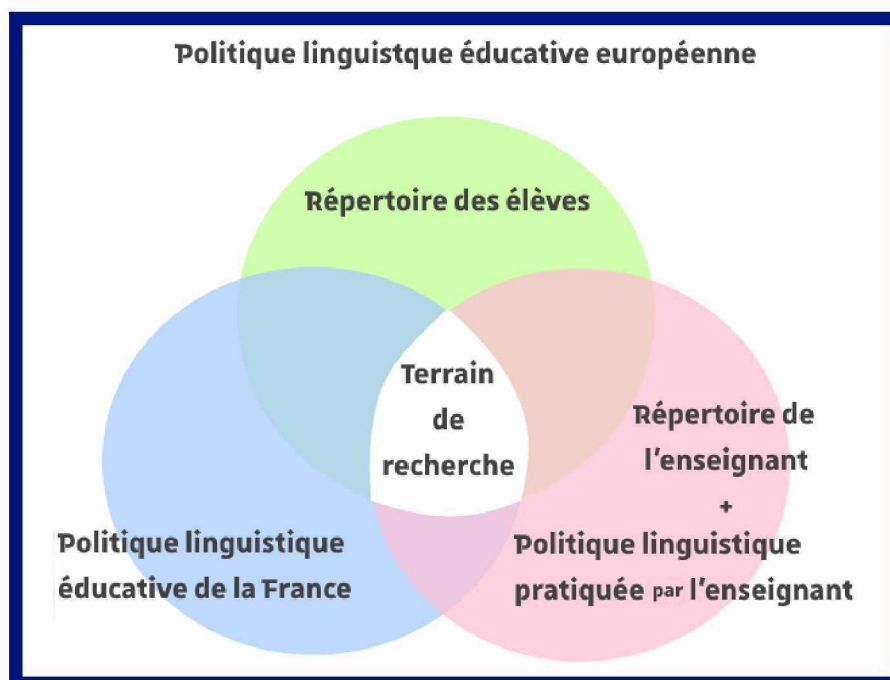


Schéma 3 Récapitulatif des caractéristiques du terrain

Par conséquent, je trouvais qu'une classe de seconde (dont l'enseignement est encadré par les textes officiels et au sein de laquelle les élèves sont âgés de 15 à 16 ans lors du recueil des données) apprenant le chinois standard en tant que LV3 (autrement dit, débutants en chinois standard tout en ayant appris deux autres langues étrangères auparavant) constituerait un terrain adéquat pour ma recherche.

J'ai fini par choisir une classe de seconde dans un lycée à Strasbourg. J'ai commencé par prendre contact avec l'enseignante de chinois standard de cet établissement en octobre 2011. Suite à son accord (et une fois le protocole de recherche

signé), j'ai demandé l'autorisation du proviseur du lycée afin d'entreprendre un premier semestre d'études pilote (du mois de janvier au mois de juin 2012), puis une année entière d'études (du mois de septembre 2012 au mois de juin 2013). Cette demande a également été approuvée par un protocole de recherche signé. Il convient de préciser ici que si le proviseur a trouvé mon idée d'observation ethnographique très intéressante, il s'est montré plus réservé quant aux entretiens avec les élèves. Cependant, comprenant l'intérêt et l'importance de ce choix méthodologique, il a consenti à ce que j'occupe une salle de classe à cet effet. Il a toutefois posé une condition, à savoir que je ne devais pas trop solliciter les élèves afin de ne pas les distraire de leurs études. Enfin, lors de la première séance d'observation officielle, je me suis également renseignée auprès des élèves sur leur volonté de participer à cette recherche. Leurs parents et eux-mêmes ont également signé le protocole de recherche. Le contenu des trois protocoles mentionnés ci-dessus est consultable dans l'annexe 3.1.¹⁶⁶

Le chinois standard est enseigné trois heures¹⁶⁷ par semaine dans cette classe. L'enseignante de chinois demande aux élèves de la classe de se procurer la deuxième édition publiée en 2008 du manuel « Méthode d'Initiation à la Langue et à l'Écriture Chinoises » dirigé par J. Bellassen et publié aux éditions La Compagnie. Toutefois, ses cours s'appuient principalement sur les activités et les supports qu'elle a élaborés elle-même ou avec son assistante de langue venant de Chine. En effet, ce manuel très couramment utilisé dans l'enseignement secondaire en France, fournit un ensemble de textes selon une progression grammaticale. Cependant, il fournit très peu d'explications grammaticales ou lexicales, très peu de vocabulaire de la vie quotidienne, et très peu d'exercices exploitables en classe. D'après elle, le manuel de J. Bellassen « me permet de faire une colonne vertébrale (.) et après c'est moi qui mets la chair dessus pour faire un homme »¹⁶⁸. L'enseignement du chinois standard dans cette classe s'appuie donc largement sur les matériaux élaborés par les enseignantes, et ce, malgré l'achat d'un manuel.

¹⁶⁶ Afin de garder l'anonymat et de protéger les données personnelles de mes sujets de recherche, les protocoles signés ne seront pas fournis dans l'annexe. Ne sont consultables que les protocoles vierges que j'ai fournis aux participants pour signature.

¹⁶⁷ Mais je n'ai pu suivre que deux heures sur les trois car les cours que je dispensais au Département d'Études Chinoises à l'Université de Strasbourg en 2012-2013 se chevauchaient avec les cours de chinois LV3 au lycée que j'observais.

¹⁶⁸ Transcription (lignes 684-686) de l'entretien individuel semi-dirigé mené le 3 juin 2013.

3.2. Sujets de recherche

3.2.1. L'enseignante

Elle est française et plurilingue¹⁶⁹. En plus du français, l'anglais¹⁷⁰ et l'hébreu sont des langues qu'elle a acquises (ou dans lesquelles elle est immergée) depuis son enfance. Elle a choisi l'anglais comme première langue étrangère à l'école et le chinois standard est sa deuxième langue étrangère apprise depuis le collège. Elle a par la suite effectué des séjours de longue durée en République Populaire de Chine durant ses études supérieures. Faisant régulièrement ses courses à Kehl en Allemagne, elle a également acquis des connaissances en allemand dans le cadre des achats de la vie courante. Quant à l'utilisation des langues dans le domaine privé, c'est-à-dire avec sa famille et ses amis, elle déclare qu'elle recourt concurremment aux langues qu'elle connaît (*cf. translanguaging* : García & Li, 2014 ; Otheguy, García & Reid, 2015). Autrement dit, elle utilise librement toutes les ressources de son répertoire pour communiquer. L'anglais est plus particulièrement une langue qu'elle utilise fréquemment et avec aisance. Son portrait linguistique¹⁷¹ est un bon exemple de ses pratiques de *translanguaging* :

¹⁶⁹ Appris lors de l'entretien individuel semi-dirigé mené le 3 juin 2013 sur son portrait linguistique que j'expliquerai plus en détail ci-après.

¹⁷⁰ D'après la transcription (762-783) de l'entretien individuel semi-dirigé mené le 3 juin 2013, sa mère, qui a été élevée et éduquée dans un pays anglophone, a initié l'enseignante à l'anglais depuis son plus jeune âge avec des films et des chansons en anglais. Ses parents se parlaient par ailleurs en anglais sur certains sujets pour que leurs enfants ne comprennent pas leurs discussions. C'est surtout ce dernier point qui a éveillé sa curiosité et a motivé l'enseignante à maîtriser rapidement l'anglais.

¹⁷¹ Cf. la section 3.3.1.2. de cette thèse.

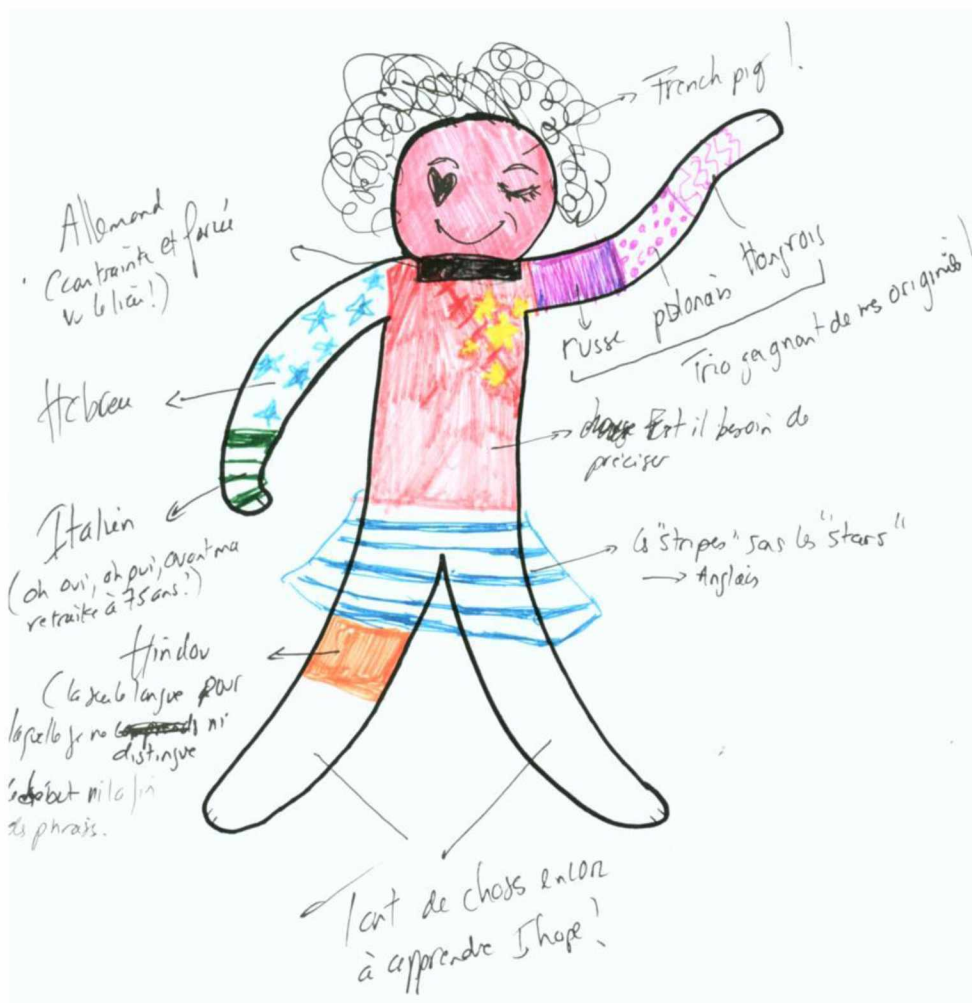


Schéma 4 Portrait linguistique de l'enseignante

Au niveau de son métier, elle enseigne non seulement le chinois standard au lycée (LV2 et LV3) mais aussi au collège (chinois LV2). Autrement dit, son enseignement est encadré et influencé non seulement par les textes qui régissent l'enseignement des langues étrangères au lycée mais aussi par ceux qui régissent l'enseignement au collège. De plus, elle est une enseignante active dans son établissement. En effet, elle est impliquée et s'est investie dans plusieurs projets d'échanges scolaires (bénéficiant aux élèves, mais aussi aux enseignants) avec la Chine. Elle est également régulièrement sollicitée par l'inspecteur général et/ou de l'académie.

Cette thèse ayant pour objectif d'analyser la pertinence de la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle dans l'enseignement du chinois standard en tant que troisième ou quatrième langue étrangère, les données liées à cette enseignante constituent le noyau dur des données de ma thèse. Cependant, je considère que l'enseignement est également une chaîne d'actions et de réactions/réadaptations

dynamique, en interaction avec les directives nationales provenant des textes officiels et avec les réactions des élèves. C'est pour cette raison que j'ai également inclus les textes officiels¹⁷² régissant l'enseignement du chinois langue étrangère et les données liées aux élèves dans mon corpus (secondaire) de recherche. Cette configuration est importante et des précautions ont été nécessaires, mais je reviendrai là-dessus ci-dessous dans la partie 3.3.1. « approche ethnographique » et 3.3.1.1. « observation (non participante) ».

3.2.2. Les élèves

La classe que j'ai suivie est composée de vingt-quatre élèves tous plurilingues¹⁷³. Presque la moitié de la classe parle français ainsi qu'une autre langue à la maison (l'alsacien, l'italien, l'espagnol, *etc. cf.* le tableau 15 ci-après). Concernant leur parcours d'apprentissage des langues étrangères à l'école, ils ont déjà appris deux ou trois¹⁷⁴ langues étrangères avant d'apprendre le chinois standard. Le profil de langue communément partagé par ces élèves est le suivant : la plupart des étudiants ont appris l'allemand comme première langue étrangère (à partir de 3 ans ou encore plus tôt), puis l'anglais comme deuxième langue étrangère (à partir de 12 ans ou plus tôt). Le chinois standard est donc bel et bien une troisième langue étrangère. Certains élèves apprennent même, simultanément, deux LV3 (l'espagnol en même temps que le chinois standard), ce qui constitue un profil tout à fait intéressant.

Ci-dessous figure une liste des langues¹⁷⁵ que les élèves ont mentionnées dans leur portrait linguistique. Cette liste contient des langues que les élèves ont apprises ou aimeraient apprendre dans le futur. Compte tenu de l'effet symbolique du portrait linguistique, la liste contient également des langues que les élèves tiennent à dessiner dans leur portrait (pour marquer leurs racines par exemple). Il arrive d'ailleurs que les élèves n'aient jamais appris ces langues et n'envisagent pas non plus de les apprendre.

¹⁷² Je détaillerai les textes sélectionnés ci-dessous.

¹⁷³ Mais mes données ne concernent que les vingt-deux élèves qui sont débutants en chinois standard.

¹⁷⁴ « Trois » parce que, par exemple, certains élèves ont cessé de poursuivre leur apprentissage de l'allemand LV1 au collège et ont opté pour des cours d'anglais en tant que « nouvelle » LV1 puis pour l'espagnol en tant que LV2 avant de commencer le chinois LV3 au lycée.

¹⁷⁵ Données obtenues lors des entretiens individuels/collectifs semi-dirigés menés entre le 28 janvier 2013 et le 1 février 2013. Je tiens à préciser que j'utilise la dénomination des langues employée par les élèves. C'est pourquoi il y a, par exemple, le « camerounais ».

Ci-dessous figure un tableau récapitulant les langues que les élèves ont effectivement apprises¹⁷⁶ :

Langues mentionnées dans les portraits (y compris des langues pas encore apprises)		
Langue	Remarque	Légende
Algérien	*terme utilisé par l'élève	Langue des parents ou des membres de famille lointaine
Allemand		Langue asiatique
Alsacien		Envie d'apprendre
Anglais		
Auvergnat		
Blanc	Une place laissée pour futur langue	
Breton		
Camerounais	*terme utilisé par l'élève	
Chinois		
Coréen		
Corse		
Espagnol		
Français		
Grec		
Grec ancien		
Hiéroglyphe		
Hongrois		
Irlandais		
Italien		
Japonais		
Latin		
Malgache		
Polonais		
Portugais		
Russe		
Thaïlandais		
Vietnamien		

Tableau 14 Les langues mentionnées dans les portraits linguistiques des élèves.

Pseudo	Langues
APR	(Français+espagnol)-catalan-anglais-allemand-chinois
BEB	(Français+anglais)-allemand-latin-espagnol-grec-chinois
CAM	(Français)-allemand-anglais-espagnol-chinois
CHB	(Français)-anglais+allemand-chinois
CLS	(Français)-allemand-anglais+latin-chinois
CYF	(Français)-allemand-anglais-espagnol-grec-chinois
EVG	Anglais-espagnol-chinois
FRR	(Français+alsacien)-allemand-anglais-espagnol-chinois
GEW	Anglais+allemand-chinois
GUJ	(Français)-allemand-anglais-espagnol-chinois
HEB	Anglais-allemand-espagnol-chinois
HED	(Français+italien)-allemand-anglais-espagnol-chinois
IRR	(Français+malgache)-allemand-latin-anglais-chinois
JAW	(Français)-allemand-anglais-polonais-chinois
JUR	(Français+alsacien)-anglais+allemand-chinois
JUW	(Français+alsacien)-allemand-anglais-espagnol-chinois
LER	Anglais-allemand-espagnol/catalan-chinois
MAR	(Français+italien+espagnol+"algérien")-allemand-anglais-chinois
MAS	(Français+"camerounais")-anglais-allemand-chinois
MAT	(Portugais+français)-allemand-anglais-espagnol-chinois
PYC	(Français)-allemand-anglais-espagnol-chinois
TOT	(Français+allemand)-anglais-chinois

Tableau 15 Les langues que les élèves ont effectivement apprises

¹⁷⁶ Les langues entre parenthèses sont les langues de famille que l'élève parle ou comprend. Les langues en couleur grise sont des langues dont les élèves n'ont pas

poursuivi l'apprentissage. Les langues en taille plus petite sont des langues dont les élèves déclarent avoir quelques notions basiques ou connaître quelques expressions.

3.3. Méthodologie de recherche choisie

J'ai principalement eu recours à trois méthodes de recueil et d'analyse des données dans cette étude ethnographique et longitudinale : 1.) l'observation (non) participante durant les heures de cours du chinois LV3 ; 2.) des entretiens individuels et collectifs semi-dirigés avec l'enseignante et ses élèves et 3.) une analyse critique du discours pour l'ensemble des données recueillies ainsi que pour les textes officiels recensés régissant l'enseignement du chinois langue étrangère. Chacune de ces méthodes est encore couplée avec d'autres outils comme une grille d'observation, un portrait linguistique et une liste de questions comme support d'entretien. J'expliquerai ci-après l'intérêt de chacune des méthodes de recherche choisies en lien avec mes questions de recherche et mon hypothèse. J'expliquerai également comment j'ai configuré et adapté ces méthodes à mon terrain de recherche.

3.3.1. Approche ethnographique¹⁷⁷

Comme mentionné dans la première partie de cette thèse, la didactique du chinois langue seconde/étrangère est transdisciplinaire. Elle recourt à la théorie et aux méthodologies de disciplines comme la linguistique (y compris la psycholinguistique, la sociolinguistique et l'ethnolinguistique), la psychologie et les sciences de l'éducation. J'ai adopté l'approche ethnographique (qui relie la sociolinguistique et l'ethnolinguistique) car, comme cela a été expliqué précédemment, je souhaite analyser les pratiques concrètes liées à l'utilisation des langues autres que le français pour apprendre le chinois standard. De plus, comme cela est mentionné dans la deuxième partie de cette thèse, la composition (c'est-à-dire les ressources mobilisables) et l'utilisation du répertoire plurilingue varient d'un individu à l'autre. Par conséquent, j'ai besoin d'une grande quantité d'informations contextuelles pour pouvoir comprendre et tracer éventuellement la genèse des représentations des élèves et de l'enseignante vis-à-vis des langues apprises ou acquises précédemment, ainsi que les facteurs influençant l'utilisation de leur répertoire plurilingue. Mon terrain de recherche se situe au carrefour des contextes sociaux et scolaires français et des *habitus* de l'enseignante et de ses élèves. Comment les langues sont-elles alors sollicitées pour

¹⁷⁷ Je me base sur l'approche ethnographique et non ethnologique car je cherche à comprendre l'utilisation des langues dans mon terrain de recherche mais je n'envisage pas de comparer les traits caractéristiques observés avec d'autres communautés.

apprendre le chinois standard dans cette configuration ? C'est pourquoi une étude longitudinale dans une perspective ethnographique m'a paru pertinente pour connaître en profondeur l'environnement ainsi que les acteurs du terrain. L'autre intérêt d'une enquête approfondie de longue durée sur le terrain est qu'elle permet aussi à l'enseignante et aux élèves d'avoir le temps de s'habituer à ma présence dans leur classe et de créer ainsi graduellement un lien de confiance entre nous. Ce lien est indispensable pour générer une ambiance rassurante et amicale lors des entretiens et susciter plus facilement des échanges naturels entre les interviewés et moi.

L'émergence des études ethnologiques et ethnographiques a accompagné la colonisation et la découverte de populations dont les langues et les cultures étaient peu connues sinon inconnues des Européens. L'approche ethnographique a depuis été régulièrement adaptée en fonction de la méthodologie et du type des données étudiées. Selon Smart (2012 : 148-151), il existe deux approches ethnographiques dont le corpus de recherche est principalement le discours. D'une part, l'ethnographie interprétative établie par Geertz (1983, 1973) et approfondie par d'autres chercheurs comme Agar (1980), Van Maanen (1988) et Hammersley & Atkinson (1985) (pour ne citer qu'eux) et d'autre part, l'ethnographie de communication élaborée par Hymes (1962) et Gumperz & Hymes (1964). Selon Smart (2012 : 148-151), la première envisage de fournir une « description dense (*thick description*) » (Geertz, 1998) du point de vue interne¹⁷⁸ d'une communauté observée pour mieux saisir, en s'appuyant sur les pratiques discursives de ses membres, comment cette communauté construit ses représentations sociales¹⁷⁹. Toujours selon Smart (2012 : 148-151), la seconde approche analyse de l'intérieur et de l'extérieur¹⁸⁰ les règles et les normes de communication de la communauté en question. Pour donner un exemple, une étude en ethnographie de communication analysera pourquoi telle ou telle interaction communicative est valable (ou non). Est-ce dû à la distance corporelle, aux gestes culturellement conventionnés, à l'intonation ou à la prosodie (in)existante dans la langue d'un des interlocuteurs, *etc* ? Ce n'est pas dans cette perspective que ma recherche s'inscrit. S'agissant d'une étude en ethnographie interprétative, elle s'intéressera à la question de savoir comment une valeur (sociale) est perçue, privilégiée

¹⁷⁸ C'est-à-dire d'observer la communauté en participant à la vie quotidienne de ce milieu.

¹⁷⁹ Appelées « culture » par Geertz (Smart, 2012 : 149).

¹⁸⁰ C'est-à-dire par les biais de l'entretien par exemple.

ou maintenue par une communauté au travers des discours de ses membres. Dans mon cas, il s'agirait alors d'une question telle que : « comment la représentation de l'apprentissage du chinois standard est-elle maintenue et négociée entre l'enseignante et les élèves ? » Nous pourrions alors imaginer des propos tels que : « nous devons créer un espace d'immersion en chinois » ou bien « j'aurais aimé que l'enseignante explique d'avantage les similitudes entre la grammaire du chinois et celle de l'anglais ». Il pourrait encore s'agir de s'interroger sur « comment les valeurs attribuées aux langues sont-elles passées d'une génération à l'autre ou de l'enseignant aux élèves ? ». Dans ce cas, nous pourrions imaginer des propos tels que : « mon père pense que c'est très important de maîtriser l'allemand si j'ai envie d'exercer un métier dans le commerce plus tard » ou bien « le chinois ne ressemble à aucune langue que vous avez apprise auparavant, il faut donc que vous appreniez des choses par cœur et que vous révisiez régulièrement les cours ». Mais il pourrait aussi s'agir d'évaluer quelles sont les conséquences de ces discours sur l'utilisation des langues quand l'enseignante enseigne ou les élèves apprennent. Nous pourrions par exemple imaginer des propos tels que : « on m'a toujours dit de ne jamais mélanger les langues ». Par ailleurs, une étude dans le cadre de l'ethnographie interprétative ne s'arrête pas là. En effet, selon Smart (2012 : 153), il est également important de constater la résonance entre les savoirs (discours) des sujets de recherche et les savoirs (discours) savants. Dans le cadre de ma recherche, il s'agirait alors de traquer des éléments du discours officiel dans les représentations de mes sujets de recherche. Il pourrait aussi s'agir de se demander quel discours savant sert de modèle. Ainsi, quelle instance déclare qu'« il ne faut pas mélanger les langues » ? Quelle résonance aurait au contraire l'assertion de Ducancel & Simon (2004 : 9) selon laquelle : « [l']enjeu pour l'apprenant en milieu scolaire est donc la mise en construction d'un répertoire langagier composite dans lequel les langues – toutes celles de son répertoire comprenant les langues de socialisation et celles proposées à l'apprentissage – sont en relation » ?

Par conséquent, ma recherche est certes basée sur la notion de répertoire verbal élaborée par Gumperz (1964) et sur celle de compétence plurilingue et pluriculturelle élaborée pour compléter la notion de compétence communicative de Hymes (1984) ; cependant, au niveau de la méthodologie de recherche, elle se situe plutôt dans l'ethnographie interprétative que dans l'ethnographie de communication. J'envisage d'ailleurs de fournir une description dense des langues des membres d'une classe de

chinois standard LV3. Quelles sont les langues et cultures que l'enseignante et ses élèves ont acquises ou avec lesquelles ils ont été en contact ? Quelles sont les valeurs attribuées à ces langues/cultures ? Comment ces langues/cultures sont-elles sollicitées pour apprendre/comprendre la langue/culture chinoise ? Comment l'État français envisage-t-il l'enseignement du chinois langue étrangère ? Comment l'enseignante enseigne-t-elle ou comment négocie-t-elle les directives nationales dans sa salle de classe ? Enfin, les élèves développent-ils une conscience métalinguistique plurilingue, une stratégie ou une compétence (notamment la compétence plurilingue et pluriculturelle) en dehors de l'influence de leur enseignante ?

Dans tous les cas (qu'il s'agisse d'ethnographie interprétative ou d'ethnographie de communication), une étude ethnographique est, selon Tsui (2012), longitudinale, participative, empirique, éclectique (au niveau des méthodes de recueil et de l'analyse des données) et qualitative par définition. Tsui souligne également que, malgré l'opposition des approches ethnographique et positiviste (2012 : 383-384), c'est-à-dire l'opposition sur l'aspect mécanique et neutralisé¹⁸¹ des tests d'hypothèse qui envisagent la complexité de l'humanité comme des variables isolées et contrôlées plutôt que comme un réseau à analyser en soi ; il n'est pas impossible pour les chercheurs entreprenant une étude ethnographique de garder des hypothèses théoriques à l'esprit et de privilégier certains aspects du terrain plutôt que d'autres (2012 : 391).

Afin que la subjectivité de l'enquêteur ne biaise pas l'interprétation des données, Tsui (2012 : 391-392) considère qu'il est important d'examiner à la fois le contexte micro (le terrain de l'enquêteur, par exemple une salle de classe) et le contexte macro (un contexte plus large englobant le terrain micro, par exemple le système éducatif ou la classe socio-culturelle des élèves de la classe). Il s'agit alors de recueillir non seulement des données du point de vue interne mais aussi des données du point de vue externe.

Il convient d'expliquer ici que celles qui sont considérées comme des données internes (*emic*) sont les données directement accessibles à l'enquêteur, comme par exemple les données issues de l'observation (*cf.* Arborio & Fournier, 2012 ; Aubert-Lotarski, 2007 ; Beau & Weber, 2010 : 125-153 ; Copans, 2011 : 32-45 ; Smart, 2012 :

¹⁸¹ Dans le sens d'exclure la complexité (mentale, sociale, relationnelle) entre l'individu et son environnement.

149) ou bien de la documentation régissant ou produite sur le terrain. Ainsi, pour une recherche ethnographique au sein d'une salle de classe, les textes officiels nationaux, les annonces publiques de l'établissement, le *curriculum* (programme d'enseignement) national ou de l'établissement, ou encore les supports de cours qu'utilise l'enseignant, *etc.* qui sont également des informations importantes à recueillir (*cf.* Tsui, 2012 : 385). Sont par contre considérées comme des données externes (*etic*) les données indirectes. Sont concernées les données recueillies lors des entretiens, de discussions informelles ou à l'occasion d'un rappel stimulé¹⁸². L'enquêteur n'a ni contact ni l'expérience directe avec un tel événement et sa connaissance de l'événement en question provient de la description ou de l'interprétation de son informateur (Tsui, 2012 : 385).

Certains outils, comme le journal de bord, sont plus transversaux et pourraient être utilisés pour obtenir des données *emic* et *etic*. L'enquêteur peut se servir de la structure d'un journal de bord comme d'une grille d'observation ou comme d'un support pour la prise des notes (*field notes*) sur le terrain. Le journal de bord peut aussi être rempli par les sujets de recherche comme un support de suivi externe. Dans les centres d'apprentissage des langues en autoformation, les enseignants demandent souvent à leurs étudiants de tenir un journal de bord précisant leur progression, les supports exploités, *etc.* afin d'évaluer la pertinence et l'efficacité des stratégies d'apprentissage développées par les apprenants.

3.3.1.1. Observation (non) participante

Le terme « non » est mis entre parenthèses car il existe une discussion méthodologique intéressante à ce propos. Comme mentionné dans Tsui (2012 : 385), la salle de classe étant difficile d'accès aux chercheurs qui sont extérieurs à l'établissement, beaucoup d'observations du terrain scolaire sont menées par le biais d'une *observation participante*. Le chercheur doit assurer lui-même, en plus du rôle d'observateur, le rôle d'enseignant ou d'enseignant-assistant. La fiabilité de l'analyse devient alors compliquée à garantir car le chercheur a affaire dans ce cas à sa propre pratique. Pour éviter cette complexité méthodologique et éthique, certains chercheurs ont pensé mener une *observation non participante*. Car en effet, selon Arborio &

¹⁸² Une méthode d'entretien qui ressemble à celle de la pensée à voix haute (*think aloud protocol*, Chi, 1997 ; Ericsson & Simon, 1984/1993) sauf que le retour de l'interviewé n'est pas simultané durant l'évènement mais plutôt post-actionnel.

Fournier (2012 : 31) et Copans (2011 : 33-34), le fait d'être présent (même en ne participant à aucun événement du terrain) est déjà une participation en soi¹⁸³, voire un facteur de perturbation des comportements des membres de la communauté observée.

Pour résoudre ce dilemme d'« observer comme observateur au risque de perturber la situation et observer en participant au risque de se voir contraint dans sa capacité d'observer » (Arborio & Fournier, 2012 : 31), j'ai pratiqué à la fois l'observation *incognito* et l'observation à découvert. Pour ne pas influencer l'enseignante (qui était la cible centrale de mon observation, comme mentionné précédemment), j'ai annoncé au proviseur, à l'enseignante, aux élèves et aux parents d'élèves que je m'intéressais à l'*apprentissage* des élèves. Ce détournement de mon objectif de recherche m'a permis d'avoir un statut d'observateur bien accueilli par l'ensemble de la classe et de légitimer ma présence parmi eux. Autrement dit, il s'agissait d'avoir l'air tout à fait « normale » au sein de la classe, de manière à éviter que l'enseignante se sente directement visée et surveillée.

Lors de mes observations sur le terrain, les séances de cours ont été enregistrées à l'aide d'un magnétophone et d'une grille d'observation que je présenterai ci-après. Ensuite, étant donné que mon enquête s'étalait sur l'année scolaire 2012-2013 et que la quantité de données aurait été phénoménale et ingérable si j'avais dû observer l'intégralité des séances de cours ; j'ai décidé d'observer une séquence complète (c'est-à-dire plusieurs séances de cinquante-cinq minutes) au début et à la fin de chacun des trimestres.

3.3.1.1.1. Observations pilotes

Le fait d'avoir effectué des observations pilote a deux avantages. D'une part, c'est une façon de soulager l'angoisse de l'enseignante car elle et moi pouvons alors prendre le temps de mieux nous connaître et de nous habituer l'une à l'autre. Elle à ma présence et moi à sa façon d'enseigner ainsi qu'aux rituels et aux routines de sa classe. D'autre part, les observations pilote sont aussi l'occasion de s'entraîner à observer, d'éprouver la grille d'observation et d'identifier certains problèmes pouvant survenir

¹⁸³ C'est bien la totale inactivité de l'observateur qui fait que sa présence dans le groupe observé est inhabituelle.

lors de l'observation officielle (comme par exemple tomber en panne de magnétophone faute d'avoir pensé à préparer des batteries de recharge !).

Finalement, avant la période d'observation officielle, j'ai observé treize séances de cours de cinquante-cinq minutes du chinois LV3 du mois de janvier 2012 au mois de juin 2012.

3.3.1.1.2. Grille d'observation et sa numérisation

Pour rappel, je m'intéresse aux langues d'enseignement qu'utilise plus particulièrement l'enseignante – mais occasionnellement les élèves – dans son cours de chinois LV3. Par conséquent, mon observation s'est focalisée, sans se limiter pour autant, sur la question « qui parle en quelle(s) langue(s) pour faire quoi ? ». Les séances ont été enregistrées lors de l'observation et une grille d'observation a été utilisée comme support pour la prise de notes. Au moment de la numérisation des notes, la chronologie précise a été complétée à chaque ligne des notes. En effet, étant donné que le cours défilait au moment de l'observation, je n'ai eu que très peu de temps pour noter en temps réel chaque événement et pour décrire son contexte. Pour ne pas manquer d'informations intéressantes, je ne pouvais que noter sur place les événements qui ont eu lieu dans leur ordre chronologique (ligne après ligne) mais ne pouvais pas annoter tous les repères chronologiques. Enfin, pour numériser ces notes, au lieu de les scanner, je les ai répertoriées dans une base de données¹⁸⁴ afin de pouvoir les manipuler (catégoriser et quantifier) plus facilement lors de l'analyse.

Concernant la colonne « fonction pédagogique »¹⁸⁵ qui figure dans le tableau ci-dessous, il convient de souligner ici que lorsque j'observais, je notais seulement des descriptions « objectives et neutres » des actions de l'enseignante et de ses élèves. Ce n'est qu'à l'étape de numérisation des notes que je me suis alors appuyée sur une catégorisation théorique pour catégoriser les actes de l'enseignante et de ses élèves. Comme évoqué plus haut, je n'avais que très peu de temps lors du cours pour tout noter. Ce n'était donc ni possible ni prudent pour moi d'analyser et de catégoriser simultanément les actes de l'enseignante et de ses élèves directement pendant les cours.

¹⁸⁴ Conçue à l'aide de Microsoft Access.

¹⁸⁵ Plus d'explications concernant cette notion seront fournies ci-après.

La grille d'observation que j'ai utilisée note tous les changements, c'est-à-dire les changements de locuteur, de langue et de fonction pédagogique¹⁸⁶ :

N°	Temps	Locuteur	Langue	Fonction pédagogique	Contenu / Commentaire
16	08'19	Enseignant	Chinois Standard	Prononcer les mots du diaporama	你好、老師、學生…… <i>etc.</i>
17	14'15	Enseignant	Chinois Standard	Vérifier que les élèves comprennent	« 你們，學生，懂，不懂？ »

Tableau 16 Exemple de changement de fonction pédagogique¹⁸⁷

19	14'26	Enseignant	Chinois Standard	Vérifier que les élèves comprennent	« 懂不懂？ »
20	14'30	Élève	Chinois Standard	Répondre	« 懂 »

Tableau 17 Exemple de changement de locuteur

21	14'32	Enseignant	Chinois Standard	Prononcer les mots du diaporama	你好、老師、學生…… <i>etc.</i>
22	15'30	Enseignant	Français	Faire le point (sous forme de question-réponse)	« Vingt. Vingt minutes. On a parlé en chinois pendant vingt minutes. Qu'est-ce que vous avez compris ? »

Tableau 18 Exemple de changement de langue

Les changements de locuteur et les changements de langue sont assez faciles à comprendre. Il s'agit de différentes personnes qui parlent dans une même langue ou d'une personne qui s'exprime dans plusieurs langues. Quant au changement de fonction pédagogique, il s'agit d'une même personne qui parle toujours dans la même langue mais qui entreprend des actions ayant des fonctions pédagogiques différentes. Cette dernière notion mérite d'être plus développée. Afin de comprendre pour quelle raison une langue est utilisée dans un cours de langue, de nombreux travaux de recherche anglophones sur l'alternance codique recourent à une catégorisation des fonctions pédagogiques (*teaching acts*) – par exemple *The Seventeen-Category System* (Barnes, 1971 cité par Tsui, 1985), *Communicative Orientation of Language Teaching* (COLT)

¹⁸⁶ Cf. Tsui, 1985 ; Kim, 2001 et Kim & Elder, 2005. Je détaillerai ci-après. Je me contenterai pour l'instant de définir « fonction pédagogique » comme signifiant « l'action que l'on fait avec la langue » lors de l'enseignement de la langue.

¹⁸⁷ Extrait des notes de la séance n°1 du 7 septembre 2012 de la séquence n°1.

(Spada et al., 1984 cité par Flyman-Mattsson, 1999), *Functional Language Alternation Analysis of Teacher Talk framework* (FLAATT) (Kim, 2001 et Kim & Elder, 2005) et *Self-Evaluation of Teacher Talk framework* (SETT, Walsh, 2006). Parmi les différentes catégorisations possibles des fonctions pédagogiques, j'ai décidé de me baser sur les travaux de Tsui (1985), Kim (2001) et Kim & Elder (2005), c'est-à-dire *the 17 Category System* ainsi que le FLAATT développé à partir du *17 Category System*. En effet, ces deux catégorisations distinguent assez nettement les fonctions pédagogiques et les objectifs pédagogiques. Or, cette distinction me paraît non seulement pertinente mais tout à fait nécessaire, c'est pourquoi je me place dans la lignée de ces études. De plus, les actes pédagogiques répertoriés par ces deux catégorisations sont assez détaillés et constituent donc un outil de précision pour décrire la situation de mon terrain. Afin d'obtenir des catégories de même niveau de granularité¹⁸⁸, j'ai pioché dans les deux systèmes et retenu les fonctions pédagogiques suivantes :

Catégories retenues	Ma traduction¹⁸⁹	Explication	Exemples
<i>INFORM</i>	Enseigner	Transmettre des connaissances, y compris répondre aux questions des élèves et apprendre à apprendre (donner des conseils en stratégies d'apprentissage)	« En chinois, l'adverbe se met devant le verbe. » ou bien « entraînez-vous avec le cd du manuel à la maison. »
<i>MARKER</i>	Repère	Commencer ou clôturer l'activité	« Si vous n'avez pas d'autres questions, on va s'arrêter-là. »
<i>STARTER</i>	Captiver	Attirer l'attention des élèves sur le prochain énoncé	« Écoutez-moi bien ! »
<i>CHECK</i>	Vérifier	Vérifier la progression de la leçon	« Avez-vous compris ? »
<i>RECAPITULATE</i>	Récapituler	Résumer les énoncés précédents	
<i>METASTATEMENT</i>	Structurer	Expliquer la structure ou l'objectif de la leçon	« La semaine prochaine, on va apprendre à dire la date et l'heure. »

¹⁸⁸ Le seul reproche que je ferais aux deux systèmes de catégorisation retenus est la variation dans le niveau de granularité des catégories qu'ils établissent.

¹⁸⁹ Termes utilisés dans ma grille d'observation.

<i>DISCIPLINE</i>	Discipliner	Approuver (ou non) une action ou un comportement des élèves en vue de maintenir l'ordre dans la classe	« Arrêtez de discuter entre vous ! »
<i>ELICIT</i> ¹⁹⁰	Obtenir des informations	Poser des <i>Display Questions</i> (questions démonstratives) pour que les élèves montrent leurs connaissances ou des <i>Genuine Questions</i> (questions générales) pour obtenir des informations générales	<u>Question démonstrative</u> : « quelle est la clef du caractère <i>tian</i> 天 (ciel) ? » <u>Question générale</u> : « voudriez-vous que j'ouvre la fenêtre ? »
<i>RESTATING ELICIT</i>	Répéter la question	Répéter ou reformuler des questions (<i>ELICIT</i>)	« La clef du caractère <i>tian</i> 天 (ciel), cela s'écrit comment ? »
<i>DIRECT</i>	Diriger	Demander une action (non-linguistique)	« Mettez-vous devant. »
<i>NOMINATE</i>	Nommer	Appeler ou permettre à l'élève de répondre	« Patricia, à vous ! »
<i>EVALUATE</i>	Évaluer	Valider ou invalider la réponse des élèves avec ou sans compliment	« Très bien ! » ou bien « vous n'avez pas répondu à ma question. »
<i>CLUE (Model/ Correct/ Scaffold)</i>	Indice (Montrer/ Corriger Échafauder)	Donner des indices (sur le vocabulaire ou les structures grammaticales) pour que l'élève puisse s'exprimer : la fonction « montrer » est de reprendre la phrase erronée de l'élève ; « corriger » est d'expliquer explicitement l'erreur et « échafauder » est de soit compléter la phrase de l'élève (c'est-à-dire donner directement des informations mais	Élève : « 這是一輛*車紅 (c'est une *rouge voiture). » <u>Montrer</u> : Enseignant(e) : « 這是一輛紅車 (c'est une voiture rouge). » <u>Corriger</u> : Enseignant(e) : « Vous avez inversé le déterminant et le déterminé. » <u>Échafauder</u> : Enseignant(e) : « est-ce que l'on met <i>rouge</i> à la fin ? »

¹⁹⁰ J'ai utilisé directement les deux sous-catégories (c'est-à-dire la question démonstrative et la question générale) dans la grille d'observation afin de faciliter l'analyse.

		partielles aux élèves), soit aider l'élève à construire sa phrase	
<i>COMMENT</i>	Commenter	Développer l'énoncé émis par les élèves : en l'approfondissant ou en proposant une autre formulation	Élève : « 你的生日是幾月幾日 (quelle est la date de ton anniversaire) ? » Enseignant(e) : « 你也可以說 '你的生日是什麼時候' (vous pouvez aussi dire 'quand est ton anniversaire') 。 »

Tableau 19 Les catégories des fonctions pédagogiques retenues

Comme le tableau le montre, les fonctions pédagogiques tirées du *17 Category System* et du FLAATT sont particulièrement concentrées sur le déroulement du cours (avancer, arrêter, poser des questions, faire répéter la phrase, *etc.*). Or, un cours de langue contient parfois des échanges qui sont inclassables mais pertinents. En font partie, les encouragements pour consoler les élèves ou bien les réactions naturelles (rire, s'étonner, *etc.*) de l'enseignant(e), en entendant une réponse inattendue de la part de ses élèves. De même, il arrive également qu'un(e) enseignant(e) ou les élèves aient envie de partager des informations supplémentaires qui sont liées à la thématique du cours mais ne font pas l'objet d'une évaluation. Par conséquent, j'ai ajouté en m'appuyant sur les caractéristiques comportementales de l'enseignante observée, des catégories plus affectives¹⁹¹ et sociales qui sont les suivantes :

Catégories ajoutées¹⁹²	Ma proposition de traduction en anglais	Explication	Exemples
Interaction sociale	<i>SOCIALIZE</i>	Discuter librement (y compris les salutations ou d'autres rituels de classe)	« C'est bizarre que beaucoup d'entre vous soient absents aujourd'hui... »
Partager	<i>SHARE</i>	Partager une information complémentaire ou son avis sur le cours	« Savez-vous qu'en ce moment, beaucoup de documentaires sur la société chinoise passent sur ARTE ? »

¹⁹¹ Cf. O'Malley & Chamot, 1990 ; Oxford, 1990.

¹⁹² Termes utilisés dans ma grille d'observation.

Encourager	<i>ENCOURAGE</i>	Motiver ou rassurer les étudiants	« Cela a l’air compliqué mais vous allez voir, à force de répéter, cela deviendra un réflexe naturel. »
------------	------------------	-----------------------------------	---

Tableau 20 Les catégories des fonctions pédagogiques complémentaires.

Par ailleurs, dans un cours traditionnel, c’est-à-dire transmissif, les comportements des élèves sont souvent, sinon contraints, du moins guidés par l’enseignant(e). Autrement dit, au lieu de parler des *fonctions pédagogiques* pour décrire le comportement des élèves, il me paraît plus adéquat de parler de *réactions*. Par conséquent, il m’a fallu d’autres catégories pour pouvoir analyser les comportements des élèves. Il convient donc d’expliquer ici quelles sont les catégories supplémentaires (en plus des tableaux 17 et 18) que j’ai utilisées pour répertorier les réactions des élèves.

Catégories ajoutées¹⁹³	Ma proposition de traduction en anglais	Explication	Exemples
Répondre	<i>ANSWER</i>	Donner des réponses aux questions de l’enseignante	
Réagir	<i>REACT</i>	Réagir à la demande de l’enseignante	Lever ses mains, se taire, écrire au tableau, <i>etc.</i>
Répéter	<i>REPEAT</i>	Répéter soit la phrase de l’enseignante, soit sa phrase (corrigée)	
Informar	<i>INFORMER</i>	Donner une information ou une explication à l’enseignante	Expliquer pourquoi un élève est absent, signaler à l’enseignante qu’il/elle n’a pas compris, <i>etc.</i>
Demander une action	<i>REQUEST</i>	Demander à l’enseignante ou aux autres élèves de réaliser une action	Demander une répétition, demander que l’on ouvre la fenêtre pour aérer la pièce, <i>etc.</i>

¹⁹³ Termes utilisés dans ma grille d’observation.

Poser une question	<i>ASK</i>	Poser une question sur le cours, demander un éclaircissement	
Demander une autorisation	<i>REQUEST AUTHORIZATION</i>		Demander la permission pour sortir de la salle, pour entreprendre une tâche, <i>etc.</i>

Tableau 21 Les catégories complétées concernant les réactions de la part des élèves

Avec ces catégories des comportements pédagogiques clairement définies, j'ai pu unifier les descriptions indiquées dans les tableaux 16, 17 et 18 (par exemple, « vérifier que les élèves comprennent » du tableau 16 a pu être répertorié comme « *Check* » dans la base des données). Ces catégories m'ont permis aussi de mieux analyser mes notes d'observation, quant à l'utilisation des langues autres que le français et le chinois standard pour enseigner le chinois standard.

3.3.1.2. Entretien individuel/collectif semi-dirigé

L'entretien est une méthode de recueil de données assez répandue dans les recherches en sciences humaines. Comme mentionné précédemment, il s'agit de recueillir des données d'un point de vue externe. Prendre connaissance par exemple d'un événement, à travers l'expérience et de la narration de l'interviewé au lieu de l'expérimenter directement. Par conséquent, bien que le chercheur semble pouvoir obtenir des réponses directes à ses questions de recherche de la part des membres de la communauté observée, il faut toujours faire preuve d'un certain recul. En effet, il faut garder en tête qu'il s'agit ici non pas d'une action réelle mais plutôt des représentations de l'interviewé. Il s'agit d'une « réalité mentale » reconstituée par le discours de l'interviewé selon la connaissance qu'il a de son vécu ou de tel événement social. Reconstitution qui dépend aussi de ses capacités descriptives/discursives. Bien entendu, je ne suis pas en train de dire que les données recueillies par le biais des entretiens n'ont pas de pertinence, mais je tenais simplement à souligner la précaution dont un enquêteur doit faire preuve lors de l'analyse de ces données orales.

J'ai opté pour des entretiens semi-dirigés (Blanchet & Gotman, 2012), c'est-à-dire pour des entretiens encadrés par une série de questions préétablies. Il est important de garder à l'esprit que le contexte (le lieu, l'ambiance, la composition et le nombre de participants, *etc.*) d'un entretien peut influencer, dans des proportions plus ou moins

grandes, la production des données d'entretien. Par conséquent, créer un espace sécurisant – quand il s'agit d'élèves par exemple comme dans le cas de cette recherche – et établir un lien de confiance entre les interviewés et le chercheur (comme mentionné précédemment) semble plus que jamais primordial. Dans la même logique, il est certes préférable de ne pas dévier de la liste des questions préétablies, mais il est important de ne pas non plus mener l'entretien sans souplesse. En effet, les techniques conversationnelles comme la prise de parole, la distribution des tours de parole, ainsi que l'élaboration ou l'orientation vers tel ou tel sujet, influencent aussi la volonté de partage de l'interviewé.

Par ailleurs, en plus des entretiens avec l'enseignante, ayant mené cette étude dans un milieu scolaire et avec des élèves mineurs, il m'a été indispensable de respecter les règles suivantes :

1. Pour des raisons d'éthique, il m'a fallu toujours organiser les entretiens au sein de l'école, dans une salle de classe, à la bibliothèque ou au foyer des élèves, *etc.*

2. Si l'entretien devait avoir lieu dans une salle de classe, il m'a fallu veiller à rassurer les élèves et leur garantir qu'ils seraient effectivement protégés par l'anonymat et que le contenu de l'entretien ne serait pas communiqué à leur enseignant(e). En effet, le contexte de la salle de classe est susceptible de générer un certain stress chez les élèves qui pourraient penser qu'il s'agit d'un test. Il était donc indispensable que l'enquêteur évite que les élèves associent la salle de classe avec les cours habituels, les examens et les soucis quotidiens des élèves – notamment qu'ils imaginent que leurs réponses à l'entretien puissent avoir une conséquence négative sur leurs résultats scolaires.

3. Afin de créer une ambiance amicale et sécurisante, dans la mesure du possible, j'ai également dû organiser des entretiens collectifs regroupant des élèves déjà unis par un lien d'amitié. Un entretien collectif est aussi appelé *focus group* (*cf.* Krueger & Casey, 2009 ; Liamputtong, 2011) dans les recherches anglophones. Dans ce cadre bienveillant, les membres du groupe se sentent à l'aise et réagissent aux propos les uns des autres, interagissent, et permettent ainsi un approfondissement de la réflexion de manière plus spontanée. Quand il s'agit d'un entretien collectif, il y a des points à surveiller, comme par exemple le nombre d'étudiants par groupe et la relation ou

l'interaction entre les membres du groupe, *etc.* C'est ici que l'expérience devint parfois difficile. En effet, étant donné que les élèves de la classe de chinois LV3 sont issus de différentes classes (les élèves ont leurs cours principaux à différents moments et peuvent également avoir choisi des options différentes¹⁹⁴), ils ont presque tous un emploi du temps différent. Par conséquent, il m'a été difficile d'identifier des créneaux de disponibilité commune et je suis arrivée à ne réunir que de petits groupes de deux à trois personnes. Je ne suis pas arrivée à organiser des groupes de cinq à six personnes comme cela est conseillé par Krueger & Casey (2009) et Liamputtong (2011). C'est donc un compromis que j'ai dû faire au niveau de la méthodologie.

3.3.1.2.1. Discussions informelles

Comme brièvement mentionné lors de l'explicitation de mon choix méthodologique en faveur d'une étude ethnographique longitudinale, la discussion informelle fait également partie des méthodes de recueil de données externes. Étant donné que je n'ai pas eu de contact avec les élèves en dehors des entretiens (pour des raisons d'éthique et du fait des limites imposées par le proviseur dans mon interaction avec les élèves), la discussion informelle a plutôt eu lieu avec l'enseignante.

Malgré son caractère informel, pour que la discussion puisse servir de donnée valable dans le cadre de cette recherche, il m'a été nécessaire de consigner par écrit toutes les informations utiles (le contexte du dialogue, le contenu, les participants, la position/l'avis de chacun, *etc.*) immédiatement après¹⁹⁵ la conversation.

Ce format de recueil de données avait pour fonction essentielle d'obtenir des informations complémentaires pour éclairer certaines de mes observations. Je ne l'ai utilisé que sporadiquement – trois fois pendant l'année d'observation – lorsque des événements précis mais invisibles dans le cadre des cours soulevaient des interrogations soit de ma part, soit de la part de l'enseignante. Il s'est donc agi de discussions spontanées en plus d'être informelles. Pour des raisons d'éthique et de validité de l'expérience, je craignais qu'une multiplication de ce type de discussions biaise mon terrain de recherche.

¹⁹⁴ Sans oublier la contrainte imposée par le proviseur, comme mentionné précédemment.

¹⁹⁵ « Après » pour ne pas gêner la fluidité de la conversation.

3.3.1.2.2. Portrait linguistique



Schéma 5 Exemple de portrait d'un élève

Avec les élèves et l'enseignante, j'ai mené une activité reposant sur le concept de « portrait linguistique » (Krumm & Jenkins, 2001 cité par Busch, 2010 ; Guyader, 2012) afin de faire émerger les représentations de la biographie langagière de chacun par un biais multimodal.

Les participants sont, dans un premier temps, invités à colorier une silhouette (voir le schéma 5) avec des couleurs ou des motifs représentant les langues qu'ils ont

appries ou acquises précédemment, ainsi que les langues qu'ils ont envie d'apprendre plus tard. Cette activité sert à concrétiser les représentations (qui sont des idées abstraites) en un support visuel. Ce support est, dans un deuxième temps, utilisé comme stimulus dans les entretiens oraux. L'objectif n'est bien entendu pas d'entreprendre une analyse psychologique. Toutefois, en m'expliquant pourquoi telle couleur et tel emplacement sont attribués à telle langue, les représentations des élèves et de l'enseignante peuvent être discutées par les individus eux-mêmes, et ainsi, être expliquées et illustrées plus en profondeur.

3.3.1.2.3. Méthode de la pensée à voix haute

Une deuxième série d'entretiens que j'ai menée avec les élèves est inspirée de la méthode de la pensée à voix haute (*think aloud protocol*). Je me suis basée sur cette méthode car je souhaitais recueillir des réactions « proches de la réalité » lorsque les élèves parlent de leurs stratégies pour apprendre le chinois standard. Comme cela a été mentionné précédemment, ce que l'on peut révéler au travers d'un entretien ordinaire est souvent des représentations de l'interviewé. Autrement dit, il s'agit souvent d'une reconstruction mentale de ce qu'il/elle pense savoir ou comprendre de leurs actes. Selon Someren, Barner & Sandberg (1994 : 9), les explications procédurales concernant les connaissances mobilisées et les étapes suivies pour résoudre un problème sont souvent extraites de la mémoire ou de l'impression de l'interviewé. Ce qui fait que ces explications manquent parfois de précisions et peuvent même être faussées. En utilisant la méthode de la pensée à voix haute, j'envisage de stimuler des réactions avec de vrais exercices, afin que les élèves puissent m'expliquer ou illustrer en temps réel comment ils procèdent pour apprendre ou pour utiliser le chinois standard. Je tiens à préciser ici que mon objectif n'est pas d'évaluer la performance de ces élèves en chinois standard. Je commencerai par exposer ci-dessous ce qu'est la méthode de la pensée à voix haute. Puis, dans un deuxième temps, j'expliquerai les adaptations que j'ai faites pour surmonter les différentes difficultés que j'ai rencontrées sur mon terrain.

En bref, la méthode de la pensée à voix haute consiste à demander à l'interviewé de verbaliser tout ce qui lui vient à l'esprit (l'interprétation de l'interviewé de la situation, les connaissances qu'il/elle envisage de mobiliser ou bien ses ressentis subjectifs par rapport au problème à résoudre). Ce sont des informations qui sont emmagasinées dans la mémoire de travail quand on exerce une tâche. La méthode de

la pensée à voix haute est originaire du domaine de la psychologie, notamment de la méthode « introspection » (cf. Someren, Barner & Sandberg, 1994 : 29 ; Charters, 2003 : 69). En dehors des études psychologiques, la pensée à voix haute est aussi utilisée dans l'ingénierie. En observant les pensées qui sont maintenant accessibles grâce à la verbalisation de l'interviewé lorsqu'il/elle manipule un produit, l'ingénieur pourra connaître pleinement la maniabilité de son produit du point de vue d'utilisateur. Ainsi, il saura comment optimiser son produit. Smith (2014) utilise la méthode de la pensée à voix haute dans sa formation à l'interprétariat. En observant les pensées d'un interprète confirmé, les débutants pourront apprendre et imiter les étapes efficaces que les confirmés suivent pour résoudre un problème ou bien le raisonnement que font les confirmés pour prendre une décision.

Pour mener à bien la méthode de pensée à voix haute, il faut respecter des contraintes différentes. J'énumérerai respectivement ces contraintes dans les paragraphes ci-dessous tout en expliquant la solution que j'ai élaborée pour résoudre les problèmes.

Tout d'abord, il faut bien choisir la tâche à réaliser par l'interviewé. « *[H]aving another linguistic factor added to the already heavy linguistic load of interpreting can skew the task being done as well as the utterances in the think aloud protocol* » (Smith, 2014 : 132, cf. également Charters, 2003 : 72). Résoudre un problème crée des charges cognitives, mais les charges cognitives générées par la verbalisation des pensées sont aussi problématiques. Par conséquent, il faut bien équilibrer la difficulté de la tâche pour que l'interviewé arrive à réfléchir, réagir et parler en même temps. Ma deuxième série d'entretien est composée de deux exercices en chinois standard : l'un est un exercice de lecture et l'autre est un exercice de dialogue. L'exercice de lecture s'est déroulé assez naturellement car les élèves ont déjà l'habitude de lire à haute voix en classe et à la maison. Ce n'était pas très difficile pour les élèves d'expliquer quelles sont les étapes suivies pour décoder un texte en chinois standard. Par contre, c'était plus compliqué pour les élèves de dialoguer en chinois standard avec moi tout en m'expliquant en français ce qu'ils pensent. Afin d'assurer une certaine continuité dans les pensées des élèves, j'ai recouru pour ce deuxième exercice à la méthode de « rappel stimulé » (stimulated recall, cf. Fox-Turbull, 2009). C'est une méthode qui a une parenté avec la méthode de la pensée à voix haute, sauf que la verbalisation des pensées

vient après l'action. Lors de l'exercice de dialogue, la conversation est fragmentée en petites sections et au bout de deux ou trois questions-réponses (comment allez-vous ? Avez-vous des frères et sœurs, *etc.*), nous nous sommes arrêtés et j'ai demandé aux élèves de m'expliquer comment ils font pour comprendre mes questions et pour construire leurs réponses.

La deuxième contrainte de la méthode de pensée à voix haute est que tout le monde n'a pas l'habitude de verbaliser ses pensées. C'est donc une méthode de recherche qui requiert des entraînements avant de pouvoir obtenir des données plus sophistiquées. Smith (2014 : 132) a indiqué que les données extraites de quelqu'un qui ne s'est pas entraîné à exprimer ses pensées sont très différentes que celles provenant de quelqu'un qui a déjà maîtrisé la technique. Étant donné que l'on m'a demandé de limiter ma sollicitation auprès des élèves, je ne pouvais pas mener répétitivement des séances de « pensée à voix haute »¹⁹⁶. J'ai donc été obligée de combiner, chez certains groupes, l'exercice de production orale et celui de compréhension écrite. Ne pouvant pas observer répétitivement le même groupe dans divers contextes, j'ai donc décidé d'observer les mêmes exercices réalisés par plusieurs groupes. Cela me permet de multiplier les données pour que je puisse tracer des stratégies d'apprentissage communes à ces élèves. Par ailleurs, il ne faut pas oublier que j'ai effectué précédemment des entretiens avec les élèves sur leur portrait linguistique, c'est-à-dire des entretiens au sujet de leur parcours d'apprentissage des langues étrangères. Par conséquent, même si j'étais contrainte d'obtenir des données épaisses au travers de la méthode de « la pensée à voix haute », je pouvais toujours trianguler les discours des élèves sur leur apprentissage des langues étrangères et leurs pratiques en temps réel lors des exercices langagiers. Autrement dit, les activités de « pensée à voix haute » ont servi à enrichir les entretiens sur le portrait linguistique. Faute d'entraînement, les explications que j'ai obtenues de la part des élèves restent simples. Cependant, ces explications fournissent des aperçus qu'un entretien ordinaire n'aurait pas pu proposer. C'est pour cette raison que j'ai tout de même décidé de garder cette partie des données dans ma recherche.

¹⁹⁶ Certaines séances que j'ai fixées avec des élèves ont même été annulées le jour même. L'administration du lycée m'a expliqué qu'ils avaient reçu l'annulation de la part de l'enseignante ; pourtant l'enseignante ne les avait jamais contactés en ce sens.

Une dernière contrainte que j'ai rencontrée est qu'en général, quand on pratique des observations de « pensée à voix haute », il vaut mieux avoir deux observateurs et seulement un informateur (si la tâche n'a pas besoin d'être résolue en groupe). Mais, je le redis, comme les élèves sont bien protégés par le lycée, il n'a pas été facile pour moi d'avoir un contact avec eux. Il était difficile d'envisager dans ces conditions d'avoir un deuxième observateur pour travailler en binôme. En outre, si j'avais enfermé les élèves un à un dans une salle de classe pour faire des exercices, le contexte aurait ressemblé à celui d'un examen et l'ambiance aurait été trop stressante pour que les élèves puissent partager tranquillement leurs pensées. Par conséquent, j'ai toujours fait attention à regrouper les élèves selon leurs disponibilités et par affinités. Comme le soulignent Someren, Barner & Sandberg (1994 : 41), il est primordial que les interviewés soient à l'aise lors de l'exercice. J'ai également pris le temps de leur expliquer et les rassurer sur l'objectif de mon observation qui n'est pas d'évaluer leur compétence en chinois standard. Je n'ai d'ailleurs pas réagi durant les séances quand l'élève a fait une erreur.

Enfin, après toutes les séances d'exercices, la fin du semestre (les vacances d'été) rapprochant, j'en ai profité avec l'accord de l'enseignante, pour ramener beaucoup de pâtisseries et confiseries chinoises dans la classe afin de remercier les élèves de leur participation pendant l'année scolaire 2012-2013.

3.3.1.2.4. Convention de transcription

Il existe de nombreuses conventions de transcription. Les normes de transcription que j'ai utilisées dans cette thèse sont basées sur le système ICOR (Interaction CORpus, *cf.* annexe 3.2.) élaborées en 2006 par le groupe ICOR de l'UMR 5191 *Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations* (ICAR) de l'Université Lumière Lyon 2 et de l'ENS de Lyon. Cette convention de transcription est sélectionnée parce que le résultat de la transcription est assez facilement lisible (certaines autres conventions, transcrivant en syllabe phonétique, aboutissent à un résultat moins lisible). Ajoutons que les éléments conversationnels comme l'intonation, la pause, le chevauchement des paroles, *etc.* peuvent être facilement reconstitués.

Cependant, les séances d'entretien où les élèves ont fait des exercices langagiers en pensant à voix haute ne sont pas transcrites. D'une part, parce que les étudiants étaient en groupe et pouvant aller jusqu'à six personnes. Il y avait donc beaucoup de chevauchements de parole, de discussions croisées et de murmures. Toutes ces raisons

font qu'une transcription exhaustive, même en utilisant les normes aussi claires que l'ICOR, ne donne pas de résultats compréhensibles et analysables. D'autre part, je n'ai pas obtenu le droit de filmer les séances d'entretien (même en évitant de filmer le visage des élèves). Cette interdiction rend la transcription des séances d'autant plus difficile que je ne dispose que des enregistrements audios. Par conséquent, pour ces séances d'entretien, un résumé est établi par séance. Des transcriptions ne sont fournies que quand l'échange de parole est intéressant et mérite d'être discuté.

3.3.2. Analyse du discours

3.3.2.1. Analyse du contenu, analyse textuelle et analyse du discours

L'analyse du contenu, l'analyse textuelle et l'analyse du discours ne sont pas faciles à distinguer les unes des autres car certains outils et certains stades d'analyse sont transversaux et communs à ces trois approches d'analyse, comme par exemple le processus de fragmentation et de codification du corpus de recherche. Par ailleurs, étant donné que ces trois approches s'intéressent toutes à la relation entre les données et les conditions/contextes dans lequel(le)s les données sont générées, elles pourraient donner l'impression d'être synonymes. Or, si ces approches ne s'excluent pas l'une l'autre, elles ont tout de même chacune leurs caractéristiques propres selon leur propre définition du « contexte ». Je vais donc essayer de les caractériser par leurs plus grands traits.

L'analyse du contenu est, d'après You (2008 : 8-16) souvent quantitative. Selon Henry & Moscovici (1968 : 39), l'analyse du contenu est très souvent utilisée « dans l'étude et la catégorisation des attitudes, opinions et croyances ». Pour Bardin (1977 : 43), il s'agit d'un « ensemble de techniques d'analyse des communications visant, par des procédures systématiques et objectives de description du contenu des énoncés, à obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non) permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production/réception (variables inférées) de ces énoncés ». Par « communications », on entend des matériaux provoqués (comme les données issues d'un entretien ou d'un questionnaire) ou des matériaux naturels (des matériaux qui ne sont pas produits en vue d'une recherche, comme par exemple un ouvrage littéraire ou le discours d'un président ; des matériaux qui ressemblent aux textes authentiques dans le domaine de la didactique). Puis par « procédures systématiques et objectives », il ne s'agit pas de lire et de comprendre le contenu des données telles

quelles, mais de « lire » le contenu souvent à l'aide d'un ordinateur au travers de plusieurs « filtres », par exemple en comptant les occurrences d'un mot (ou d'une série des mots) en lien avec les questions de recherche du chercheur ; ou en analysant les cooccurrences de ce(s) mot(s) et en mesurant la distance lexicale entre certains mots référents et ce(s) mot(s). L'analyse ainsi obtenue pourrait informer le chercheur sur le positionnement (l'attitude et l'opinion) de ses sujets de recherche et, par conséquent, aider l'enquêteur à mieux appréhender le contexte (le système de valeurs ou les conditions mentales) dans lequel les données sont générées.

L'analyse textuelle peut également recourir à une analyse assistée par ordinateur et utiliser les mêmes « filtres » mentionnés précédemment. Mais cette approche de l'analyse ne se limite pas au contenu du corpus et s'étend aussi au contexte plus large – d'où l'importance de l'« intertextualité ». L'intertextualité (*cf.* Kristeva, 1969 : 85 ; Luo, 2006 ; Maingueneau, 2009 : 78-79) désigne à la fois la « propriété constitutive de tout texte » et les « relations explicites ou implicites qu'un texte déterminé entretient avec d'autres textes » (Maingueneau, 2009 : 78).

Selon Fallery & Rodhain (2007), l'analyse textuelle comporte encore quatre approches : analyse lexicale, analyse linguistique, analyse cognitive et analyse thématique.

Les travaux de Tournier (2010, 1996, 1985), pour ne mentionner que lui, pourraient être considérés comme des exemples d'analyse lexicale. Il a par exemple analysé le lexique utilisé dans les discours du Front National et de la CFDT afin de révéler, selon leur emploi d'un certain mot spécifique (par exemple, le mot « Français » dans les discours du Front National), l'idéologie chargée dans leurs énonciations. Les travaux de Bandry-Scubbi (2013) peuvent en être un autre exemple (dans le domaine de la littérature anglaise). Elle a constitué deux corpus de romans, un premier situé entre 1719 et 1815 et un second situé entre 1748 et 1834. En examinant la proximité lexicale (c'est-à-dire la ressemblance dans l'emploi des mots ; autrement dit, le style de l'auteur) et la présence et/ou l'absence de certains mots clefs thématiques dans le corpus ; elle arrive à analyser et à comparer les styles des auteurs selon le sexe, le sujet et la période de publication.

L'analyse linguistique partage le même traitement qu'une analyse lexicale, sauf que l'attention du chercheur se focalise cette fois-ci sur la structure grammaticale (et non plus sur une simple liste de mots thématiques). Autrement dit, à la place d'une liste de variantes du mot « Français » (comme « les peuples », « les compatriotes », *etc.*), l'analyse du chercheur s'appuiera sur une liste de connecteurs logiques (comme par exemple : « mais », « puisque », « d'une part/d'autre part », « en effet », *etc.* cf. Rossari, 1992).

Concernant l'analyse cognitive, j'en retiendrai une caractéristique spécifique, à savoir son utilisation d'une carte mentale (ou carte heuristique, cf. Laroche & Nioche, 2006 ; Régnard, 2010) ; c'est-à-dire celle d'une hiérarchisation des idées ou des concepts repérés dans les données sous la forme d'un schéma relationnel.

Enfin, l'analyse thématique, qui ressemble à l'analyse lexicale, demande plus de précautions de la part du chercheur. En effet, la variation du mot « Français » est relativement facile à cerner. Il suffit de repérer dans le texte tous les mots utilisés porteurs d'un sens équivalent à celui de Français). Cependant, le « thème » (comme par exemple le désir, la joie, *etc.*) que traite une analyse thématique est beaucoup plus abstrait qu'un simple mot-clef. Cela demande plus d'efforts d'interprétation et une compétence analytique accrue de la part du chercheur. Dans l'article d'Erlich (1995) par exemple, l'auteur s'intéresse au thème de « l'ennui » et se pose la question suivante : « [l]e thème de l'ennui apparaît-il nécessairement partout où se trouve le vocable ennui ? » (1995 : 86). Afin d'analyser ce thème, Erlich a dû établir selon son corpus (littéraire), une liste de mots pertinents comme « abattement (2), bâillant (2), dégoût (4), dégoût de la vie (1), désespérance (2), désœuvrement (2), engourdissement (2), existence (3), incuriosité (2), inaction (2), inutile (2), las (2), morne (2), mort (2), néant (3), regret (2), vide (3) » (1995 : 88).

Enfin, l'analyse du discours remet également les données dans leur contexte afin d'analyser la genèse du discours. À la différence de l'analyse textuelle et de l'analyse de contenu, l'analyse du discours, elle, s'intéresse non seulement au contenu du discours et à la combinaison des mots, mais aussi au destinataire du discours en question. On peut ajouter le contexte social, politique et/ou historique permettant/favorisant la genèse d'un tel discours ainsi qu'aux objectifs communicatifs parfois cachés derrière le discours (Sokolovska, 2016 : 47). Selon Claudel & Veniard (2013 : 202), il s'agit

donc de « *seeking points of articulation between the linguistic and the extra-linguistic (social representations, ideology, culture, etc.)* ».

Comme je souhaite prendre en compte la relation qu'établissent l'enseignante et les élèves dans leurs échanges ainsi que le contexte de la communication, c'est à une analyse du discours que je procéderai.

3.3.2.1.1. Qu'est-ce qu'un discours ?

La définition du discours change selon la discipline d'étude. Même dans le cadre de l'analyse du discours : « pour un sociologue allemand le discours ne désigne pas forcément le même objet que pour un linguiste français, un ethnométhodologue nord-américain ou un sémiologue russe, cela paraît évident » (Angermüller, 2007 : 5-6). Maingueneau (2009 : 44-47 ; 2014 : 19-25) considère le discours comme « une organisation au-delà de la phrase », « une formation d'action », un processus « interactif », « contextualisé », « pris en charge par un sujet », « régi par des normes », « pris dans un interdiscours » et qui « construit socialement le sens ». Pour reformuler les caractéristiques ci-dessus, Barry (2002 : 2) considère le discours comme « le lieu où s'exerce la créativité et la contextualisation qui confèrent de nouvelles valeurs aux unités de la langue ». D'après Horner & Weber (2012 : 12), un discours n'aurait plus de sens s'il était mis hors de son contexte et à l'abri des connaissances, des vécus et des interprétations personnelles. Enfin, d'après Fairclough (2012 : 15-16), le discours a deux caractéristiques principales : il peut être recontextualisé, c'est-à-dire transféré d'un domaine vers un autre (par exemple un discours économique néo-libéral dans le contexte éducatif, *cf.* Fairclough, 2012 : 15) ; il peut aussi être rendu opérable, c'est-à-dire qu'un discours peut susciter des nouveaux comportements, des savoir-être (attitudes) et/ou de nouvelles organisations matérielles ou spatiales chez un individu.

3.3.2.1.2. Les trois tendances de l'analyse du discours : écoles française, anglo-saxonne et allemande

Selon Angermüller (2007 : 8), il coexiste trois courants d'analyse du discours en Europe : une école française, une école anglo-saxonne et une école allemande. D'après Angermüller (2007 : 9), l'école anglo-saxonne de l'analyse du discours correspondrait aux deux approches ethnographiques que j'ai présentées précédemment ainsi qu'à l'analyse conversationnelle (*cf.* Clayman & Gill, 2012 ; Bonacina-Pugh,

2012, 2010). Par ailleurs, selon Banks (2001 : 7-8) « les approches fonctionnalistes¹⁹⁷ se prêtent à l'analyse de discours et elles ont été largement utilisées dans ce domaine, surtout dans le monde anglophone ». Entre l'école française et l'école allemande, la dernière est plus influencée par Foucault, elle accentue davantage l'approche qualitative et se focalise plus sur le sens que sur la forme (Angermüller, 2007 : 8).

Dans la ligne du cadre de l'approche ethnographique interprétative que j'ai présentée précédemment, l'analyse du discours que j'entreprends dans ma thèse s'inspire donc principalement des travaux de l'école anglo-saxonne.

3.3.2.2. Analyse critique du discours

Afin de mieux analyser les textes officiels régissant l'enseignement du chinois langue étrangère en France, je recourrais également à l'analyse critique du discours élaborée par N. Fairclough (2012, 2010, 2003). Pour lui (2012 : 9), l'analyse critique du discours doit être normative (c'est-à-dire qu'elle doit révéler les impropriétés sociales d'un discours, c'est-à-dire les sous-entendus, les préjugés qu'il charrie) et explicative (en proposant une analyse de la genèse de ces impropriétés). De plus, une analyse critique du discours doit également analyser les conditions sociales permettant de changer la situation et d'ainsi corriger ces impropriétés (2012 : 10).

Fairclough (2012 : 13-18, 2010, 2003) a conçu l'analyse critique du discours en quatre étapes : la première consiste à problématiser, c'est-à-dire à révéler les problèmes sociaux repérables dans un discours et à analyser quelles en sont les causes. Dans mon cas, il s'agirait du décalage (éventuel) d'interprétation de la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle dans les textes officiels et dans les recherches scientifiques. La deuxième étape consiste en l'identification des conditions sociales qui font que ces problèmes se maintiennent en l'état jusqu'au moment de l'analyse. Dans mon cas, je pourrais envisager de répondre à cette question en analysant le système éducatif, la conceptualisation d'une matière ou d'une discipline scolaire et la formation des enseignants en France. Quant à la troisième étape, il s'agit d'un état des lieux du système (social) actuel : le problème peut-il être résolu dans et par le système ou bien

¹⁹⁷ C'est-à-dire les approches fonctionnalistes *de la théorie linguistique*. Cf. Halliday, 1994.

va-t-il falloir un grand changement social pour que ce problème soit résolu ? Enfin, il s'agit d'identifier les conditions permettant un éventuel changement.

3.3.2.3. Précaution d'analyse – posture du chercheur

Tant pour la recherche ethnographique que pour l'analyse du discours, la posture du chercheur est importante et il convient de développer ici quelques considérations à ce propos.

Je suis, depuis mon enfance, plurilingue. Les membres de ma famille du côté de mon père parlent *hók-ciŭ-uâ* (langue régionale de Fuzhou, dans le Sud de la Chine), les membres de ma famille du côté de ma mère parlent *holo* (aussi connu sous le nom de taïwanais). La langue nationale ainsi que la langue de scolarisation à Taïwan est le chinois standard. Ma famille pratique donc l'intercompréhension dans sa vie quotidienne, c'est-à-dire que chacun parle dans sa langue pour communiquer. Cependant, comme je suis née avant la fin de la loi martiale où les langues régionales (surtout le *holo*) étaient considérées par l'État comme *mei shuizhun* 沒水準 (non civilisées), ma famille ne m'a jamais demandé de savoir parler ni en *hók-ciŭ-uâ*, ni en *holo*. La conséquence est que j'ai une compétence réceptive mais pas de compétence productive dans ces deux langues. Pour conclure, le multilinguisme (la coexistence des langues) constitue le contexte de ma vie quotidienne. Le contact et l'interaction des langues est la pratique quotidienne des personnes autour de moi, mais cette pratique est aussi chargée d'idéologies, provenant de l'État ou des représentations de ma famille.

Au niveau des langues étrangères, le japonais est aussi une langue dans laquelle j'ai une compétence réceptive relativement modérée. En effet, beaucoup d'émissions de télévision (animations, dessins animés, informations, télé-magazines, *etc.*) à Taïwan sont diffusées en japonais et sous-titrées en chinois standard. J'ai pu par conséquent retenir un certain nombre de mots (des connecteurs logiques par exemple) et des formulations (de politesse, de salutation, d'interrogation, par exemple) à force de regarder ces émissions. Ensuite, considérant l'anglais comme une langue importante, mes parents m'ont inscrite dans des cours privés¹⁹⁸ dès l'âge de dix ans (l'enseignement de l'anglais ne commençait qu'au collège à l'époque, autrement dit à l'âge de treize

¹⁹⁸ Dans ces classes, la politique pratiquée était celle d'une exclusion de la langue chinoise. Elle proposait un espace d'apprentissage qualifié de *no Chinese*.

ans). J'ai pu, à l'âge de douze ans, effectuer un séjour linguistique aux États-Unis toute seule pendant deux semaines. Une fois que l'enseignement de l'anglais a enfin commencé à l'école, j'ai décidé, à l'âge de quinze ans et pour me différencier des autres élèves qui savaient alors également parler anglais, d'apprendre le français. Ce que j'ai fait, là encore par le biais de cours privés. J'ai alors beaucoup sollicité mes connaissances en anglais pour apprendre le français, sans que personne ne me l'interdise d'ailleurs. Sans doute n'existait-il pas encore de normes pour l'enseignement-apprentissage des langues en dehors de l'anglais. Durant mes études en Master, j'ai suivi une année de cours d'allemand à l'Université Populaire de Strasbourg. Je me suis là également appuyée sur l'anglais¹⁹⁹ pour mémoriser le vocabulaire allemand et sur le chinois standard pour mémoriser la syntaxe allemande. Suite à ces deux expériences d'apprentissage (celle du français et celle de l'allemand), j'ai commencé à m'intéresser à ce que faisaient les Français quand ils apprenaient une langue étrangère. Je me suis intéressée plus particulièrement à l'apprentissage du chinois standard par des apprenants français qui auraient été susceptibles d'avoir déjà appris deux ou trois autres langues.

À présent que j'ai précisé comment j'ai défini mon terrain de recherche et quelle méthodologie j'ai adoptée pour la collecte de mes données, je vais décrire les données que j'ai collectées et en offrir une typologie.

3.4. Type des données et volume des données

Les données de ma thèse peuvent être classées en deux catégories : les données écrites et les données orales. J'exposerai ci-après le volume des données recueillies.

3.4.1. Données écrites

Il s'agit des textes officiels (les programmes) régissant l'enseignement du chinois langue étrangère que je détaillerai ci-dessous.

¹⁹⁹ L'enseignante ne semblait pas contente quand un mot anglais se « glissait accidentellement » dans ma production orale.

3.4.1.1. Les textes officiels

Afin d'avoir une compréhension approfondie de la situation de l'enseignement du chinois langue étrangère en France, j'ai recensé et analysé les programmes scolaires de l'école primaire jusqu'au lycée. Pour que cette analyse soit parfaitement à jour, j'y ai inclus le dernier programme de l'école primaire et du collège en date, publié en 2015. Par ailleurs, étant donné qu'en entreprenant cette thèse, j'ai eu l'occasion de rencontrer d'autres enseignants en Alsace, j'ai pu apprendre qu'il existait des enseignants quelque peu déconcertés par la réforme entreprise en 2010 (que j'expliquerai ci-après) et qui continuaient de consulter et de s'appuyer sur les anciens textes pourtant abrogés, pour concevoir la structure de leurs cours. De fait, l'influence d'une directive reçue précédemment ne disparaît pas du jour au lendemain. Par conséquent, j'ai également englobé un certain nombre de textes abrogés dans mon corpus de données écrites. Voici donc, ci-dessous, les onze programmes sélectionnés pour mon analyse :

- Programme d'Enseignement des Langues Vivantes en Classe de Seconde des Séries Générales et Technologiques (*Bulletin Officiel* Hors-Série n°7 du 3 Octobre 2002),
- Programme d'Enseignement des Langues Vivantes en Classe de Première des Séries Générales et Technologiques (*Bulletin Officiel* Hors-Série n°7 du 28 Août 2003),
- Programme de l'Enseignement des Langues Vivantes en Classe Terminale des Séries Générales et Technologiques (*Bulletin Officiel* Hors-Série n°5 du 9 Septembre 2004),
- Programmes des Collèges : Langues Vivantes Étrangères au Palier 1 (*Bulletin Officiel* Hors-Série n°6 du 25 Août 2005),
- Programme de l'Enseignement de Langues Vivantes Étrangères au Collège (*Bulletin Officiel* Hors-Série n°7 du 26 Avril 2007),
- Programmes de Langues Étrangères pour l'École Primaire (*Bulletin Officiel* Hors-Série n°8 du 30 Août 2007),
- Langue Vivante et Langue et Littérature des Sections Internationales de Chinois (*Bulletin Officiel* n°33 du 4 Septembre 2008),

- Enseignements Commun, d'Exploration et Facultatif : Programme d'Enseignement des Langues Vivantes en Classe de Seconde Générale et Technologique (*Bulletin Officiel Spécial* n° 4 du 29 Avril 2010),
- Programme d'Enseignement de Langues Vivantes du Cycle Terminal pour les Séries Générales et Technologiques (*Bulletin Officiel Spécial* n°9 du 30 Septembre 2010),
- Programmes d'Enseignement du Cycle des Apprentissages Fondamentaux (Cycle 2), du Cycle de Consolidation (Cycle 3) et du Cycle des Approfondissements (Cycle 4) (*Bulletin Officiel Spécial* n°11 du 26 Novembre 2015).

Pour information, en France, la politique linguistique éducative se décide principalement au niveau national et peut être considérée comme une donnée écrite analysable puisqu'elle est accessible *via* les bulletins officiels publiés par le Ministère de l'Éducation Nationale. Il existe néanmoins différents types de textes dans un bulletin officiel. Par exemple, on pourra trouver une circulaire pour informer de la mise en place d'une nouvelle politique ; une note de service pour expliquer comment une politique doit être appliquée ; ou encore, un programme pour encadrer l'enseignement des matières scolaires. Par ailleurs, chaque matière (mathématiques, arts plastiques, *etc.*) à chaque niveau scolaire (de l'école maternelle au lycée), mais également chaque langue (y compris celles enseignées dans les sections de l'éducation bilingue²⁰⁰), suit un propre programme spécifique.

Avant 2010, les programmes de l'enseignement des langues étrangères étaient très détaillés. En plus des objectifs pédagogiques et de l'approche pédagogique (au singulier) recommandés dans le préambule commun ; les programmes prescrivaient également les éléments linguistiques et culturels (les phonèmes, le vocabulaire, la syntaxe, les éléments culturels ou les événements historiques, *etc.*) à enseigner. Et, selon le statut de la langue (LV1, LV2 ou LV3), étaient précisés l'ordre dans lequel ces éléments devaient être introduits, les matériaux pédagogiques recommandés et les activités pédagogiques pour les introduire.

²⁰⁰ Cf. Hélot & Erfurt (2016).

À partir de 2010, les programmes de l'enseignement des langues étrangères ont radicalement changé. D'abord, ces programmes sont devenus plus généraux : ils ne fournissent plus de contenu pédagogique détaillé, à leur place sont proposés des thèmes sociaux, historiques et culturels²⁰¹ afin d'encourager une approche thématique dans l'enseignement des langues étrangères. Ce changement a certes pu conférer plus de liberté et d'autonomie aux enseignants, mais a également exigé de l'école, des enseignants et même des élèves, des compétences diverses pour organiser ces cours et pour sélectionner les matériaux pédagogiques les plus productifs à exploiter. Ensuite, il n'y a plus dans les programmes scolaires de chapitre spécifiquement dédié à chaque langue enseignée à l'école. Autrement dit, l'enseignement de toutes les langues étrangères est considéré dorénavant comme identique et se base sur les mêmes directives. Enfin, les objectifs pédagogiques sont devenus de plus en plus précis. Chaque matière, y compris l'enseignement des langues étrangères, est conceptualisée en termes de compétences composites (et de leurs sous-compétences). De plus, chacune de ces compétences est accompagnée de son propre descriptif (les *can-do statements*) et illustrée par des exemples concrets. Le développement de ces compétences est guidé par un ensemble de points de référence indiquant pour l'enseignant quels comportements attendre de ses élèves qui attesteraient de leur progrès. Quant au format, les programmes régissant l'enseignement des langues étrangères en France suivent désormais de près les principes pédagogiques conseillés dans le CECRL.

3.4.1.1.1. Les programmes officiels et les enseignants de langue étrangère

Les enseignants sont censés lire, comprendre et appliquer les directives données dans les programmes. En France, les inspecteurs (nationaux et académiques) sont censés contrôler la qualité de l'enseignement des langues étrangères et s'assurer que les politiques officielles sont correctement appliquées. Pour ce faire, les inspecteurs

²⁰¹ De 6 ans à 9 ans, les thèmes sont « enfant », « salle de classe » et « univers d'enfant » (*Ministère de l'Éducation Nationale/MEN*, 2015 : 31) ; de 9 ans à 12 ans, les thèmes sont « la personne et la vie quotidienne », « repères référentiels géographiques, culturels et historiques dans les langues acquises » et « imaginaire » (*MEN*, 2015 : 133) ; de 12 ans à 15 ans, les thèmes sont « langues », « école et société », « voyage et migration » « rencontrer d'autres cultures » (*MEN*, 2015 : 265) ; de 15 ans à 16 ans, les thèmes sont « art de vivre ensemble », (*MEN*, 2010a: 5) et enfin, de 16 ans à 18 ans, les thèmes sont « mythes et héros », « ère et espace d'échange », « lieu et forme de pouvoir » et « l'idée de progrès » (*MEN*, 2010b, <http://www.education.gouv.fr/pid24426/special-n-9-du-30-septembre-2010.html>, consultée le 30 avril 2011).

organisent annuellement des sessions de formation²⁰² afin d'aider les enseignants à mettre les programmes officiels en pratique.

Cependant, il convient de souligner ici que les enseignants ont tout de même un certain degré d'autonomie pour décider de l'organisation de leurs propres enseignements et pour négocier les politiques en lien avec les besoins et intérêts pédagogiques de leurs apprenants (Bonacina 2010 & 2012).

Consciente de la relation fondamentale des enseignements qui constituent mon terrain de recherche avec le corpus écrit des directives publiées par l'État français, j'ai ensuite complété ce corpus par des données orales.

3.4.2. Données audio transcrites

Ce sont des données provenant des séances d'observation et des entretiens individuels et collectifs semi-dirigés.

3.4.2.1. Observations sur le terrain

Pour rappel, j'ai effectué treize heures d'observation pilote au début de l'année 2012, mais les enregistrements de ces séances ne sont pas inclus dans le corpus de recherche.

Ci-dessous, je propose un tableau récapitulatif des observations officielles que j'ai effectuées et des séances d'observation sélectionnées pour l'analyse :

²⁰² J'ai pu assister en 2012 à une séance organisée pour les enseignants de chinois standard. C'était l'année de la réforme du nouveau baccalauréat. La formation s'est par conséquent focalisée sur comment adapter son enseignement afin d'aider les élèves à réussir le baccalauréat sous son nouveau format. La formation en 2013 (à laquelle je n'ai pas pu assister) visait à améliorer la compétence pédagogique des enseignants concernant le développement de la compétence d'expression orale des élèves.

Septembre	Octobre	Novembre /Décembre
Pinyin (transcription) Ven 07/09/12 16h20-17h15 Lun 10/09/12 10h15-11h10 Mar 11/09/12 13h10-14h05 Ven 14/09/12 16h20-17h15 Lun 17/09/12 Abs (DEC) Mar 18/09/12 13h10-14h05 Ven 21/09/12 16h20-17h15 Lun 24/09/12 Abs (DEC) Mar 25/09/12 16h20-17h15	Caractères Lun 01/10/12 Abs (DEC) Mar 02/10/12 13h10-14h05 Verbe de qualité Ven 05/10/12 16h20-17h15 Lun 08/10/12 Abs (DEC) Mar 09/10/12 13h10-14h05 SVO & Interrogatif Ven 12/10/12 Abs (Arrêt maladie) Lun 08/10/12 Abs (DEC) Mar 16/10/12 13h10-14h05 Stage d'enseignant Mer 17/10/12 (journée entière) Portrait linguistique (dessin) Ven 19/10/12 16h20-17h15	Pays & nationalité Lun 10/12/12 10h15-11h10 Mar 11/12/12 13h10-14h05 Ven 14/12/12 Abs (Ex. DEC) Lun 17/12/12 Abs (Ex. DEC) Mar 18/12/12 Abs (Ex. DEC) Ven 21/12/12 16h20-17h15
Caractères Ven 28/09/12 16h20-17h15		
Janvier	Février	Mars
Membre de famille et études Lun 07/01/13 10h15-11h10 Mar 08/01/13 13h10-14h05 Ven 11/01/13 16h20-17h15 Lun 14/01/13 Abs (DEC) Mar 15/01/13 13h10-14h05 Ven 18/01/13 Abs (séminaire) Lun 21/01/13 Abs (DEC) Mar 22/01/13 13h10-14h05 Ven 25/01/13 Abs (séminaire)	Fournitures scolaires Ven 01/02/13 16h20-17h15	Particule d'appréciation Ven 01/03/13 Vac. Hiver Lun 04/03/13 Vac. Hiver Mar 05/03/13 Vac. Arr. Mal. Pr. Ven 08/03/13 Vac. Arr. Mal. Pr. Lun 11/03/13 Abs (DEC) Mar 12/03/13 13h10-14h05 Ven 15/03/13 Abs (séminaire) Lun 18/03/13 Abs (DEC) Mar 19/03/13 13h10-14h05 Ven 22/03/13 Conseil de classe Lun 25/03/13 Abs (DEC) Mar 26/03/13 13h10-14h05 Réunion préparatoire Bac Ven 29/03/13 (journée entière)
Fournitures scolaires Lun 28/01/13 Abs (DEC) Mar 29/01/13 13h10-14h05		
Avril	Mai	Juin
Loisirs & vacances (locatif) Lun 01/04/13 Férié Mar 02/04/13 Bac Oral Ven 05/04/13 Abs (séminaire) Lun 08/04/13 Abs (DEC) Mar 09/04/13 Abs (sém. LUX.) Ven 12/04/13 16h20-17h15 Lun 15/04/13 Vac. Printemps Mar 16/04/13 Vac. Printemps Ven 19/04/13 Vac. Printemps Lun 22/04/13 Vac. Printemps Mar 23/04/13 Vac. Printemps Ven 26/04/13 Vac. Printemps Lun 29/04/13 10h15-11h10 Mar 30/04/13 13h10-14h05	Loisirs & vacances (locatif) Ven 03/05/13 Abs (Ex. DEC) Lun 06/05/13 Abs (Ex. DEC) Mar 07/05/13 Abs (Ex. DEC) Ven 10/05/13 16h20-17h15 Lun 13/05/13 10h15-11h10 Famille chinoise Lun 27/05/13 10h15-11h10 Mar 28/05/13 13h10-14h05 Ven 31/05/13 16h20-17h15	Famille chinoise Lun 03/06/13 10h15-11h10 Mar 04/06/13 13h10-14h05 Ven 07/06/13 16h20-17h15

Tableau 22 Séances d'observation effectuées²⁰³

Pour rappel, j'ai décidé d'analyser une séquence complète de cours au début et à la fin de chaque trimestre. Une séquence, selon la richesse de son contenu et d'autres

²⁰³ Pour information : les séances indiquées en gris correspondent à mes absences : « DEC » et « Ex. DEC » sont les jours où je devais assurer des cours ou des surveillances d'examen à l'Université de Strasbourg ; « Vac » correspond aux vacances scolaires ; « Arr. Mal. » signifie arrêt maladie ; « Sém » sont des absences pour cause de participation à un séminaire. Quant aux blocs jaunes, il s'agit des séquences sélectionnées pour l'analyse (comme cela a déjà été mentionné, j'ai dû opérer une sélection, et ai retenu les débuts et fins de trimestres).

facteurs (comme les absences), pouvait représenter entre trois et sept séances de cours. Les séances des mois d'avril, de mai et de juin n'étant pas nombreuses, les séances du mois de mai ont été divisées en deux et ont été regroupées avec les séances du mois d'avril ou du mois de juin afin d'éviter des séquences maigres. En définitive, les heures d'observation sélectionnées représentent en tout 26,5 heures d'enregistrement sur la totalité des 35 heures d'observation effectuées. Quant aux notes d'observation répertoriées dans la base de données, cela représente 5 781 lignes de données²⁰⁴. La totalité des notes est consultable dans l'annexe 3.3.

3.4.2.2. Entretiens individuels semi-dirigés : discours de l'enseignante

J'ai effectué deux heures d'entretiens individuels semi-dirigés avec l'enseignante les 3 et 4 juin 2013. Ce sont des entretiens enregistrés et transcrits. Les entretiens ont eu lieu dans un restaurant, d'une part à cause de nos disponibilités respectives, et d'autre part parce que cela participait également à détendre l'atmosphère de l'entretien. L'assistante chinoise de l'enseignante a également été invitée à participer aux repas. L'idée était également de rendre le contexte plus amical et moins « interrogatoire ». Le support des entretiens (la liste des questions) est consultable dans l'annexe 3.4. et les transcriptions sont consultables dans l'annexe 3.5.. Ces entretiens avaient pour objectif de mieux cerner les représentations de l'enseignante en matière de questions relatives à l'enseignement des langues, à son répertoire plurilingue et à la compétence plurilingue et pluriculturelle de ses élèves.

3.4.2.3. Entretiens individuels ou collectifs semi-dirigés : discours des élèves

3.4.2.3.1. Les séances d'entretien sur le portrait linguistique

J'ai effectué quatorze entretiens collectifs et individuels avec les élèves entre le 28 janvier 2013 et le 1^{er} février 2013 en m'appuyant notamment sur les portraits linguistiques que les élèves ont réalisés en octobre 2012²⁰⁵. La liste des questions est consultable dans l'annexe 3.6.. Les transcriptions sont consultables dans l'annexe 3.7.. Les séances des entretiens sont listées ci-dessous :

²⁰⁴ Une ligne de note égale une ligne de données. Pour en savoir plus sur la conceptualisation de la grille d'observation, cf. 3.3.1.1.

²⁰⁵ Les entretiens n'ont pas pu avoir lieu tout de suite car il m'a fallu du temps pour recenser les disponibilités des élèves, les répartir en groupes convenablement constitués et trouver une salle. Or, une fois ces démarches accomplies, leurs examens de fin de trimestre étaient imminents (par conséquent, je n'ai plus eu le droit de les déranger et de les priver de leur temps de révision).

N° ID d'entretien	Date	Type d'entretien	Élève(s) concerné(s)
PL01	28/01/13	Individuel	LER
PL02	28/01/13	Individuel	CAM
PL03	28/01/13	Individuel	EVG
PL04	29/01/13	Individuel	APR
PL05	29/01/13	Collectif	CYF, JUR & HEB
PL06	29/01/13	Collectif	GEW & PYC
PL07	29/01/13	Collectif	HEB & IRR
PL08	30/01/13	Collectif	GUJ, JAW & CLS
PL09	30/01/13	Individuel	MAS
PL10	31/01/13	Individuel	TOT
PL11	01/02/13	Individuel	BEB
PL12	01/02/13	Individuel	CHB
PL13	01/02/13	Collectif	JUW, MAT & FRR
PL14	01/02/13	Individuel	MAR

Tableau 23 Tableau récapitulatif des entretiens effectués avec le nombre de participants et les dates

3.4.2.3.2. Les séances d'entretien de pensée à voix haute

J'ai effectué huit entretiens collectifs avec les élèves entre le 10 mai 2013 et le 31 mai 2013. La liste des questions posées lors de l'exercice de dialogue ainsi que le texte utilisé lors de l'exercice de lecture sont consultables dans l'annexe 3.8.. Les résumés de séance sont consultables dans l'annexe 3.9.. Les séances des entretiens sont listées ci-dessous :

N° ID d'entretien	Date	Exercices concernés	Élèves concernés
TA01	10/05/13	Dialogue	JUW, MAT & FRR
TA02	21/05/13	Dialogue	PYC, CAM, EVG, CYF, JUR & MAS
TA03	24/05/13	Lecture	JUW, MAT & FRR
TA04	27/05/13	Dialogue & lecture	JAW & IRR
TA05	28/05/13	Lecture	PYC, CAM, EVG, CYF, JUR & MAS
TA06	31/05/13	Dialogue & lecture	APR & MAR
TA07	31/05/13	Dialogue & lecture	HEB & TOT
TA08	31/05/13	Dialogue & lecture	LER & GUJ

Tableau 24 Tableau récapitulatif des entretiens effectués avec le nombre de participants et les dates

C'est sur cette base – données, méthodologie du terrain, méthodologie d'analyse des données – que j'ai fondé cette recherche qui m'a permis de dégager les éléments d'analyse que je présente dans la quatrième partie de cette thèse.

3.5. La validité et la fiabilité de cette présente recherche

Après avoir justifié mes choix méthodologiques et avoir expliqué comment ces outils de recherche ont été adaptés selon les caractéristiques de mon terrain de recherche, j'exposerai ci-dessous, la « validité » et la « fiabilité » de cette présente recherche. Je commencerai par une brève introduction sur comment ces deux notions sont comprises dans une recherche qualitative et finirai par argumenter la validité et la fiabilité de ma recherche.

Le positivisme, qui présume une réalité objective quantifiable et généralisable et qui domine les recherches scientifiques depuis le 19^{ème} siècle, souligne l'importance de la validité et de la fiabilité d'une recherche. C'est-à-dire si une expérience est conçue et procède d'une logique pertinente et si cette expérience peut être reproduite dans les autres contextes. Or, ne partageant pas cette même perspective, une recherche qualitative, notamment une étude de cas ethnographique, a tendance à considérer la « réalité » comme le produit d'une interprétation socialement construite. Ainsi, elle met en avant la spécificité et la particularité de son terrain de recherche. Dans le même ordre d'idée, une étude de cas n'envisage pas de reproduire mécaniquement le même résultat dans divers contextes mais d'apporter des nouvelles connaissances en vue d'élargir la notion théorique sur laquelle la recherche est basée (Jiang *et al.* 2000 : 6). Quelle représentation une notion théorique peut-elle avoir dans un contexte précis ? En d'autres termes, comment une notion théorique est comprise, interprétée et, le cas échéant, appliquée dans le contexte ? En outre, comment compréhension, interprétation et pratique sont conditionnées par le terrain (Ayerbe & Missonier, 2007 : 41) ? Par conséquent, les notions de validité et de fiabilité qu'exige une recherche quantitative méritent d'être redéfinies ici.

Selon Anfara, Brown & Mangione (2002), Guba (1981), Lincoln & Guba (1985) et Merriam (1988), concernant la recherche qualitative, il convient de parler de « crédibilité », « transférabilité », « fiabilité (*dependability* ou *reliability*) » et

« confirmabilité (objectivity) ». Je synthétiserai ci-dessous le raisonnement de ces chercheurs et étayerai le cas de ma recherche à la fin de chaque section.

3.5.1. La crédibilité

La crédibilité est considérée comme la validité interne. C'est la capacité d'une recherche de présenter d'une manière fidèle la « réalité » de son terrain et les ressentis subjectifs des sujets de recherche (Wang & Wang, 2010 : 36). Autrement dit, une recherche crédible est une recherche qui est capable de reconstruire d'une manière holistique et fidèle le contexte et la routine du terrain au travers de ses descriptions. Afin d'assurer la crédibilité de la recherche, les stratégies que les chercheurs peuvent employer sont les suivantes : 1/ mener une étude longitudinale afin d'observer répétitivement un même phénomène dans les mêmes conditions, 2/ créer un lien de confiance avec ses sujets de recherche afin de neutraliser l'influence du chercheur externe et de ne pas fausser les résultats, 3/ recueillir des données de nature diversifiée issues des observations, des entretiens ou des productions écrites en vue d'une triangulation lors de l'analyse, 4/ demander aux sujets de recherche de réagir et de donner des retours sur les données pour s'assurer que les données sont interprétées correctement selon le point de vue des sujets de recherche et, enfin, 5/ inclure les cas négatifs (ceux qui disent le contraire par rapport à l'hypothèse de chercheur) dans l'analyse (Wang & Wang, 2010 : 37-40) ◦

À ce sujet, au niveau de la complétude des données de recherche, le recueil de mes données a pu durer une année scolaire et cumuler trente-cinq heures d'observation enregistrée. J'ai donc eu le temps de bien étudier les pratiques de l'enseignante et ses élèves sur le terrain. Ces données d'observation sont d'ailleurs analysées en croisant les discours de l'enseignante et des élèves. L'enseignante étant mon sujet de recherche principal, elle a été invitée à relire la transcription de ses propres entretiens²⁰⁶. De plus, les programmes officiels encadrant et influençant le terrain sont également englobés dans mon corpus de recherche, non seulement la version en cours de validité mais aussi les versions abrogées afin d'assurer le continuum et de pouvoir analyser l'évolution des

²⁰⁶ Elle était d'accord avec l'ensemble des transcriptions et a juste demandé à ce que soient supprimés deux passages où elle exprimait son avis sur un certain manuel et les pratiques pédagogiques de certains collègues qu'elle a pu rencontrer alors qu'elle était en mission et en déplacement. Je n'ai pas pu avoir la même démarche avec les élèves, car, comme cela a été mentionné précédemment, on m'a demandé de limiter mon contact avec les élèves afin de ne pas leur créer de charges de travail autres que mes entretiens.

programmes officiels. Par conséquent, mon corpus de recherche, holistique et de nature diversifiée, correspond à l'exigence de validité interne d'une recherche qualitative.

Par ailleurs, au niveau de la relation interpersonnelle entre mes sujets de recherche et moi-même, avant de recueillir des données d'observation officielles, j'ai également effectué des observations pilotes pendant un semestre auprès de l'enseignante. Grâce à cette période d'essai, j'ai pu établir un lien de confiance avec l'enseignante. De même, mes entretiens avec les élèves n'ont eu lieu que durant le deuxième semestre, c'est-à-dire que les élèves ont eu, eux aussi, la possibilité de s'habituer à ma présence avant de partager leur avis avec moi. Je n'étais donc pas une totale inconnue aux yeux des élèves.

Quant aux entretiens, j'ai toujours utilisé les mêmes supports et les élèves ont toujours reçu les mêmes questions. Il y a donc une cohérence et une régularité dans mes procédures de recueil des données. Enfin, lors de l'analyse, j'ai non seulement analysé les cas où les élèves considèrent les langues « non ciblées » comme utiles, mais aussi essayé de tracer le cheminement des cas où les élèves pensent que les langues « non ciblées » ne sont pas utiles. Je ne me suis donc pas enfermée dans mon hypothèse mais j'ai su rester ouverte et fidèle aux phénomènes que soulève le terrain.

Pour conclure, toutes ces précautions ont permis de s'assurer que les données de recherche ont été recueillies et analysées d'une manière crédible.

3.5.2. La transférabilité

À propos de transférabilité, elle est considérée comme la validité externe de recherche. C'est-à-dire la ressemblance entre le contexte de la recherche en question et ceux des autres contextes. En d'autres termes, la possibilité d'appliquer les résultats de recherche dans d'autres contextes. La transférabilité est donc la possibilité pour une recherche d'être généralisée. Cependant, l'objectif d'une recherche qualitative, notamment une étude de cas ou une étude ethnographique, n'envisage pas de dupliquer massivement les résultats de recherche. Elle tend plutôt à tester répétitivement la généralisabilité d'une théorie selon les conditions de son terrain. Autrement dit, il ne s'agit pas de généraliser le terrain de recherche, ni les phénomènes ayant surgi sur le terrain, mais de tester si la notion théorique sur laquelle la recherche est basée est adéquate pour comprendre le terrain ou non. Comme le soulignent Ayerbe & Missonier

(2007 : 42) : « [l]e cas permet la mise à jour de phénomènes, de processus, dont la compréhension enrichit la théorie. La validité externe de l'étude de cas ne vise donc pas une généralisation statistique mais une généralisation analytique. »

En général, c'est aux lecteurs et aux futurs chercheurs, susceptibles d'être intéressés par mener une étude similaire à cette présente recherche, d'évaluer la transférabilité de ma recherche. Pour ce faire, une description dense de ma part est considérée comme une solution qui fournit des repères et des références aux lecteurs. Je respecte cette tradition scientifique, mais j'aimerais tout de même dire un mot sur mon terrain de recherche. En effet, bien que tous les acteurs, c'est-à-dire l'enseignante et les élèves, sont plurilingues, mon terrain de recherche n'est pas aussi atypique que l'on pourrait le penser. Premièrement, tous les élèves étudiant le chinois LV3 ont déjà appris deux langues étrangères à l'école (sans compter ceux qui ont changé de langue entre temps, comme c'est le cas concernant l'allemand chez les élèves que j'ai observés et que j'ai mentionnés plus haut). Par conséquent, un élève en chinois LV3 est déjà plurilingue. De plus, il n'est pas rare pour un élève de parler une langue autre que le français à la maison. Avant d'enseigner à Strasbourg, j'ai enseigné dans l'Académie de Lille. Dans les trois lycées où j'ai dispensé des cours, la majorité des élèves parlait également une variante de l'arabe, le turc ou encore le kikongo à la maison. Le plurilinguisme dans le contexte scolaire français est donc un phénomène très courant.

3.5.3. La fiabilité et la confirmabilité

La fiabilité, autrement appelée *dependability* ou *reliability* en anglais, désigne le degré de complétude des données de recherche présentées. La fiabilité dépend donc de la possibilité pour un lecteur d'examiner toutes les données de recherche de la recherche en question. Dans mon cas, toutes mes données de recherches sont consultables dans les différentes annexes fournies à la fin de ce volume. Ma recherche est donc fiable et ouverte à l'examen de ses lecteurs.

Quant à la confirmabilité, appelée *objectivity* en anglais, il s'agit de la possibilité pour une recherche d'être confirmée par d'autres recherches. Pour ce faire, il est donc important pour les lecteurs ou les futurs chercheurs intéressés par une recherche similaire, de comprendre comment je suis arrivée à ces conclusions. Par conséquent, j'ai clairement exposé mes choix méthodologiques dans cette troisième partie.

Ma recherche implique une classe, une enseignante et vingt-deux élèves. Elle est pertinente, valable et fiable et peut apporter un nouvel éclairage quant à la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle.

4. Quatrième partie : analyse des données

Dans la première partie de cette thèse, j'ai souligné, au travers du recensement de la littérature, que les recherches sur la didactique du chinois langue seconde/étrangère entreprennent souvent leur analyse par une approche binaire impliquant la langue cible et la langue source des apprenants. Cette dernière fait par ailleurs généralement référence à la seule langue « maternelle » ou langue « nationale » de l'apprenant et est souvent au singulier. Autrement dit, qu'il s'agisse du répertoire plurilingue ou des capitaux linguistiques et culturels que l'apprenant a pu accumuler tout au long de sa vie ; ils sont rarement pris en compte dans les recherches sur la didactique du chinois langue seconde/étrangère. Ils sont encore moins considérés comme des ressources exploitables dans l'enseignement-apprentissage du chinois langue étrangère.

Cependant, comme cela est mentionné dans la deuxième partie de cette thèse, tout individu en contact (ou non) avec d'autres cultures ou d'autres langues possède une compétence plurilingue et pluriculturelle²⁰⁷. Cette compétence est partielle, déséquilibrée, dynamique, évolutive et composite et pourra aider l'individu à communiquer avec autrui et éventuellement à acquérir de nouvelles connaissances linguistiques/culturelles. En prenant en compte l'écart qui existe entre la didactique du chinois langue seconde/étrangère et la didactique du plurilinguisme, il semble légitime d'évaluer la pertinence de la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle dans le cas particulier de l'acquisition d'une nouvelle langue/culture (tel que le chinois), linguistiquement distante des autres langues/cultures du répertoire plurilingue de l'individu. Ceci soulève d'autres questions. Si pertinence il devait y avoir, à quelle forme de compétence plurilingue et pluriculturelle peut-on alors s'attendre, quelle forme de compétence plurilingue et pluriculturelle peut-on identifier dans l'enseignement-apprentissage du chinois langue étrangère ? Si la pertinence ne devait pas être avérée, retomberait-on obligatoirement dans l'interaction binaire entre la langue cible et une seule langue source sélectionnée, à chaque fois que la nouvelle

²⁰⁷ Cf. Hu, 2016 : 522.

langue/culture en cours d'acquisition s'écarte des autres langues/cultures du répertoire plurilingue ? Et dans ce cas, quels sont alors les critères pour sélectionner une seule et unique langue source chez un individu plurilingue ?

Néanmoins, il est également expliqué dans la deuxième partie de cette thèse que la mise en pratique de la compétence plurilingue et pluriculturelle n'est pas automatique. Elle nécessite une compréhension spécifique des enjeux qu'elle implique pour en tirer des éléments d'ordre pédagogique. Par conséquent, il serait intéressant de discerner dans mon terrain de recherche quels sont les éventuels points d'entrée favorisant le développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle.

J'examine dans ce quatrième chapitre de la thèse la pertinence de la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle à trois niveaux. Comment cette notion est-elle introduite dans les programmes officiels régissant l'enseignement des langues étrangères en France ? Quelles sont les connaissances et interprétations de l'enseignante de mon terrain sur ce sujet ? Quel est l'impact des textes officiels sur la politique linguistique pratiquée par l'enseignante ? Enfin, comment les élèves apprennent-ils le chinois langue étrangère, et mobilisent-ils des stratégies spécifiques en dehors des suggestions de leur enseignante ?

En répondant à ces questions, je pourrai alors déterminer si la définition actuelle de la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle peut s'appliquer à l'enseignement d'une langue telle que le chinois standard ; langue considérée comme distante par rapport au répertoire plurilingue des élèves et des enseignants, principalement constitué de langues européennes.

4.1. Les notions de répertoire plurilingue et de compétence plurilingue et pluriculturelle dans les programmes officiels

Tout d'abord, j'ai analysé l'utilisation des termes « répertoire plurilingue » et « compétence plurilingue et pluriculturelle » dans les programmes officiels afin de

faire émerger les représentations sous-jacentes à cette notion. Pour rappel, les programmes constituant mon corpus de recherche sont les suivants²⁰⁸ :

- Programme d'Enseignement des Langues Vivantes en Classe de Seconde des Séries Générales et Technologiques (*Bulletin Officiel* Hors-Série n°7 du 3 Octobre 2002),
- Programme d'Enseignement des Langues Vivantes en Classe de Première des Séries Générales et Technologiques (*Bulletin Officiel* Hors-Série n°7 du 28 Août 2003),
- Programme de l'Enseignement des Langues Vivantes en Classe Terminale des Séries Générales et Technologiques (*Bulletin Officiel* Hors-Série n°5 du 9 Septembre 2004),
- Programmes des Collèges : Langues Vivantes Étrangères au Palier 1 (*Bulletin Officiel* Hors-Série n°6 du 25 Août 2005),
- Programme de l'Enseignement de Langues Vivantes Étrangères au Collège (*Bulletin Officiel* Hors-Série n°7 du 26 Avril 2007),
- Programmes de Langues Étrangères pour l'École Primaire (*Bulletin Officiel* Hors-Série n°8 du 30 Août 2007),
- Langue Vivante et Langue et Littérature des Sections Internationales de Chinois (*Bulletin Officiel* n°33 du 4 Septembre 2008),
- Enseignements Commun, d'Exploration et Facultatif : Programme d'Enseignement des Langues Vivantes en Classe de Seconde Générale et Technologique (*Bulletin Officiel* Spécial n° 4 du 29 Avril 2010),
- Programme d'Enseignement de Langues Vivantes du Cycle Terminal pour les Séries Générales et Technologiques (*Bulletin Officiel* Spécial n°9 du 30 Septembre 2010),
- Programmes d'Enseignement du Cycle des Apprentissages Fondamentaux (Cycle 2), du Cycle de Consolidation (Cycle 3) et du Cycle des Approfondissements (Cycle 4) (*Bulletin Officiel* Spécial n°11 du 26 Novembre 2015).

²⁰⁸ Pour comprendre pourquoi ces programmes sont sélectionnés, cf. 3.4.1.1.

Je me suis donc concentrée sur le contexte (autrement dit sur le cotexte) où ces notions sont mentionnées et où il y est fait référence ; que les termes de répertoire plurilingue et ceux de compétence plurilingue et pluriculturelle soient clairement employés ou non. Ensuite, j'ai comparé la représentation de la compétence plurilingue et pluriculturelle repérée dans les programmes avec la conceptualisation originelle de cette notion (*cf.* Candelier & Castellotti, 2013 ; Castellotti & Moore, 2011 ; Coste, Moore & Zarate, 2009). J'ai ainsi justifié le paradoxe des programmes officiels : la compétence plurilingue et pluriculturelle a été certes annoncée comme étant un objectif pédagogique (c'est-à-dire une compétence à développer), mais sans proposition claire et concrète visant le développement de cette compétence pour que les enseignants de chinois langue étrangère puissent envisager une approche pédagogique différente. J'en ai tiré les conclusions suivantes : la notion est décontextualisée et d'une certaine façon dévalorisée dans les programmes officiels. En effet, j'ai émis l'hypothèse qu'une meilleure compréhension de la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle pourrait favoriser la transformation des pratiques pédagogiques et même un changement de perspective des élèves sur leur expérience d'apprentissage.

Mon analyse a été menée à l'aune des questions et des hypothèses suivantes :

- J'ai tout d'abord interrogé comment la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle a été introduite dans les programmes officiels. À quelle fréquence ? Selon quelles formulations (compétence plurilingue et pluriculturelle ? compétence plurilingue ? compétence plurilingue et interculturelle ?) et dans quelles parties du programme ? J'ai également cherché à déterminer comment cette notion a été expliquée et quelles ont été les explications fournies (*cf.* 4.1.1.).

- Mon analyse s'est ensuite étendue au rôle du répertoire plurilingue dans les programmes officiels. Puisque la compétence plurilingue et pluriculturelle est la gestion et l'usage du répertoire plurilingue d'un individu ; le rôle du répertoire plurilingue dans les programmes officiels peut également être considéré comme un indice pertinent, capable par ailleurs de m'aider à déterminer le rôle de la compétence plurilingue et pluriculturelle dans l'enseignement du chinois langue étrangère. Les élèves sont-ils autorisés à utiliser pleinement leur répertoire plurilingue afin

d'acquérir le chinois standard, qu'il s'agisse de raisonnement ou de pratiques translangues (*translanguaging cf. 4.1.2*) ?

- J'ai par ailleurs examiné la relation entre les différents enseignements de langues, c'est à dire les langues étrangères mais aussi le français (puisque la langue de scolarisation des élèves fait également partie de leur répertoire plurilingue). Quelle place une langue « non-ciblée » pourrait-elle occuper dans une classe de langue étrangère afin de permettre le développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle des élèves ? Quelles politiques linguistiques les enseignants doivent-ils appliquer dans leur classe ? Quelles performances les enseignants pourraient-ils attendre de leurs élèves, afin de déterminer si les élèves développent ou non leur compétence plurilingue et pluriculturelle ? Autrement dit, la compétence plurilingue et pluriculturelle est-elle évaluable ? Les programmes envisagent-ils des descriptifs afin d'aider les enseignants à évaluer leurs élèves à cette fin ? Cette analyse me paraît fondamentale car, sans un tel support, comment les enseignants peuvent interpréter la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle telle qu'elle est présentée dans les programmes officiels et saisir les enjeux de la conceptualisation du plurilinguisme dans leurs approches pédagogiques ? Ces notions étant présentes sous une forme prescriptive dans les programmes (*cf. 4.1.3*).

- Enfin, puisque la compétence plurilingue et pluriculturelle doit être comprise comme une entité et non comme deux formes de compétences distinctes ; j'ai également interrogé l'articulation entre l'enseignement du chinois langue étrangère et les cultures (au pluriel) du monde chinois. En effet, si le développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle des élèves n'est envisagé dans les programmes que par le biais de l'enseignement de langue et non par l'enseignement des cultures ; il semble alors pertinent de dire que la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle est interprétée de manière étroite et subit en quelque sorte une dévalorisation (*cf. 4.1.5*).

4.1.1. Comment la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle a-t-elle été introduite dans les programmes officiels ?

Le tableau suivant récapitule toutes les occurrences de la compétence plurilingue et pluriculturelle dans le corpus étudié :

Notion liée	Références administratives	Section où se trouve la notion	Les occurrences dans son contexte (<i>en italiques, souligné par moi</i>)
Compétence plurilingue et pluriculturelle	MENE1526483A (MEN, 2015, 6-9 ans)	p. 29 : introduction à l'enseignement des langues étrangères au Cycle 2	« Ce cycle contribue à poser les jalons d'un premier développement de la <i>compétence plurilingue</i> des élèves ».
	MENE1007260A (MEN, 2010a, 15-16 ans)	p. 2 : objectifs pédagogiques pour l'enseignement des langues étrangères (LV1, LV2 & LV3)	« Le nécessaire dialogue entre les professeurs doit permettre de mieux prendre en compte la <i>compétence plurilingue</i> des élèves et d'établir des passerelles entre les langues, y compris le cas échéant en LV3 ».
	MENE1019796A (MEN, 2010b, 16-18 ans) ²⁰⁹		

Tableau 25 Toutes les occurrences de la compétence plurilingue et pluriculturelle dans les dix programmes officiels

Je n'ai trouvé que deux occurrences sans le terme *pluriculturelle*. Une de ces occurrences est apparue dans le texte encadrant l'enseignement des langues étrangères au Cycle 2 (6-9 ans) de l'école primaire ; l'autre était présente dans les textes consacrés à l'enseignement des langues étrangères au lycée. Ces deux citations soulignent qu'il est de la responsabilité de l'enseignant de prendre en compte la compétence plurilingue et pluriculturelle des élèves et de s'appuyer sur elle.

Cependant, en examinant où et comment la compétence plurilingue et pluriculturelle a été mentionnée, je constate que cette notion a été introduite sans logique de continuité²¹⁰ de telle sorte qu'elle se retrouve quelque peu déconnectée de

²⁰⁹ Programme en ligne sans page : <http://www.education.gouv.fr/pid24426/special-n-9-du-30-septembre-2010.html> (consultée le 30 avril 2011). En effet, le programme n°MENE1007260A (MEN, 2010a) et le programme n°MENE1019796A (MEN, 2010b) ont de nombreuses sections identiques. Par conséquent, lors du calcul de la fréquence de l'occurrence, les éléments répétés ont été comptés comme un seul élément.

²¹⁰ Dans le sens où l'occurrence de la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle n'est apparue qu'une seule fois dans les programmes au niveau du Cycle 2 et une seule fois dans les programmes au niveau du lycée. Plus d'analyses seront fournies ci-après.

son propos originel. Quand la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle est mentionnée dans les textes, elle n'est jamais expliquée ni illustrée par des exemples concrets afin de la rendre plus accessible aux enseignants. En effet, les termes de la notion sont plus souvent absents que présents, même si j'ai également repéré des références indirectement liées à cette notion (*cf.* 4.1.3. ci-après). Pourtant, la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle, comme expliqué dans la deuxième partie de cette thèse, est une notion complexe. Une simple déduction de sens par son nom pourrait mener à de vagues interprétations de la notion comme celle calquée sur le modèle de polyglotte ou de locuteur natif et idéal. Un lecteur qui n'est pas familier avec la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle pourrait penser qu'il s'agit d'avoir des compétences maîtrisées parfaitement et de façon équilibrée dans plusieurs langues. Par ailleurs, la fréquence de l'occurrence de la compétence plurilingue et pluriculturelle est extrêmement basse, comme le montrent les données ci-dessus : deux occurrences seulement sur dix programmes (de l'année 2002 à l'année 2015), soit 10 754 *word types*/132 526 *word tokens*.

En tenant compte du lien flou entre l'emploi des termes, le sens de la notion, et sa faible utilisation, je me demande pourquoi une telle réticence existe de la part des rédacteurs des programmes (que l'on peut considérer comme des décideurs de politique linguistique éducative) à expliquer ces termes de manière plus précise ; d'autant plus que cette notion figure au cœur des principes élaborés dans le CECRL qui est devenu le texte de référence pour l'enseignement des langues étrangères. Or, la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle est clairement expliquée (Conseil de l'Europe : 105-106, 129) dans ce « Cadre » et comprendre cette notion paraît primordial pour les enseignants qui doivent embrasser cette nouvelle conceptualisation de l'enseignement des langues étrangères. Une conceptualisation plus focalisée sur les apprenants et ses diverses expériences et compétences plutôt que sur le modèle de locuteur natif idéal comme objectif ; conceptualisation dépassant l'enseignement d'une langue étrangère indépendamment des autres langues présentes dans le répertoire plurilingue des apprenants et une vision de l'apprentissage des langues plus dynamique, évolutive selon le contexte et liée à l'identité des apprenants et à leurs motivations.

De plus, les données ont montré que l'objectif de développer la compétence plurilingue et pluriculturelle n'est explicitement annoncé que dans les textes publiés après 2010²¹¹ ; tandis que l'objectif pour tout élève d'apprendre à communiquer en au moins deux langues étrangères a déjà été annoncé en 2002. Par ailleurs, le développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle n'est envisagé que dans le programme du Cycle 2 (6-9 ans) et dans celui du lycée (15-18 ans). Pourquoi cette absence entre dix à quinze ans ? En France, les différents cycles scolaires ont différents enseignants. Un(e) enseignant(e) du cycle 4, qui consulterait le programme du cycle 3 afin de connaître les pré-acquis de ses élèves, ne consulterait peut-être pas le programme du cycle 2 (et encore moins celui du lycée) et pourrait ainsi ne pas être conscient(e) de l'existence d'un tel objectif. Pourquoi la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle est-elle donc absente alors qu'elle a paradoxalement été annoncée comme un objectif pédagogique fondamental ? À moins que la compétence plurilingue et pluriculturelle soit considérée par les auteurs des programmes comme une compétence qui se développe automatiquement en apprenant plusieurs langues. Dans cette logique, on pourrait croire qu'il suffirait que les enseignants du Cycle 2 posent des « jalons d'un premier développement de la compétence plurilingue » et les élèves seraient capables de développer cette compétence eux-mêmes tout au long de leur vie.

²¹¹ À titre de rappel, les programmes publiés après 2010 ne se déclinent plus selon les langues étrangères concernées. Ces directives s'adressent à toutes les langues enseignées à l'école (y compris le chinois standard) et de la même manière. C'est-à-dire que tout principe d'enseignement des langues étrangères est considéré comme identique (y compris, donc, le chinois standard).

4.1.2. Comment la notion de répertoire plurilingue a-t-elle été introduite dans les programmes officiels ?

Le tableau suivant récapitule toutes les occurrences du répertoire plurilingue dans le corpus :

Notion liée	Références administratives	Section où se trouve la notion	Les occurrences dans son contexte (<i>en italiques, souligné par moi</i>)
Répertoire plurilingue	MENE1526483A (MEN, 2015, 12-15 ans)	p. 266 : section intitulée « Établir des contacts entre les langues » dans l'enseignement des langues étrangères au Cycle 4.	« Travailler et réfléchir sur les langues entre elles, y compris sur le français et les langues anciennes, doit contribuer à <i>la mise en place et au transfert de stratégies</i> diversifiées et réfléchies d'apprentissage et de communication que mobilisent directement les compétences et connaissances langagières, lexicales et culturelles. Ainsi, dans l'apprentissage de la deuxième langue étrangère ou régionale, l'élève peut utiliser <i>les compétences développées dans la première langue étudiée et dans les autres langues de son répertoire, dont le français</i> , pour apprendre plus rapidement et développer un certain degré d'autonomie ».
	MENE1007260A (MEN, 2010a, 15-16 ans)	p. 7 : introduction à l'enseignement de la LV3	« La LV3 offre à chacun l'occasion d'élargir son <i>répertoire linguistique</i> dans une palette diversifiée qui fait toute leur place aux langues moins présentes en LV1 et LV2 ».
	MENE1019796A (MEN, 2010b, 16-18 ans)		

Tableau 26 Toutes les occurrences du répertoire plurilingue dans les dix programmes officiels

Dans les dix programmes, le terme « répertoire » (20 occurrences repérées) a été utilisé avec deux sens : l'un en tant que notion scientifique ; l'autre dans son sens original en français, à savoir un « ensemble des œuvres qu'a l'habitude d'interpréter un

artiste, une troupe »²¹², par exemple « [u]n répertoire varié de chansons et de comptines » (MENE1526483A/MEN, 2015 : 44). Sinon, le terme est utilisé pour désigner une liste de mots « “[r]épertoire élémentaire de mots et d'expressions simples relatifs à des situations concrètes particulières » (idem : 32).

Le terme « répertoire plurilingue », *stricto sensu*, n'est pas apparu une seule fois. J'ai trouvé une occurrence de *répertoire* dans le programme de l'enseignement des langues étrangères au cycle 4 et une occurrence de *répertoire linguistique* dans le programme de l'enseignement de la LV3 au lycée. La première citation indique que le développement d'une meilleure conscience métalinguistique pourrait contribuer au transfert de connaissances entre les langues et qu'en puisant dans les ressources du répertoire des élèves, l'apprentissage d'une deuxième langue étrangère ou d'une nouvelle langue régionale pourrait être accéléré. À ce titre, il est intéressant de voir que le programme semble considérer la conscience métalinguistique comme fondamentale et utile pour développer la compétence plurilingue et pluriculturelle. Mais est-ce que cela pourrait également insinuer que la compétence plurilingue et pluriculturelle se réduit à la simple comparaison linguistique ? Par ailleurs, la suite de cette première citation a effectivement mentionné le rôle que la compétence plurilingue et pluriculturelle pourrait jouer dans l'apprentissage d'une nouvelle langue étrangère. Mais pourquoi les termes de la notion ont-ils également été omis ici ? Ces simples phrases permettent-elles à un(e) enseignant(e) de comprendre ce que cela signifie au niveau de la pratique ? La deuxième citation – « [l]a LV3 offre à chacun l'occasion d'élargir son répertoire linguistique dans une palette diversifiée qui fait toute leur place aux langues moins présentes en LV1 et LV2 » – elle, indique que l'enseignement d'une LV3 pourrait être l'occasion pour les élèves d'expérimenter l'enseignement de langues qui sont rarement enseignées en tant que LV1 ou LV2 (je reviendrai sur ce point ci-après).

Selon les contextes où le répertoire plurilingue apparaît ou non, je constate qu'il est non seulement complètement absent des programmes en primaire (cycles 2 & 3), mais également absent de ceux liés aux enseignements de la LV1 et LV2 au lycée. De plus, quand la notion de répertoire plurilingue est mentionnée, elle n'est jamais

²¹² <http://larousse.fr/dictionnaires/francais/r%C3%A9pertoire/68374?q=r%C3%A9pertoire#67627>
(consultée le 5 juin 2015).

expliquée ni illustrée par des exemples concrets afin de la rendre plus accessible aux enseignants, comme c'est le cas pour la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle. Par conséquent, la notion de répertoire plurilingue est également introduite sans logique de continuité et déconnectée de son propos originel.

Le tableau suivant récapitule les éléments liés au répertoire plurilingue (sans que les termes de la notion soient utilisés) dans le corpus :

Notion liée	Références administratives	Section où se trouve la notion	Les occurrences dans son contexte (<i>en italiques, souligné par moi</i>)
Répertoire plurilingue	MENE1526483A (MEN, 2015, 12-15 ans)	p. 255 : introduction à l'enseignement des langues étrangères au Cycle 4	« les ressources dont disposent élèves et professeurs ne se limitent pas aux langues enseignées : <i>les langues de la maison, de la famille, de l'environnement ou du voisinage régional ont également leur place</i> comme dans les cycles précédents, <i>mais selon une démarche plus réflexive</i> ».
	MENE1007260A (MEN, 2010a, 15-16 ans)	p. 7 : introduction à l'enseignement de la LV3	« L'élève qui entreprend l'étude d'une troisième langue manifeste souvent pour celle-ci un intérêt personnel particulier, déterminé par ses <i>acquis scolaires antérieurs</i> , parfois son <i>histoire familiale, ou sa curiosité intellectuelle</i> . Dans tous les cas il s'agit d' <i>apports positifs</i> sur lesquels il convient de s'appuyer ²¹³ . <i>Ces acquis scolaires ou extrascolaires ont forgé des compétences linguistiques et culturelles que l'élève peut réinvestir dans l'apprentissage de la troisième langue. Le transfert de ces capacités n'est certes pas automatique. Le professeur s'efforce d'en tirer parti ou de le susciter</i> ».
	MENE1019796A (MEN, 2010b, 16-18 ans)		

Tableau 27 Les éléments des programmes officiels liés au répertoire plurilingue (sans que les termes de la notion soient utilisés)

²¹³ Cette phrase, lorsqu'elle a été publiée en 2002 dans le programme régissant l'enseignement de la LV3 (préambule commun in MENE0201716A/MEN, 2002 : 6), a été formulée de la façon suivante : « [d]ans tous les cas il s'agit d'apports positifs. Ils constituent la richesse *du répertoire personnel du plurilingue*. Cet élève ne peut donc être considéré tout à fait comme un débutant » (*en italiques, souligné par moi*). La formulation « répertoire personnel du plurilingue » a bien évidemment attiré mon attention. Cette hésitation ou déviation de la notion de répertoire plurilingue pourrait être considérée comme une incompréhension (et ainsi une dévalorisation) de la notion. Cet exemple montre également comment les connaissances des auteurs des programmes évoluent, voire s'améliorent, en huit ans d'intervalle.

Dans l'extrait du texte du cycle 4, il y a une claire reconnaissance des langues parlées à la maison, différentes de celles apprises à l'école ; comme étant non seulement des ressources pour apprendre la langue de scolarisation mais aussi comme ayant leur place légitime au sein de l'école. Autrement dit, les enseignants des langues étrangères pourraient non seulement prendre appui sur le français (la langue de scolarisation), la « LV1 » et/ou la « LV2 » de leurs élèves, mais aussi les langues d'origine des élèves. Sans davantage d'exemples pour les enseignants sur ce qu'il est envisageable de faire avec ces « ressources », comment peut-on les employer et qu'est-ce que cela signifie au niveau pédagogique ? Le texte démontre un choix clair de la part de ses auteurs de s'ouvrir à une approche plus sociocognitive de l'enseignement des langues. Effectivement, cet extrait est centré sur les élèves et les enseignants comme acteurs sociaux plutôt que comme apprenants-enseignants de langue. Ce qui est en effet suggéré ici est une approche plus « écologique » pour l'éducation langagière qui ne sépare pas l'enseignement-apprentissage d'une nouvelle langue des langues enseignées/apprises auparavant. Cependant, je me demande comment une telle suggestion peut être interprétée par les enseignants débutants ? Enseignants qui ne connaissent pas nécessairement la théorie à l'œuvre derrière un tel énoncé, ni les implications possibles d'une telle conceptualisation de l'enseignement des langues, très différente des approches précédentes pour les enseignants et les élèves. Plus spécifiquement, la reconnaissance du répertoire plurilingue des élèves parlant des langues minorisées pourrait avoir un fort impact sur leur motivation pour apprendre non seulement d'autres langues mais aussi toutes les matières scolaires. Le fait de donner une « place » à leurs langues d'origine dans la classe pourrait contourner la tradition assimilationniste des écoles françaises, fournir ainsi l'occasion d'accueillir leur bilinguisme dans une perspective positive et aider les élèves à affirmer leurs identités également de manière positive. Comment cet énoncé peut-il être pleinement compris sans qu'une analyse critique ne soit fournie par le texte ? Je suis consciente que l'objectif d'un programme officiel n'est pas d'expliquer en détail aux enseignants les orientations de la didactique en général. Cependant, des explications plus claires sur le changement de perspective pourraient aider les enseignants à dépasser leur *habitus* monolingue et leur focalisation traditionnelle sur la langue cible en tant que système formel à acquérir, hors de tout contexte personnel de vécu langagier.

Ce qui est suggéré dans le deuxième extrait est différent de l'extrait du cycle 4 qui reconnaît la notion de répertoire plurilingue comme composite de toutes les expériences linguistiques d'un apprenant. Il souligne que le choix d'une LV3 peut donner des possibilités aux élèves qui aimeraient apprendre une langue, qui pourrait être une de leurs langues d'origine, mais qui ne leur aurait pas été transmise par leurs parents, comme mentionné précédemment. Ce qui est intéressant est qu'évidemment, les textes ne disent pas un mot sur le fait que les langues d'origine ou régionales ont longtemps été interdites dans les écoles françaises (*cf.* Bouton, 1999 : 30), mais ceci n'est guère surprenant. Rien n'a non plus été dit sur les offres limitées de la LV3 dans la pratique. Quand l'italien, le russe, le chinois pourraient être enseignés, les offres en arabe ou portugais deviendraient rares, sans mentionner les langues comme le turc, à moins que le chef d'établissement ne s'engage volontairement vers l'enseignement de ces langues. C'est comme si l'on se sentait obligé de démontrer au travers de ces textes, que la diversité linguistique est à promouvoir au sein du système éducatif en France. Alors même que les formulations, sous la forme d'affirmations décrivant les apprenants et leurs motivations possibles, ne remettent pas réellement en question les approches pédagogiques traditionnelles.

Ces deux extraits soulignent encore une fois que les enseignants doivent aider leurs élèves à développer leur compétence plurilingue et pluriculturelle et que ceci requiert une approche réflexive. Sur ce dernier point, il est important de poser la question de ce que veut dire le terme 'réflexif' dans ce contexte et quels pourraient être les points d'entrée pour intégrer les langues qui ne sont pas la langue cible de l'enseignement.

4.1.3. La relation entre les enseignements des différentes langues

Les nouveaux programmes publiés après 2010, surtout celui du primaire publié en 2015, mettent beaucoup l'accent sur la notion de transdisciplinarité. C'est pourquoi, j'ai trouvé plusieurs paragraphes intitulés « croisements entre enseignements » à la fin des chapitres de chaque matière scolaire, proposant des exemples illustrant les coopérations possibles entre différentes disciplines scolaires. C'est ainsi que, dans les directives régissant l'enseignement des langues étrangères, il y a de nombreux éléments qui peuvent être classés dans cette catégorie que je vais illustrer. J'ai donc sélectionné deux éléments (*cf.* le tableau ci-après), car non

seulement ceux-ci suggèrent plusieurs mises en œuvre possibles de la compétence plurilingue et pluriculturelle des élèves, mais ils démontrent également une évolution significative (selon l'âge des élèves) de la conceptualisation de la compétence plurilingue et pluriculturelle des apprenants, lors de l'enseignement des langues étrangères. Avec ces deux exemples, j'aimerais souligner que la suggestion concernant l'utilisation des langues acquises auparavant évolue petit à petit d'une approche comparative, basée sur la comparaison des différences lexicales, syntaxiques ou phonétiques, vers une perspective plus intégrale. Perspective qui utilise toutes les ressources du répertoire plurilingue de l'élève afin d'acquérir une nouvelle langue/culture.

Ce qui doit être remarqué ici c'est que la langue nationale (c'est-à-dire le français) a également été incluse dans l'approche proposée. En effet, les programmes publiés avant 2010 donnent à penser aux enseignants que la langue étrangère doit être enseignée dans cette langue et sans la mélanger avec la langue de l'école ou de la famille, ni avec les langues étrangères apprises précédemment. Par exemple, dans le programme n° MENE0760316A (MEN, 2007b : 42) il est indiqué dans l'introduction à l'enseignement du chinois LV1 que « pour faciliter la transmission du message et sa compréhension [...] *le recours au français sera donc le plus limité possible et réservé à quelques situations particulières* »²¹⁴. L'utilisation du français pour enseigner les langues étrangères n'a été (relativement) tolérée qu'à partir de l'enseignement du chinois LV3 au lycée afin d'accélérer l'enseignement en trois ans. Dans les programmes n° MENE0301522A (MEN, 2003b) et n°MENE0401475A (MEN, 2004b), il est expliqué que « [l]es élèves LV3 seront de fait soutenus dans leur découverte de ce programme par des explications en français » (MEN 2003b : 27, dans l'introduction à l'enseignement du chinois LV3), et que « [d]es informations en français sont indispensables pour guider les élèves vers ce que l'on cherche à faire exprimer » (MEN : 2004b : 42, également dans l'introduction à l'enseignement du chinois LV3). Une évolution s'est donc produite en l'espace d'une dizaine d'années.

²¹⁴ Accentué par moi.

Notion liée	Références administratives	Section où se trouve la notion	Les occurrences dans son contexte (<i>en italiques, souligné par moi</i>)
Compétence plurilingue et pluriculturelle	MENE1526483A (MEN, 2015, 6-9 ans)	p. 34 : la transdisciplinarité de l'enseignement des langues étrangères au Cycle 2	« Les activités langagières en langues vivantes étrangères et régionales sont l'occasion de <i>mettre en relation</i> la langue cible avec le français ou des langues différentes, <i>de procéder à des comparaisons du fonctionnement de la langue</i> ».
	MENE1526483A (MEN, 2015, 12-15 ans)	p. 255 : l'introduction à l'enseignement des langues étrangères au Cycle 4	« L'apprentissage d'une seconde langue vivante [...] va pouvoir s'appuyer sur <i>les connaissances et compétences déjà mises en œuvre pour une autre langue vivante étrangère ou régionale et pour le français</i> [...]. <i>La mise en relation des langues enseignées</i> prend des formes diverses : <i>comparaison de fonctionnement, convergence ou différenciation des démarches, transfert de stratégies, réflexion culturelle</i> , ceci pour les langues étrangères et régionales mais aussi pour le français ».

Tableau 28 La place des langues acquises auparavant dans les dix programmes officiels

Comme montré dans le tableau, le deuxième extrait est un autre indice indirect pointant la compétence plurilingue et pluriculturelle dans les programmes. Il montre que l'utilisation du répertoire plurilingue de l'élève a de nombreuses formes ; du niveau métalinguistique (comparaison et observation sur comment les langues fonctionnent) au niveau du savoir-faire (transfert des stratégies d'apprentissage ou communicatives entre les langues). Effectivement, tous ces exemples peuvent être considérés comme illustrant ce que la compétence plurilingue et pluriculturelle peut

signifier au sens pratique du terme. Mais une analyse plus détaillée soulève certaines questions. Pourquoi le programme ne mentionne qu'une comparaison métalinguistique quand les langues autres que la langue cible sont impliquées ? Pourquoi ne mentionner que des stratégies (d'apprentissage ou communicatives) et connaissances culturelles en parlant du transfert ? Les connaissances de toutes les langues acquises précédemment ne peuvent-elles pas être également utilisées d'une langue à l'autre ? De plus, dans les autres parties du programme, ces deux extraits ne sont pas illustrés avec des exemples concrets afin d'expliquer plus profondément comment un(e) enseignant(e), en tant que spécialiste d'une langue précise, peut-il/elle utiliser des connaissances dans d'autres langues.

Par ailleurs, nous pouvons remarquer dans les deux exemples de cette catégorie que plus les élèves sont matures, plus on s'attend à ce que leur compétence plurilingue et pluriculturelle soit sophistiquée. Ces suggestions insinuent-elles que les auteurs des programmes considèrent le développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle comme quelque chose demandant plus de maturité en termes de capacités cognitives et de conscience linguistique ? Je pose cette question car, de nos jours, de plus en plus d'enfants commencent à expérimenter la diversité culturelle et linguistique à un très jeune âge et sont déjà plurilingues et pluriculturels avant même d'entrer à l'école (*cf.* par exemple Young & Mary, 2016 ; Young, 2013). Pourquoi les programmes de l'enseignement des langues étrangères attendent-ils jusqu'au cycle 5 pour enfin fournir une explication sur comment soutenir la compétence plurilingue et pluriculturelle des apprenants ? Pourquoi la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle doit-elle être interprétée de manière plus restrictive au niveau du primaire ? J'émet les hypothèses suivantes pour essayer de répondre à ces questions. Premièrement, il se peut que les auteurs des programmes considèrent que les langues en cours d'acquisition, étant des compétences partielles, ne fourniraient pas d'autres possibilités qu'une comparaison contrastive. Deuxièmement, le cloisonnement actuel des matières scolaires fait qu'un transfert de stratégies d'apprentissage serait plus faisable (ou acceptable) aux yeux des auteurs de programme qu'une transposition de connaissances linguistiques.

Ceci dit, le fait que les termes de compétence plurilingue et pluriculturelle et de répertoire plurilingue ne sont utilisés que dans les programmes liés à

l'enseignement des langues étrangères, comme les données ont pu le démontrer jusqu'ici, pose un problème ; notamment au niveau du primaire où les enseignants sont responsables des toutes les matières scolaires, y compris de l'enseignement du français et d'une langue étrangère. Le nouveau programme aurait pu donner l'occasion d'inclure l'enseignement de la langue nationale dans une approche plus écologique de l'éducation langagière. Mais il est connu que les décideurs de politiques éducatives sont également influencés par les enjeux épistémologiques liés aux différentes disciplines scolaires (*cf.* Simon, 2016 : 353). L'enseignement de la langue nationale a été conceptualisé depuis le début de l'éducation gratuite et obligatoire en tant qu'instrument à des fins de cohésion sociale et les approches pédagogiques recommandées sont, en conséquence, très normatives. Enlever les barrières entre la langue nationale et les langues étrangères impliquerait un changement majeur dans la représentation du rôle et de la place des langues à l'école et pourrait réduire la dominance de la langue nationale.

Un bon exemple peut être examiné dans l'introduction générale du programme au Cycle 4 (12-15 ans, MENE1526483A/MEN, 2015 : 219), dans lequel il est expliqué comment les différentes matières scolaires peuvent contribuer à la maîtrise du français. Dans ce paragraphe, toutes les matières scolaires ont été mentionnées, sauf les langues étrangères. Cela signifie-t-il que l'apprentissage des langues étrangères n'a aucun impact, n'apporte pas de contribution au développement des connaissances en langue « maternelle » d'un individu ? Or, les recherches en la matière (*cf.* par exemple Cook, 1992 : 560-561 ; Cool & Singleton, 2014 : 8-11 pour n'en mentionner que deux) démontrent l'influence réciproque entre la langue « maternelle » (L1) et la langue seconde/étrangère (L2), ainsi que l'utilité en termes cognitifs de rendre un tel transfert explicite aux apprenants.

L'analyse de cette question de la relation entre les langues permet également de remarquer l'absence de descriptifs de compétence précisant le développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle dans les programmes. Je prends ci-dessous

quelques descriptifs de la notion de compétence de compréhension orale comme exemples²¹⁵.

Références administratives	Section où la notion se trouve	Les occurrences dans son contexte (<i>en italiques, souligné par moi</i>)
MENE1526483A (MEN, 2015, 6-9 ans)	p. 32 : compréhension orale pour l'enseignement des langues étrangères au Cycle 2	« - Comprendre les consignes de classe. - Utiliser quelques mots familiers et quelques expressions très courantes. - Suivre le fil d'une histoire très courte. - Suivre des instructions courtes et simples ».
MENE1526483A (MEN, 2015, 12-15 ans)	p. 259 : compréhension orale pour l'enseignement des langues étrangères au Cycle 4	« - Comprendre des textes oraux de genres différents : - message en continu sur un point d'intérêt personnel. - grandes lignes d'un débat contradictoire. - déroulement et intrigue d'un récit de fiction simple. - Suivre une conversation d'une certaine longueur sur un sujet familier ou d'actualité. - Gérer une variété de supports oraux en vue de construire du sens, interpréter, problématiser ».

Tableau 29 Exemples des descriptifs de la compétence en compréhension orale

Il est intéressant de noter que les descriptifs de compétence concernant l'enseignement des langues étrangères sont en général strictement linguistiques et ne sont liés qu'à la langue cible²¹⁶. Même si j'accepte le fait que la compétence plurilingue et pluriculturelle dans les programmes est envisagée comme synonyme de

²¹⁵ J'ai volontairement choisi de ne pas donner un exemple par cycle scolaire, mais ce phénomène est observable et partagé par l'ensemble des dix programmes.

²¹⁶ Les programmes régissant l'enseignement du chinois LV1, LV2 et LV3 publiés avant 2010 avaient, en plus des descriptifs de compétence, des prescriptions très détaillées en termes de contenu d'enseignement précis (par exemple des connecteurs logiques à apprendre ou des événements culturels à connaître). Ces prescriptions partagent également les caractéristiques d'un enseignement strictement linguistique (autrement dit sans réflexion métalinguistique ni référence au plurilinguisme) et qui ne concerne que de la langue ou culture cible (absence de perspective interlinguistique ou interculturelle).

comparaison métalinguistique, il est surprenant de ne pas trouver de descriptifs de compétence à ce propos non plus. En parallèle, j'ai trouvé des descriptifs de compétence métalinguistique dans les chapitres régissant l'enseignement du français (*cf.* par exemple MENE1526483A/MEN, 2015 : 23-27, 114-119, 236-244). Ce sont des éléments pour aider les enseignants à évaluer la progression des élèves, mais il ne concerne que l'enseignement du français. Dans les programmes de l'enseignement des langues étrangères (par exemple MENE1526483A/MEN, 2015 : 266), le développement de la compétence métalinguistique a été annoncé en tant qu'objectif pédagogique mais sans description plus approfondie expliquant comment un tel objectif pourrait être atteint.

En tenant compte de l'écart et du flou entre ce qui doit être fait par l'enseignant (l'enseignant doit aider les élèves à développer leur compétence plurilingue et pluriculturelle) et ce que les élèves sont censés être capables de faire en fin de cycle (les descriptifs de compétence dans l'ensemble des programmes n'ont rien à voir avec le développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle comme objectif) ; je souhaite souligner que dans les programmes, il y a très peu de marge de manœuvre pour développer la compétence plurilingue et pluriculturelle telle que définie par les chercheurs mentionnés dans la deuxième partie de cette thèse. Par conséquent, cela laisse les enseignants avec des textes qui proposent une nouvelle conceptualisation de l'enseignement des langues, sans que cette dernière soit clairement expliquée aux enseignants, qui auront besoin d'une solide formation à la fois théorique et pratique pour envisager de nouvelles pratiques pédagogiques. Sans aller jusqu'à proposer une longue liste de descriptifs de compétence, une explication plus claire et plus explicite sur le raisonnement et les modalités d'inclusion de la compétence plurilingue et pluriculturelle, en tant que notion centrale dans l'approche pédagogique d'un enseignant, pourrait faire sauter les barrières entre les langues étrangères et le français.

Du point de vue des apprenants, les programmes tels qu'ils sont conçus actuellement, donnent à penser qu'aucune performance de la compétence plurilingue et pluriculturelle n'est attendue de leur part. Puisque tous les descriptifs de compétence dans les programmes sont strictement linguistiques et ne sont liés qu'à une seule langue à la fois, les élèves sont incités à enrichir leurs connaissances en

langues sans que les langues apprises soient mises en perspective ou prises en compte. Par conséquent, les auteurs des programmes semblent présumer que :

- la compétence plurilingue et pluriculturelle des apprenants se développera automatiquement, par le simple fait de voir leur enseignant établir des comparaisons linguistiques,
- tout interlocuteur que l'élève sera amené à rencontrer sera, par défaut, un locuteur natif et idéal de la langue cible et partageant exactement les mêmes expériences sociales, représentation critiquée par Byram (1997 : 8) et Coste, Moore & Zarate (2009 : 9).

Autrement dit, les apprenants ne sont pas éduqués à s'adapter à la différence, à l'altérité et la diversité²¹⁷. Comme Gajo (2014 : 125) l'a constaté : « plurilingualism is seen as a goal of education but not clearly as a means to achieving that goal ». Je crois néanmoins qu'une telle interprétation floue de la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle n'est pas la spécificité des politiques linguistiques éducatives françaises. En effet, cette interprétation est également présente dans les textes européens tel que le CECRL. Candelier & Castellotti (2013 : 195) souligne que :

Il est donc d'autant plus paradoxal de constater que la partie « opérationnelle » du Cadre, notamment le référentiel de compétences portant sur l'apprentissage des langues, ne prenne pas en compte les capacités plus particulièrement développées en lien à cette CPP.

Malgré la claire définition de la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle, le CECRL est en fait organisé ensuite en termes d'évaluation des compétences de façon exclusivement monolingue.

²¹⁷ Je ne présume pas que les élèves ne développeront pas de compétence plurilingue et pluriculturelle eux-mêmes, mais j'essaie simplement de me concentrer sur une analyse des programmes.

4.1.4. L'articulation entre l'enseignement des langues et celui des cultures

Comme mentionné ci-avant, la méthodologie d'enseignement à appliquer doit adopter une approche thématique, notamment au travers de l'inclusion de thèmes socio-culturels. Au niveau de la pratique, cela signifie que l'on attend des élèves et de leur enseignant qu'ils élaborent un dossier avec du matériel authentique (des images, des films, des documents écrits). Ce qui est intéressant c'est que les critères d'évaluation, sous la forme d'un descriptif de compétence concernant les compétences en langues et celles en cultures, sont présentés séparément. Les critères évaluant le développement des compétences en « culture » ne concernent qu'une seule culture cible, tout comme les descriptifs pour les compétences en langues mentionnés précédemment. Autrement dit, les bénéfices des connaissances culturelles et sociales d'un individu (en quoi ils permettent à un individu de s'engager, d'interpréter et de réagir dans une situation communicative) ne sont pas pris en compte, contrairement à ce qu'argumentent un certain nombre de chercheurs (Byram, Gribkova & Starkey, 2002 ; Candelier *et al.*, 2012 ; Castellotti & Moore, 2011 : 243 ; Hu, 2011, entre autres).

Quant aux descriptifs de compétences culturelles²¹⁸, j'ai remarqué dans le programme publié en 2015 qu'ils étaient d'abord formulés principalement dans une perspective purement linguistique. On peut citer par exemple « Lexique : Posséder un répertoire élémentaire de mots isolés, d'expressions simples et d'éléments culturels²¹⁹ » ; pour inclure, au stade du Cycle 4 (12-15 ans), le *savoir-être* dans une perspective culturelle (par exemple « [s]e décentrer pour apprendre sur soi et les autres, prendre de la distance par rapport à ses propres références, dépasser les stéréotypes²²⁰ ») et enfin, le *savoir-faire* culturel (« [m]ettre en relation la classe et le monde hors de la classe, en développant des méthodes d'observation pour comprendre les points de vue et les visions différentes du monde²²¹ »). Cela fait penser à ce que

²¹⁸ Absent dans les programmes du Cycle 2 (6-9 ans) et celui du lycée (15-18 ans).

²¹⁹ Extrait du programme de l'enseignement des langues étrangères au Cycle 3 (9-12 ans, MENE1526483A/MEN, 2015 : 134). Comme mentionné ci-avant, (dans 4.1.2.), le terme « répertoire » ici ne désigne pas la notion de répertoire plurilingue mais une simple liste des mots liés aux cultures.

²²⁰ Extrait du programme de l'enseignement des langues étrangères au Cycle 4 (12-15 ans, MENE1526483A/MEN 2015 : 264).

²²¹ Extrait du programme de l'enseignement des langues étrangères au Cycle 4 (*ibidem*).

Byram (1997) et Hu (2011) ont suggéré comme modèle de compétence communicative interculturelle. Tandis que les programmes publiés avant 2010 (que cela soit dans le préambule commun ou dans les chapitres dédiés à l'enseignement du chinois standard) ne manifestaient pas ce phénomène, c'est-à-dire que l'enseignement de la culture cible n'était pas réduit à une simple liste de mots, mais n'apportaient pas pour autant de réflexion interculturelle.

En plus de la déconnection entre l'évaluation de la dimension linguistique de l'enseignement des langues étrangères et celle des cultures étrangères, la compétence plurilingue et pluriculturelle dans les programmes n'est mentionnée ni dans sa dénomination complète ni en termes de « compétence plurilingue et interculturelle » comme dans *le Guide pour curricula* (Beacco *et al.* 2010/2015). Elle a été réduite en « compétence plurilingue » et, par conséquent, les dimensions culturelle et interculturelle de cette notion sont effacées. Comment interpréter ce fait ? S'agit-il d'un choix de simplification, ou de non priorité donnée aux dimensions culturelles et interculturelle de l'apprentissage des langues ?

Comme mentionné précédemment, un des objectifs pédagogiques affirmé dans les programmes était de rendre les élèves capables de communiquer dans au moins deux langues étrangères. Mais, beaucoup d'actes ou d'interactions communicatifs dans la vie courante ne nécessitent pas obligatoirement des connaissances linguistiques avancées ni des compétences discursives élaborées. Une personne plurilingue avec des niveaux variés de compétences en différentes langues, mais des connaissances limitées dans la ou les langues de son voisin/sa voisine, pourra toujours être en mesure de présenter ses salutations quand il/elle lui/la croise dans le couloir, et ainsi, engager une brève rencontre sociale avec une autre personne. Un autre exemple pourrait être le « syndrome de Paris » (*cf.* par exemple Viala *et al.*, 2004). Ainsi, une personne ayant des connaissances en français mais n'étant pas forcément familière de la culture parisienne pourrait s'étonner des règles sociales locales. Ces deux exemples soulignent l'importance des connaissances (socio)culturelles pour tout apprenant de langues.

Certes, quelques thèmes culturels ont été introduits dans les programmes afin de structurer l'enseignement des langues étrangères au travers d'une approche thématique. Cependant, les descriptifs de compétence liés à l'apprentissage des

cultures ont été tellement peu définis (comparés à ceux de l'enseignement des langues) et n'ont été renforcés que si tardivement (seulement au Cycle 4, 12-15 ans) ; que tout cela donne l'impression que la culture est considérée dans les programmes comme quelque chose qui s'acquiert automatiquement, parallèlement à l'apprentissage des langues, une représentation contre laquelle Coste, Moore & Zarate (2009) and Byram (1997) ont déjà argumenté de manière convaincante.

4.1.5. Évidement de la notion de plurilinguisme

En analysant comment les notions de répertoire plurilingue et de compétence plurilingue et pluriculturelle sont introduites dans les programmes et en étudiant comment l'enseignement des langues étrangères a été conçu, l'on voit assez clairement que la compréhension de la notion de plurilinguisme dans les programmes nécessite également d'être interrogée. En effet, comment peut-on attendre d'un(e) enseignant(e) qu'il/elle comprenne ce qu'est la compétence plurilingue et pluriculturelle si l'enseignement des langues continue à être labellisé en LV1, LV2 et LV3, c'est-à-dire, dans un mode additif présumant qu'apprendre une LV3 est juste la même chose qu'apprendre une LV1 par exemple. Dans l'ensemble, ce que j'ai cherché à démontrer dans mes analyses est à quel point il est difficile pour les auteurs de ces programmes d'intégrer de nouvelles théories en acquisition des langues secondes/étrangères. Difficile aussi, de saisir l'importance des nouvelles perspectives sociolinguistiques et socio-didactiques de l'apprentissage des langues qui préparent les élèves à vivre dans un monde multilingue et mondialisé. Le puissant *habitus* monolingue des politiques linguistiques éducatives en France a toujours un impact majeur sur les représentations de ce qu'est un apprentissage de langues « étrangères » ; et l'on voit combien long est le chemin vers une réflexion sur le lien entre enseignement de langues (au pluriel), pédagogie critique, justice sociale et diversité linguistique et culturelle (cf. García & Leiva, 2014 ; Hélot, 2010, 2008 ; Yong, 2017). Ces notions éducatives plus larges pourraient sans aucun doute aider les enseignants à mieux cerner leur rôle en tant qu'enseignants et leur offrir une perspective plus ouverte qui leur permettrait de devenir acteurs du changement social plutôt que de simples « transmetteurs ». « Transmetteurs » d'un corpus de connaissances figé et déconnecté des autres disciplines scolaires et même des autres langues. Laisant ainsi les apprenants dans une espèce de limbes dans lesquelles les connaissances acquises à l'école sont déconnectées de leurs propres expériences en tant qu'acteur social.

4.1.6. Discussion

Dans ce chapitre, j'ai analysé comment les notions de répertoire plurilingue et de compétence plurilingue et pluriculturelle sont introduites dans les programmes officiels. À titre de rappel, la compétence plurilingue et pluriculturelle constitue, pour moi, une compétence « en double sens », partielle, déséquilibrée, dynamique, évolutive et composite ; désignant l'utilisation et la gestion du répertoire plurilingue d'un individu, constamment renouvelé et restructuré dans un contexte multilingue et multiculturel, que cela soit pour communiquer ou pour apprendre. Comme je l'ai illustré (dans 2.4.3.), la compétence plurilingue et pluriculturelle varie d'une personne à une autre ; de plus, certaines formes de compétence plurilingue et pluriculturelle (telles que les liens ou les associations entre langues) peuvent s'exprimer plus facilement et naturellement chez un locuteur plurilingue. Cependant, d'autres formes (telles que le transfert de connaissances ou les stratégies d'apprentissage ou communicatives) requièrent des stratégies pédagogiques spécifiques, si l'on souhaite atteindre un objectif plus élaboré (pour soutenir l'acquisition d'une nouvelle langue, par exemple).

Selon la manière dont les notions de répertoire plurilingue et de compétence plurilingue et pluriculturelle sont employées dans les programmes, je pourrais conclure que ces notions sont évidées sinon simplifiées et fragmentées. La dimension culturelle est mise à part de la définition originale de la compétence plurilingue et pluriculturelle. Aucune explication approfondie autre que des comparaisons métalinguistiques entre les langues n'est donnée. Je m'interroge plus spécifiquement sur la simplification de la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle dans les textes officiels. La dimension personnelle très prononcée que revêt cette compétence, comme cela est mentionné ci-avant, expliquerait sans doute pourquoi la notion est réduite à de simples comparaisons métalinguistiques dans les programmes. Elle serait ainsi probablement plus simple à décrire, à normaliser, à diffuser et à appliquer. Les comparaisons métalinguistiques pourraient effectivement être un point d'entrée pour les langues autres que le français et la langue cible qui pourraient être intégrées dans un cours de langue étrangère. Doit-on se contenter de cela et se limiter à cela ?

Dans tous les cas, si l'on soutient l'idée que ces notions sont cruciales au transfert pédagogique entre langues étrangères, j'argumenterais qu'une présentation

plus claire de leur pertinence et des exemples concrets sur la mise en œuvre de ces notions dans les pratiques pédagogiques pourraient donner du sens à ces deux notions pour les enseignants. Et ce, au lieu de donner l'impression de n'être que de vagues concepts théoriques et de n'avoir en réalité aucune valeur au sens pratique et aucun lien avec le monde multilingue actuel. Par exemple, si un élève passe d'une langue à une autre lors d'un examen oral, ceci doit-il être sanctionné ou, au contraire, accepté comme une trace de sa compétence plurilingue ?

Alors que les chercheurs européens et les experts des instituts européens essaient de développer ces nouveaux instruments afin d'améliorer l'efficacité de l'enseignement des langues étrangères, et que les notions de répertoire plurilingue et de compétence plurilingue et pluriculturelle semblent ouvrir de nouvelles portes pour transformer les pratiques pédagogiques, les recherches récentes sur la notion de *sloganisation* (cf. par exemple Schmenk, 2008, 2012)²²² peuvent contribuer à une meilleure compréhension des discours éducatifs, notamment de leur utilisation et de leur manque d'impact sur les pratiques des enseignants. Les nouveaux concepts élaborés en déconnexion avec les praticiens du terrain et utilisés dans un discours de type haut-bas, peuvent être considérés comme des formes de *slogans* dont les potentialités en termes de pratiques innovantes sont limitées s'ils ne sont utilisés que répétitivement et sans élaboration claire de leur sens. Quelques exemples extraits ci-après du discours de l'enseignante que j'ai observée permettent d'illustrer l'effet de cette « *sloganisation* » (cf. 4.2.1.2.4.).

²²² Il ne s'agit pas de la *sloganisation* telle que définie dans les études lexicométriques (cf. par exemple Tournier, 1985, 1996). Il s'agit d'analyser comment une notion théorique est utilisée de manière déconnectée du contexte historique, social et scientifique où elle est élaborée. Au travers de la *sloganisation*, la notion perd sa potentialité d'être interprétée en profondeur et subit ainsi une forme de dévalorisation.

4.2. La compétence plurilingue et pluriculturelle dans la classe de chinois troisième langue étrangère

Après avoir analysé la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle dans les programmes officiels, cette notion sera analysée à partir de ce chapitre en lien avec les pratiques et les discours des acteurs sur le terrain – l’enseignante et les élèves. Dans un premier temps, je commencerai par exposer les données issues des observations sélectionnées. L’analyse de cette partie des données sert à illustrer comment le chinois est enseigné. Les données d’observation seront renforcées par des extraits du discours de l’enseignante et, en partie, les pratiques des élèves observées en classe, afin d’approfondir les explications sur les politiques linguistiques pratiquées par l’enseignante. Dans un deuxième temps, les discours des élèves seront exposés pour expliquer comment ils apprennent le chinois standard. J’ai essayé de repérer dans les discours des élèves l’influence provenant des discours de l’enseignante pour terminer par ceux de l’enseignante elle-même. Au travers de sa représentation révélée lors des entretiens sur ce que signifie pour elle d’être plurilingue, j’ai tenté de faire émerger les idéologies sous-jacentes – celles de l’*habitus* monolingue et du locuteur natif idéal. L’analyse des pratiques et des représentations de l’enseignante et des élèves, me permet de dresser un tableau de la compétence plurilingue et pluriculturelle (mal comprise) sur le terrain.

4.2.1. Analyse des observations : la politique linguistique en pratique

4.2.1.1. Comment le chinois standard est enseigné

Dans cette partie, je m’appuierai sur mes notes d’observation et les entretiens avec l’enseignante pour illustrer à quoi ses cours ressemblent. Je commencerai par décrire ses pratiques récurrentes et finirai par expliquer d’où vient ce modèle d’enseignement.

4.2.1.1.1. Question-réponse : apprendre en interagissant

En parcourant les notes d’observation, il est difficile d’ignorer la présence massive des fonctions « question démonstrative »/« répondre »²²³ ou

²²³ Il s’agit de poser une question aux élèves pour qu’ils puissent démontrer leurs acquis. Cf. 3.3.1.1.2. pour plus d’information.

« nommer »/« répondre »²²⁴ qui se répètent parfois pendant presque une séance entière. Pour récapituler très rapidement, l'enseignement du chinois standard dans cette classe passe toujours par le biais de questions-réponses ; même pour les éléments inconnus comme le vocabulaire ou la syntaxe. L'enseignante a pu entraîner les élèves à s'habituer à acquérir la syntaxe en écoutant attentivement la structure qu'elle emploie pour formuler la question ; puis, quand les élèves tentent de répondre, ils testent leur construction syntaxique ainsi déduite. La même expérience de question-réponse recommence dans la séance suivante pour réviser et pour consolider les éléments abordés dans la séance précédente. Puis, à la troisième ou la quatrième séance de pratique, des variations de la syntaxe en question sont introduites et ce toujours sous forme de question-réponse en interagissant avec les élèves. Ce déroulement de question-réponse n'a jamais été expliqué aux élèves (mis à part l'annonce de l'approche immersive à la toute première séance de cours que je démontrerai ci-après). Le rituel s'instaure séance après séance dans une ambiance de jeux ou de séance de sport et les élèves sont à l'aise avec ce processus de test-retour-retest, ce qui fait penser à l'acquisition précoce du langage par les enfants.

Les notes d'observation montrent aussi que des explications en français sont données à la fin de la séance. Mais j'aimerais préciser ici qu'il ne s'agit pas forcément d'explications sur la syntaxe que l'on est en train d'apprendre mais qu'elles servent plutôt à apprendre des nouveaux caractères liés au nouveau vocabulaire. Le récapitulatif sur la grammaire est souvent apporté après plusieurs séances de pratique, une fois que la partie interaction orale commence à se dérouler d'une manière plus fluide, autrement dit, lorsque la majorité des élèves commencent à maîtriser la syntaxe.

4.2.1.1.2. Inspirations pédagogiques : d'où vient ce modèle d'enseignement

D'après les entretiens avec l'enseignante, son modèle d'enseignement est inspiré de trois personnes : son professeur de physique quand elle était à l'école²²⁵,

²²⁴ Il s'agit de poser la question directement à un(e) élève. Cf. 3.3.1.1.2. pour plus d'information.

²²⁵ Transcription des entretiens semi-dirigés avec l'enseignante du 3 juin 2013, lignes 215-264.

Professeur N. Lyssenko quand elle était à Paris 7²²⁶ et une de ses collègues à Strasbourg²²⁷.

Le professeur de physique est un modèle pour l'enseignante car grâce à lui, elle fait attention à ce que l'ambiance de cours soit toujours décontractée ; ce qui est important quand le cours est interactif et demande beaucoup de participation de la part des élèves. Puis, parlant de l'interaction et de la participation, elle s'est inspirée de l'approche pédagogique d'une de ses collègues à Strasbourg. Cette approche interactive a un lien avec l'approche pédagogique que l'enseignante a vécue quand elle était à Paris 7. Il s'agit de l'approche pédagogique du Professeur Lyssenko, qui est très marquée par la répétition des phrases à l'oral, en boule de neige (c'est-à-dire de répéter une série de combinaison des mots qui devient de plus en plus longue progressivement) et en accélération (c'est-à-dire de répéter de plus en plus rapidement).

Pour récapituler, mis à part l'approche immersive (que j'expliquerai davantage dans la section ci-dessous) provenant des programmes officiels antérieurs aux réformes de 2010 et de 2016, l'enseignante a tracé son propre parcours scolaire et a analysé les différents modèles d'enseignement qu'elle a vécus, pour concevoir sa propre stratégie d'enseignement. Son modèle d'enseignement ne vient donc pas d'une recette toute faite enseignée par une école en professorat mais de sa propre analyse didactique.

Après le déroulement et les pratiques pédagogiques de l'enseignante, je vais présenter ci-dessous les langues d'enseignement qu'elle utilise dans son cours.

4.2.1.2. Les langues d'enseignement et leur impact

Le profil linguistique de l'enseignante, constitué à partir des entretiens avec elle, a été présenté dans la partie 3.2.1. À titre de rappel, en plus du français et du chinois, l'anglais est également une langue que l'enseignante est à même d'employer et qu'elle utilise très fréquemment dans sa vie quotidienne. Par ailleurs, le *translanguaging* fait partie de ses pratiques langagières. Cela signifie qu'elle est également à l'aise dans l'utilisation simultanée de plusieurs langues et qu'il lui arrive

²²⁶ Transcription des entretiens semi-dirigés avec l'enseignante du 3 juin 2013, lignes 384-411.

²²⁷ Transcription des entretiens semi-dirigés avec l'enseignante du 3 juin 2013, lignes 634-637.

fréquemment d'utiliser des éléments de différentes langues au sein d'un même énoncé dans sa vie personnelle. Quelles sont alors les politiques linguistiques en pratique (cf. la partie 2.1.) chez cette enseignante ? Autrement dit, quelles langues d'enseignement sont réellement utilisées par cette enseignante pour ses cours de chinois standard ? Les schémas ci-dessous proposent un récapitulatif de mes notes d'observation (N=5 781 lignes de notes, cf. 3.3.1.1. pour plus explications) :

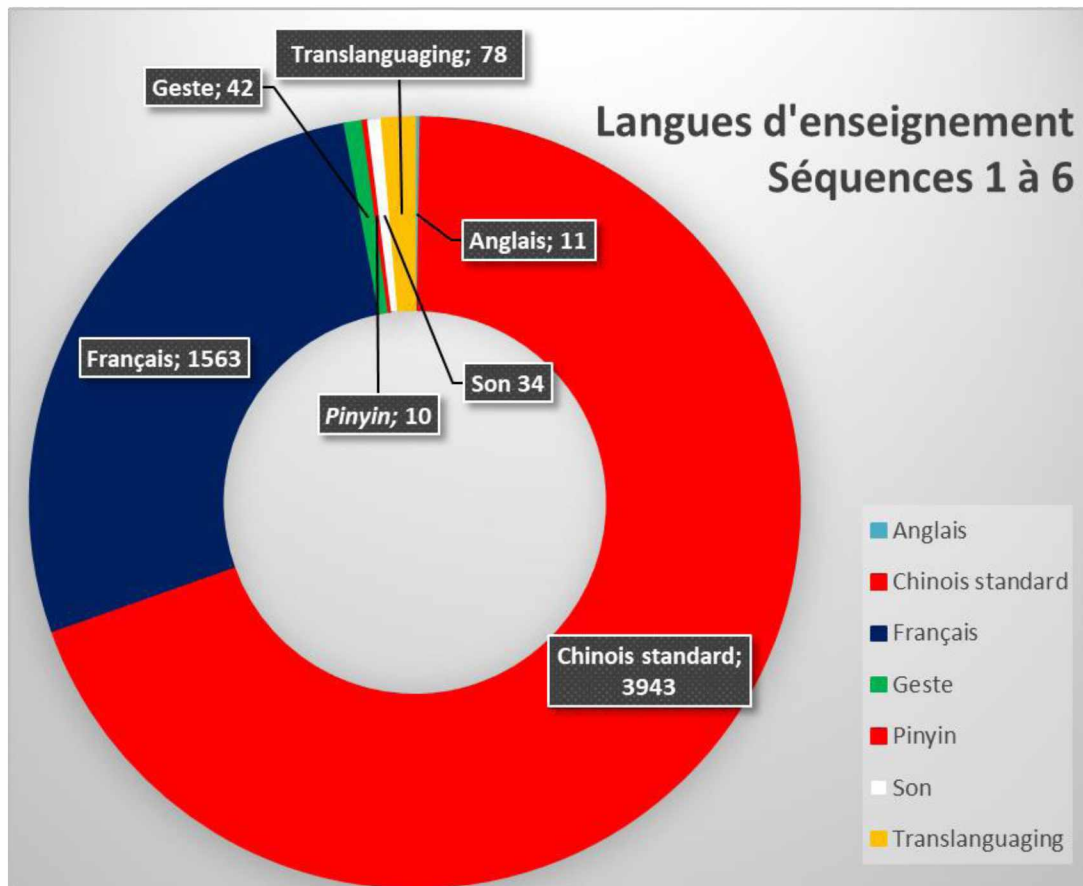


Schéma 6 Les langues utilisées dans l'ensemble des 26,5 heures d'observation enregistrées (tous locuteurs confondus)²²⁸

²²⁸ Les notes répertoriées dans la catégorie *translanguaging* sont les énoncés au sein desquels le chinois standard et le français sont utilisés en même temps.

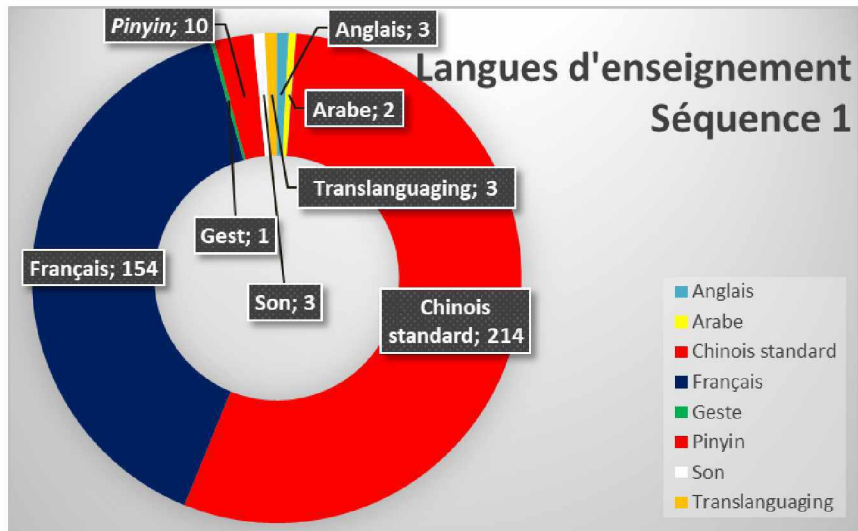


Schéma 7 Les langues utilisées durant la séquence 1 (7 séances, tous locuteurs confondus)

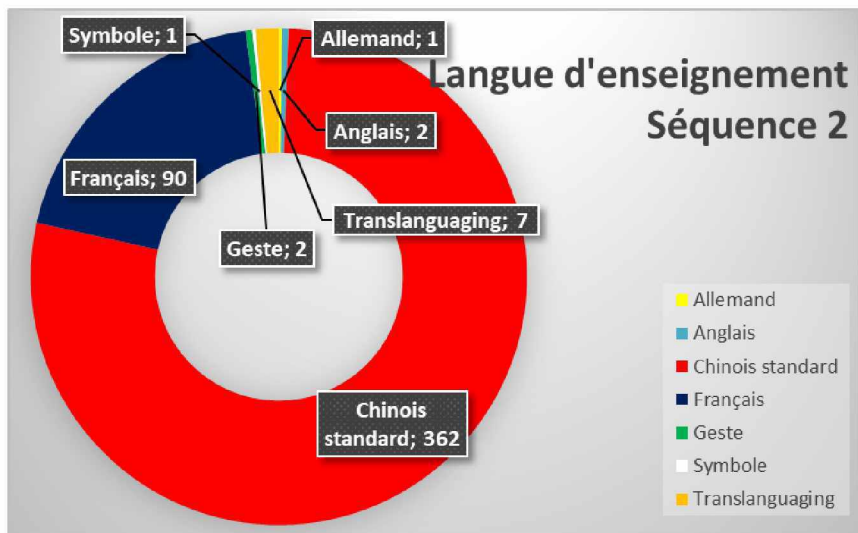


Schéma 8 Les langues utilisées durant la séquence 2 (3 séances, tous locuteurs confondus)

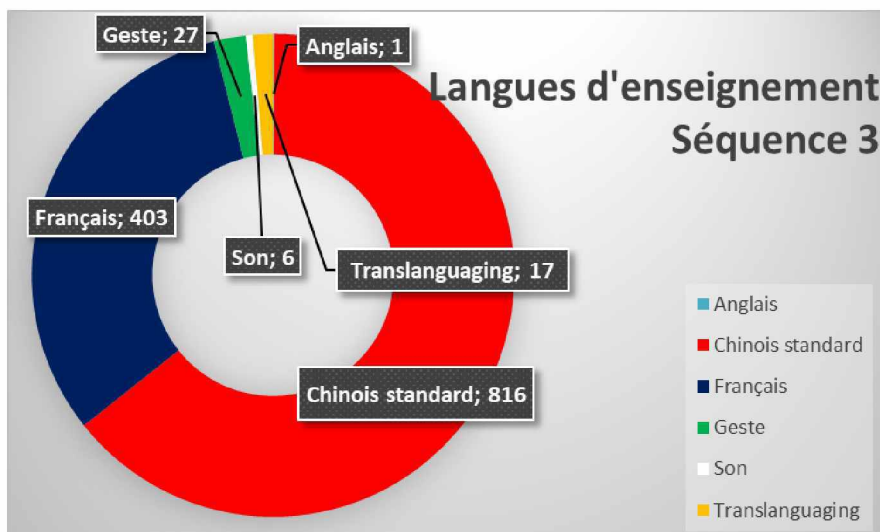


Schéma 9 Les langues utilisées durant la séquence 3 (5 séances, tous locuteurs confondus)

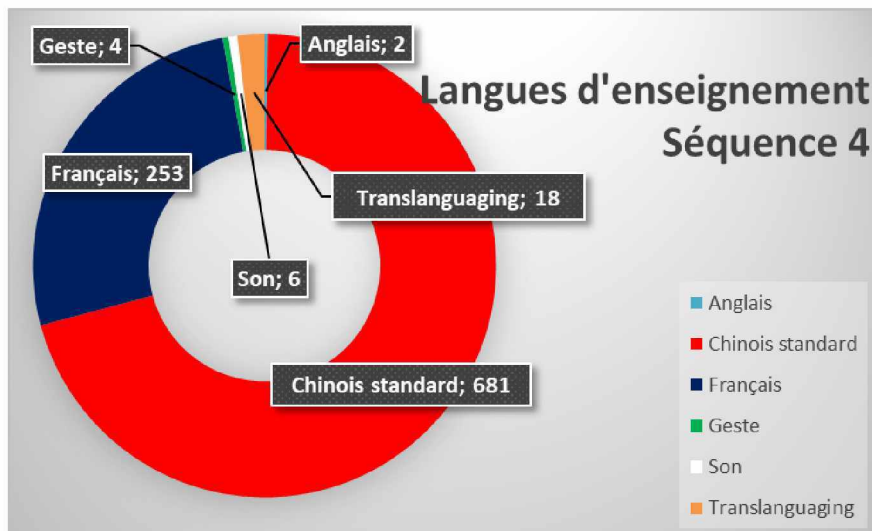


Schéma 10 Les langues utilisées durant la séquence 4 (3 séances, tous locuteurs confondus)

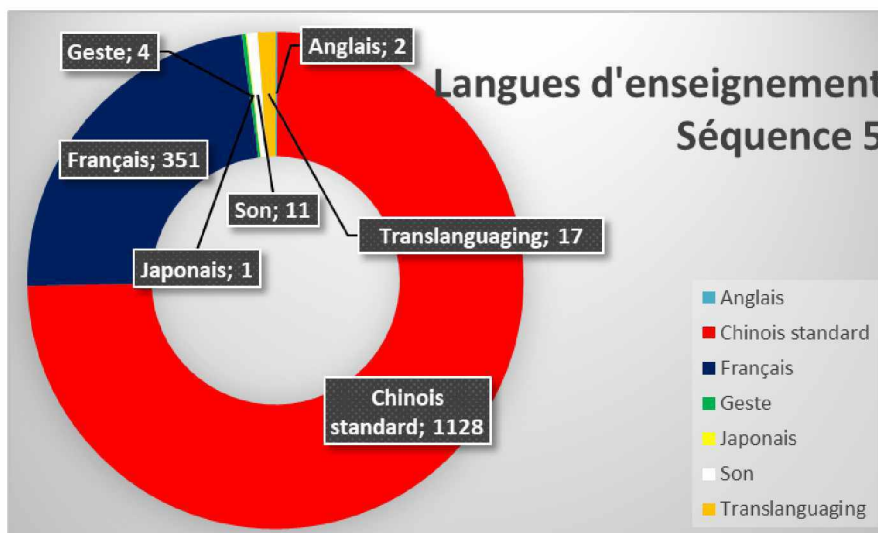


Schéma 11 Les langues utilisées durant la séquence 5 (5 séances, tous locuteurs confondus)

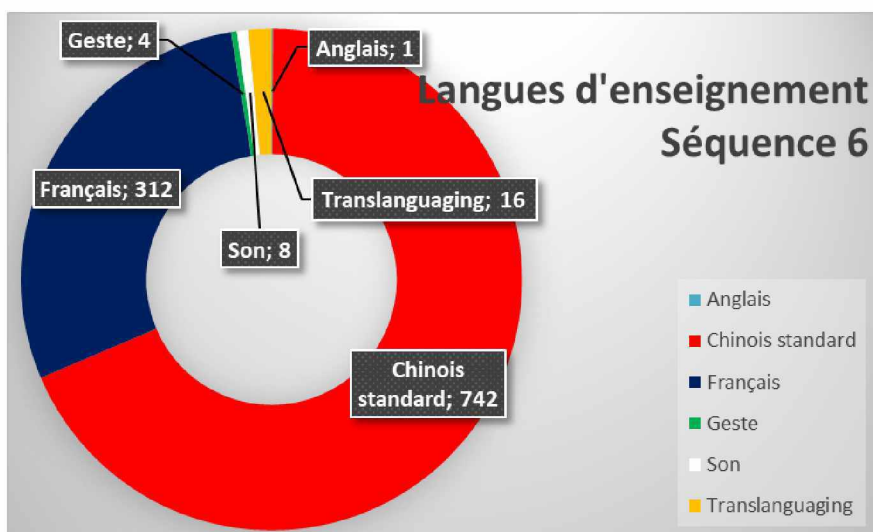


Schéma 12 Les langues utilisées durant la séquence 6 (6 séances, tous locuteurs confondus)

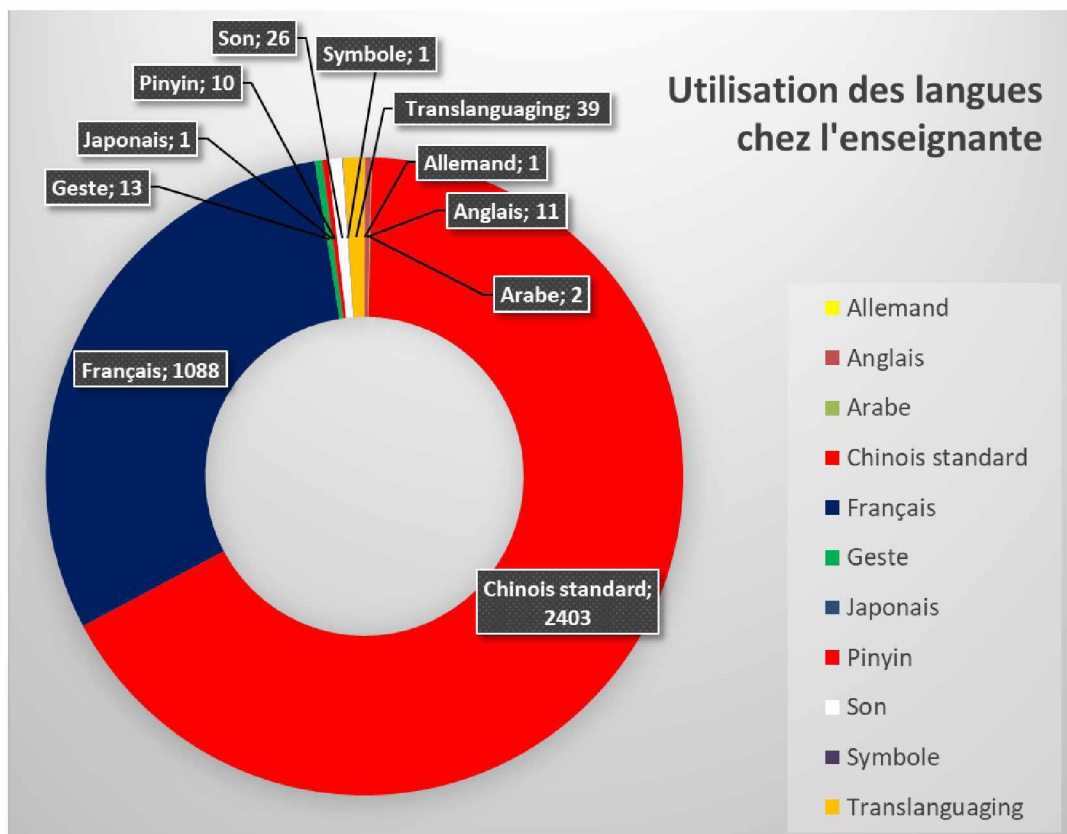


Schéma 13 Les langues utilisées par l'enseignant de la séquence 1 à la séquence 6

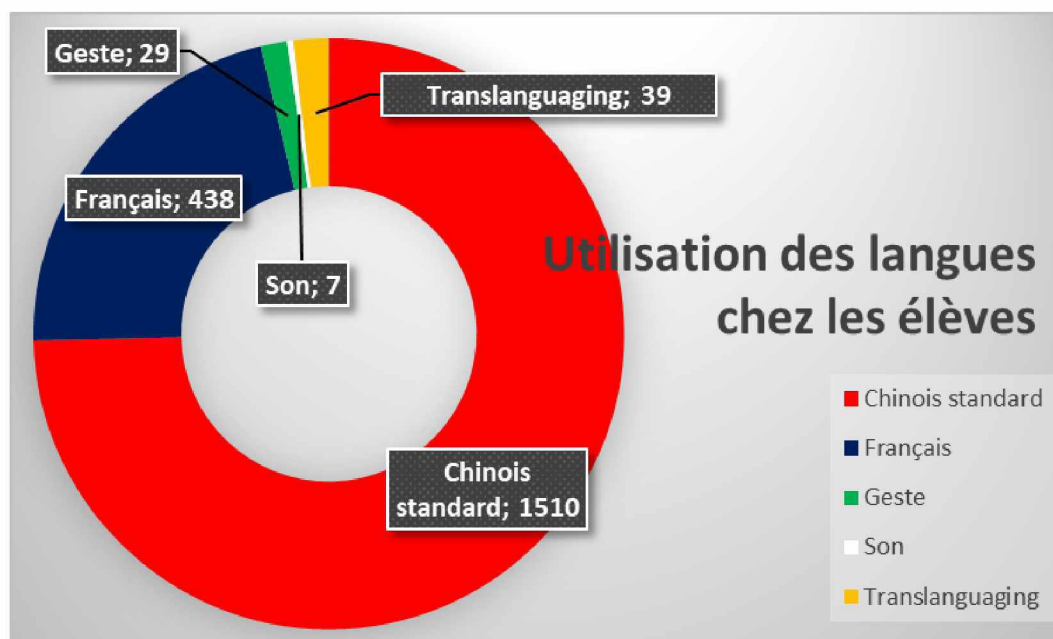


Schéma 14 Les langues utilisées par les élèves de la séquence 1 à la séquence 6

Du schéma 6 au schéma 14, le premier constat que je peux faire est que le chinois standard est majoritairement utilisé dans les cours de l'enseignant. Je développerai mon analyse ainsi : l'importance du chinois standard, l'importance du

français, les fonctions pédagogiques du français et du chinois standard ainsi que le rôle des autres langues « non ciblées ».

4.2.1.2.1. L'importance du chinois standard

L'utilisation majeure du chinois standard est sans doute liée à la politique linguistique qu'elle a annoncée dès la première séance de cours :

pendant ces trois heures (.) je voudrais qu'il y ait une **immersion** dans cette classe de chinois [...] (.) on va essayer de faire en sorte que cet espace soit **un espace chinois** (.) une classe **entièrement chinois** [...] (.) parce que contrairement à l'anglais ou l'espagnol (.) le chinois est **une langue distante à tous les niveaux** et vous avez quand même peu de chance en sortant de la classe d'entendre la langue chinoise [...] (.) si jamais on ne parle pas la langue ou on n'utilise pas ou on ne s'entend pas parler la langue (.) on ne progresse pas (.)²²⁹

Tout d'abord, nous pouvons voir ici que la référence théorique de l'enseignante est l'approche d'« immersion ». Cette représentation très courante de l'immersion comme modèle le plus efficace pour apprendre les langues étrangères rencontre ici des limites qui ne sont pas mentionnées par l'enseignante. L'immersion implique un nombre d'heures d'enseignement bien supérieur aux 3 heures hebdomadaires dont elle dispose, mais elle ne mentionne pas cette différence. Pour elle, les apprenants doivent « baigner » le plus possible dans la langue cible pour l'acquérir. Aussi, considérant sa responsabilité de fournir des *inputs* aux élèves comme étant cruciale, elle exige une utilisation majeure (écouter, parler et s'entendre parler) du chinois standard dans sa classe. Il est compréhensible que le chinois standard soit considéré par l'enseignante comme une langue nécessitant plus d'efforts et d'entraînement pour la maîtriser ; il est d'ailleurs décrit comme une langue « distante à tous les niveaux » (et je reviendrai sur ce point dans les sections de 4.2.2.). Mais il est également intéressant de voir que le chinois standard est décrit par l'enseignante comme éloigné de la vie quotidienne des élèves. En effet, avec le développement d'Internet et de l'utilisation des smartphones, les élèves se sont déjà habitués dès leur jeune âge à un monde où tout peut être rapidement accessible en

²²⁹ Transcrit depuis l'enregistrement du 7 septembre 2012, de 24'30 à 25'55, mise en gras par mes soins.

ligne tout en restant à distance. À Strasbourg, qui par ailleurs est une ville fière de sa capacité d'accueillir des étudiants étrangers, il n'est pas non plus très difficile de rencontrer des sinophones dans la rue, voire directement dans son quartier. Par conséquent, nous voyons ici la trace d'un héritage de la tradition des langues les Moins Diffusées et les Moins Enseignées (MoDiME) ou des langues rares. C'est un statut que le chinois standard avait en France à une époque (et qu'il continue encore d'avoir dans les imaginaires).

Une autre raison qui permettrait d'expliquer pourquoi l'enseignante a mis en place une telle politique et a accordé une telle importance au développement des compétences à l'oral (compréhension et production) de ses élèves, est sans doute liée à la réforme de baccalauréat en 2010. Le niveau attendu à la fin des trois ans d'apprentissage du chinois LV3 est le niveau A2 selon le CECRL. Mais il est attendu des élèves le jour du baccalauréat qu'ils réalisent une présentation orale et une interview pendant un total de vingt minutes devant un jury (*cf.* 1.2.3.3. pour plus d'explication). Je pense qu'il est donc légitime de se demander ici si la tâche en question est réalisable ou non pour un élève de niveau A2 et il est tout à fait normal que l'enseignante vise ce niveau.

4.2.1.2.2. L'importance du français

Cependant, malgré cette utilisation dominante du chinois standard, l'enseignante a exprimé un sentiment de « culpabilité » d'avoir utilisé « trop » de français :

je sais que cette immersion elle est importante et que **ce n'est pas bien de faire du ping-pong** (.) mais tu ne peux pas ne parler qu'en chinois (.) ce serait trop difficile pour expliquer les cours en début d'année (.)²³⁰

tu sais qu'à chaque fois quand je suis en cours je me dis (.) s***** ((COM : l'enseignante parle à elle même en s'appelant))

²³⁰ Note prise après une discussion informelle qui a eu lieu le 17 octobre 2012, suite au stage d'enseignants organisé par l'inspecteur général et l'inspecteur régional (*cf.* 3.4.1.1.1. pour plus d'informations), mise en gras pas mes soins. Pendant la séance, un des inspecteurs a souligné l'inefficacité de l'approche traditionnelle, qu'il a qualifiée d'approche « essuie-glace » : français-chinois, version-thème.

tu fais exactement ce qu'il²³¹ **te dit de ne pas le faire** (1.0)
je fais du ping pong tout le TEMPS (2.0) à part la première partie effectivement qui est en général la révision de ce qui a été vu dans les autres cours (.) et qui peut durer jusqu'à une demi-heure hein/ (.) ça dépend du volume de ce que les élèves ont derrière eux comme vocabulaire (.) mais dans d'autres classes/ c'est vrai que ça peut durer trente à quarante minutes (.) mais à part ça/ (.) **je ne vois VRAIMENT PAS: COMMENT expliquer aux élèves** (1.0) par exemple la formation d'un caractère/ (.) l'étymologie d'un caractère/ (.) ou alors comment leur expliquer les règles de grammaire (.) alors oui je me suis VRAIMENT posée la question par rapport au mode d'enseignement du chinois qui est dans la répétition/²³²

c'est LÀ: MOI: **je me sens souvent prise en faute** (.) parce qu'il²³³ dit surtout on fait jamais version thème version thème (.) mais il y a bien des moments **tu es obligé quand même de faire version thème** (.)²³⁴

c'est vrai qu'il y a **des nouvelles techniques** maintenant pour apprendre par rapport à avant (.) [...] bon je pense d'abord en formation on est obligé d'être plus définitif (.) parce que tu as la tendance de beaucoup (.) il y a quand même une majorité de professeurs d'origine chinoise aussi (.) et qui travaille beaucoup sur version thème version [...] (.) mais en même temps me paraît quand même très difficile (.) [...] mais maintenant **je suis consciente qu'il doit y avoir certainement d'autres techniques que je ne maîtrise pas** (.) c'est pour ça **que je suis vachement intéressée d'aller voir d'autres cours** (.)²³⁵

Du fait de ses représentations envers le modèle immersif, l'enseignante semble être très gênée par son utilisation du français dans son cours. Elle a même utilisé l'expression être « prise en faute », que j'interprète comme un sentiment de culpabilité. Mais en même temps, elle arrive également à justifier l'utilité et la

²³¹ C'est-à-dire, son inspecteur.

²³² Transcription des entretiens semi-dirigés avec l'enseignante du 3 juin 2013, lignes 301-314, mise en gras par mes soins.

²³³ Son inspecteur.

²³⁴ Transcription des entretiens semi-dirigés avec l'enseignante du 3 juin 2013, lignes 612-615, mise en gras par mes soins.

²³⁵ Transcription des entretiens semi-dirigés avec l'enseignante du 3 juin 2013, lignes 615-635, mise en gras par mes soins.

nécessité du français dans ses cours, quand celui-ci sert à expliquer des informations plus complexes comme l'étymologie d'un caractère ou des règles de grammaire. Nous constatons également que, face aux difficultés ressenties, l'enseignante se remet en question et prend du recul par rapport à ses pratiques pédagogiques. Elle est d'ailleurs convaincue qu'il existe certainement d'autres approches pédagogiques qui pourraient l'aider à sortir de cette situation de « ping-pong » ou d'« essuie-glace ». Elle est donc réflexive vis-à-vis de sa propre manière d'enseigner et est ouverte aux possibilités d'améliorer son enseignement.

Néanmoins, j'aimerais apporter ici une nuance d'utilité et d'intérêt entre le recours au français en tant que langue d'enseignement et la traduction systématique entre le français et le chinois. En effet, je pense que l'enseignante a confondu ces deux pratiques qui sont, par défaut, différentes. Car si j'analyse en détail la raison pour laquelle elle passe d'une langue à l'autre, je peux constater qu'elle ne fait jamais de traduction, c'est-à-dire qu'elle ne fait jamais de version-thème dans sa classe (mis à part quelques cas d'exercices mécaniques et grammaticaux qui ont eux aussi leur intérêt pédagogique de temps en temps). Par conséquent, je remarque ici une angoisse de la part de l'enseignante face à l'utilisation du français dans sa classe (et ce peu importe l'usage qu'elle fait du français). Les fonctions pédagogiques des différentes langues seront développées davantage dans la section ci-dessous (*cf.* 4.2.1.2.3.) avec des exemples concrets provenant de mes notes d'observation. J'aimerais apporter ici un éclaircissement sur le rôle et l'utilité de la traduction dans un cours de langue étrangère. Cummins (2009, 2008, 2007, 2005, 1991 & 1981) a argumenté que la traduction comme stratégie d'enseignement a été longtemps critiquée suite au développement des approches pédagogiques comme celle de la méthode directe ou celle de la méthode audio-visuelle. Cette image péjorative de traduction est restée dans la représentation des praticiens sur le terrain et pourtant, la traduction peut aider à développer une meilleure conscience métalinguistique chez les élèves et favorisera ainsi une meilleure maîtrise de la lecture et de l'écriture des élèves. « *[S]tudents' L1 is a powerful resource for learning and bilingual instructional strategies can usefully complement monolingual strategies to promote more cognitively engaged learning.* » (Cummins, 2008 : 13).

L'importance et la nécessité du français sont non seulement ressenties par l'enseignante mais aussi constatées par les élèves. Lors des entretiens sur le portrait linguistique, j'ai eu l'occasion de demander aux élèves les impressions de leur première séance de cours où l'enseignante a choisi de commencer le cours en parlant exclusivement chinois standard et ce pendant une vingtaine de minutes. Le contenu n'était pas difficile pour quelqu'un connaissant déjà le chinois standard. L'enseignante a accueilli tout le monde dans sa classe, a salué les élèves un à un en chinois et a fait l'appel. Il a été demandé aux élèves (en chinois standard) de répondre en chinois en utilisant les expressions comme *nǐ hǎo* 你好 (bonjour) et *dào* 到 (présent) dont les caractères et le *pinyin* ont été projetés. Néanmoins, cela suffit pour créer un effet dramatique chez ces élèves n'ayant jamais été en contact avec le chinois standard avant. « Peur », « panique » et « perdu » sont les termes que la plupart des élèves utilise pour décrire cette séance. D'autres élèves se posent presque les mêmes questions : « je me suis demandé très sincèrement ce que je faisais là [...] je me suis aussi demandé dans quoi je me suis embarqué pendant un an »²³⁶. L'effet de cette immersion totale a été tellement forte que CLS s'est demandé si l'enseignante savait parler français malgré son apparence occidentale²³⁷. Ainsi, le groupe de CLS (séance PL08) a eu une discussion intéressante sur ce sujet²³⁸ :

CLS moi c'est pareil car c'est une langue qu'on faisait pas donc on a tout de suite un peu peur euh: je me suis demandé si tout le cours va être en chinois à chaque fois

YZC si jamais tout le cours allait vraiment se passer comme ça QU'EN chinois vous feriez comment/

CLS on arrête

GUJ oui

CLS personnellement/ si le cours de chinois c'est qu'en chinois ce n'est pas la peine

YZC vous vous arrêterez aussi/

GUJ non: mais ça demande quand même plus de concentration et beaucoup plus dur mais ce serait une autre technique d'apprentissage (.) il faudrait voir: ce serait sûr dur/ mais il faudrait essayer

CLS ce serait dur quoi et pour une lv3 euh si on apprend une langue comme le chinois et il n'y avait pas des explications en français: je ne vois pas comment on peut apprendre quelque chose quoi:

²³⁶ Transcription de la séance PL08, lignes 242-247, exemple de GUJ.

²³⁷ Transcription de la séance PL08, lignes 248-250.

²³⁸ Transcription de la séance PL08, lignes 248-279.

- JAW ben disons que quand on commence une langue une nouvelle lan:gue c'est que: on n'est pas encore vraiment dedans on va dire/ on n'a aucune notion de qu'est ce que ça veut dire: à quoi ça correspond et tout: donc franchement c'est un peu impossible on va dire pour moi de rester attentive dans le cours et pour essayer de comprendre (.) bizarrement/ il y a quelques notions qu'on comprenait grâce aux gestes: mais sinon c'était assez sympa je trouve
- YZC du coup vous arrêteriez aussi si le cours allait être entièrement en chinois/
- JAW ben (1.0) ça dépendrait si c'est vraiment intensif intensif ou euh c'est que parler en chinois sans mimer ou sans euh: (3.0)
- YZC sans image ou d'autres supports\
- JAW oui voilà: je ne resterai pas là

Étant donné qu'il s'agissait de la première fois où un tel avis a été exprimé par les élèves, j'ai demandé aux autres élèves des séances suivantes de réagir à propos de cette envie d'arrêter le chinois standard face à la grande difficulté. MAS de la séance PL09 a exprimé ainsi²³⁹ :

- YZC certains de vos collègues disent que si le cours était entièrement en chinois ils arrêteront le chinois (.) vous feriez comment
- MAS je pense pas que je ferai pareil mais pour moi pour expliquer des trucs il faut quand même avoir une partie de français parce que sinon ce serait vraiment trop compliqué

CHB de la séance PL12 et MAR de la séance PL14 arrêteraient le chinois standard si l'apprentissage devenait trop dur à cause de l'utilisation exclusive du chinois standard ; tandis que JUW, MAT et FRR de la séance PL13 seraient intéressées par l'idée d'avoir le cours entièrement en chinois standard. Bien que le nombre d'étudiant qui ont exprimé leur éventuelle intention d'arrêter le chinois est presque identique à ceux qui continueraient malgré le défi, un message important émerge de leurs discours – l'apport du français dans leur apprentissage. Le français pour ces élèves a donc un rôle de régulateur qui équilibre la dose de la difficulté liée à l'apprentissage du chinois standard. Sans ce régulateur, la difficulté risque de devenir ingérable pour certains élèves.

²³⁹ Transcription de la séance PL09, lignes 148-152.

4.2.1.2.3. Les fonctions pédagogiques du français et du chinois standard

Le tableau ci-dessous propose un récapitulatif des fonctions pédagogiques (*cf.* 3.3.1.1.2. pour plus d'informations) des langues utilisées dans la classe de l'enseignante :

	Chinois standard	Français	<i>Translanguaging</i> (chinois standard + français)	Anglais	Allemand, Arabe, Japonais	Paralanguage (geste, symbole, son, etc.)
Question générale	+	+				
Question démonstrative	+	+	+			+
Répéter la question	+	+	+			
Nommer	+	+				+
Diriger	+	+	+	+		+
Évaluer	+	+	+	+		+
Corriger	+	+	+	+		+
Montrer	+	+				+
Échafauder	+	+				+
Vérifier	+	+	+			+
Enseigner	+	+	+	+	+	+
Commenter	+	+	+			
Encourager	+	+				
Partager	+	+				
Interaction sociale	+	+	+			+
Discipliner	+	+				
Captiver	+	+	+			+
Repère	+	+	+	+		
Structurer	+	+	+			
Récapituler	+	+				

Tableau 30 Les fonctions pédagogiques des langues utilisées par l'enseignante observée

En me basant sur le tableau ci-dessus, je vais étudier l'évolution du rôle du chinois standard, souligner une fois encore l'importance et la pertinence de l'utilisation du français dans la classe, ainsi que démontrer l'intérêt du *translanguaging* (c'est-à-dire d'avoir le français et le chinois standard dans le même énoncé) dans un cours de chinois langue étrangère. Je réserve la discussion sur le rôle des autres langues dans la section ci-après.

Comme le tableau le démontre, le français et le chinois ont exactement les mêmes fonctions et donc la même importance l'un que l'autre. Par ailleurs, d'après mon observation, je constate qu'à partir de la séquence 3, le chinois standard est passé du statut de matière à celui de langue de communication dans la classe de l'enseignante. Ainsi, le chinois standard commence à être utilisé, au bout de dix heures d'apprentissage, dans des interactions et des discussions plutôt sociales (même si parfois les élèves ne comprennent pas tout de suite) et non juste comme des phrases ou des mots à répéter et à mémoriser. Par exemple :

Ligne de note N°	Séance	Minute	Locuteur	Langue	Fonction	Contenu / commentaire
981	Séquence 3 séance 1	23'50	Enseignante	Chinois standard	Interaction sociale	「你的生日是六月二十一日 (ton anniversaire est le 21 juin) ? 夏天的那一天呢 (c'est bien le jour de l'été) ! 」
982		23'53	Élève(s)			L'élève reste silencieuse et regarde l'enseignante
983		23'55	Enseignante	Français	Interaction sociale	"Le jour de l'été !"
1260	Séquence 3 Séance 2	15'20	Élève(s)	Chinois standard	Répondre	「她叫 Olga (elle s'appelle Olga) 。 」
1261		15'22	Enseignante	Chinois standard	Nommer	「她是哪國人 (elle est de quelle nationalité) ? 」
1262		15'25	Élève(s)	Chinois standard	Répondre	「她是法國人 (elle est Française) 。 」
1263		15'28	Enseignante	Chinois standard	Interaction sociale	「Olga 是德國名字 (Olga est un prénom allemand) 。 」
1264		15'35	Élève(s)	Français	Interaction sociale	"Pourtant, elle est Africaine."
1265		15'37	Enseignante	Chinois standard	Repère	「好的 (ok) 。 」 en souriant.

Tableau 31 Quelques exemples où le chinois standard intervient dans les échanges sociaux

Dans la séance 1 de la séquence 3, l'enseignante a essayé de discuter de la date d'anniversaire de l'élève mais a dû revenir vers le français car l'élève n'a pas compris la phrase de l'enseignante. Tandis que dans la séance suivante, la conversation a pu aboutir avec un autre élève, il a compris l'enseignante et lui a répondu en français. En me basant sur ce dernier exemple, je peux dire que le chinois standard est devenu une langue de communication dans des interactions sociales de la classe.

En plus des interactions sociales, au niveau de la pratique pédagogique, l'enseignante sait insister pour rester en chinois standard quand il s'agit de pousser les étudiants à s'habituer au chinois standard. C'est le cas par exemple de la séquence 1 séance 1 (lignes 2-3 des notes d'observation)²⁴⁰ : quand un élève est arrivé en retard et s'est excusé en français. L'enseignante, tout en parlant en chinois (alors qu'il s'agissait de la toute première séance du cours de chinois de cet élève), lui a désigné une place et lui a demandé de s'y installer.

Quand il s'agit au contraire de rassurer les étudiants, l'enseignante a aussi la souplesse de revenir au français pour expliquer rapidement ce qui pose problème aux élèves. L'exemple suivant est intéressant en ce sens : l'enseignante a demandé aux élèves d'évaluer les caractères écrits au tableau par une de leur camarade et plusieurs élèves ont répondu ou ont réagi en même temps. Elle a donné un retour général en chinois standard à la plupart de la classe, tout en analysant l'erreur et en s'adressant en français plus directement à l'élève qui a écrit les caractères au tableau (très brièvement, en glissant juste une phrase en français dans son retour en chinois)²⁴¹. Le français dans sa classe a donc non seulement la capacité de rassurer, mais lui donne également la possibilité de cibler ses échanges en fonction de son interlocuteur dans un souci d'efficacité.

Ensuite, dans la catégorie *translanguaging*, j'ai répertorié dans presque toutes les séances des exemples où des mots français (relevant souvent d'un vocabulaire inconnu par les élèves en chinois) sont insérés dans un énoncé en chinois standard, pour permettre justement à l'énoncé de rester en chinois standard aussi longtemps que

²⁴⁰ Elle n'est, par exemple, pas comme moi, qui suis facilement déstabilisée par les angoisses des étudiants. Assez souvent, dès que je m'aperçois que les étudiants sont confus, je me mets tout de suite à parler en français pour ne pas perdre leur attention. Mais je reconnais qu'il peut être également très utile de les entraîner à s'habituer à l'inférence et à l'incertitude lors de l'écoute.

²⁴¹ Exemple tiré de la séquence 3 séance 3, lignes 710-711.

possible. Par exemple « 這個不是考試，不是 test » (« il ne s'agit pas de test », séquence 1 séance 5, ligne 136) ou « 我跟你們說過，馬馬虎虎不是一個 adverbe » (« mais on a déjà vu, *māmāhūhū* n'est pas un adverbe », séquence 5 séance 1, ligne 3301). L'utilisation du français a donc pleinement sa légitimité et est d'un grand intérêt dans la classe de l'enseignante car utilisé avec parcimonie, sans pour autant que les élèves se reposent sur le français. En effet, les mêmes efforts de la part des élèves sont également identifiables à partir la deuxième séquence, c'est-à-dire au bout de seulement sept heures d'apprentissage, comme « 我不喜歡看 mangas » (« je n'aime pas lire les mangas », séquence 4 séance 3, ligne 2940) ou « 我媽媽在 CUS 工作 » (« ma mère travaille à la Communauté Urbaine de Strasbourg »²⁴², séquence 6 séance 2, ligne 5165). Dans le schéma 14, nous voyons même que presque trois quarts des productions orales des élèves sont en chinois standard. Par conséquent, même si l'enseignante reste la personne dominante qui décide ou dirige le changement d'une langue à l'autre dans sa classe et qui pense avoir besoin d'utiliser le français pour assurer son enseignement, ses élèves utilisent et parlent le chinois standard tout aussi fréquemment pendant le cours. On peut donc se demander pourquoi se sent-elle coupable de fonctionner dans un mode bilingue qui soutient l'apprentissage des élèves et ne les empêche pas de s'exprimer en chinois standard.

4.2.1.2.4. Le rôle des autres langues « non ciblées »

Ensuite, comme cela est également démontré dans les schémas 7 à 12, l'enseignante utilise, à une fréquence beaucoup plus faible mais de temps en temps tout de même, d'autres langues comme l'anglais, l'allemand, l'arabe ou le japonais. Il s'agit par exemple de contraster les différents « h » en arabe (consonne fricative pharyngale sourde²⁴³), en anglais (consonne fricative glottale sourde²⁴⁴) et en chinois standard (consonne vélaire fricative sourde²⁴⁵)²⁴⁶ ; ou bien d'enseigner certain vocabulaire ayant une transparence phonétique, comme le cas de *Deutschland* vis-à-

²⁴² Au lieu de chercher le mot « mairie » que l'élève n'avait pas encore appris, la solution qu'il a trouvée est d'utiliser directement l'acronyme en français.

²⁴³ Symbol Alphabet Phonétique International (API) : h.

²⁴⁴ Symbol API : h.

²⁴⁵ Symbol API : x.

²⁴⁶ Note d'observation, lignes 308-314.

vis 德國 (*déguó*, Allemagne)²⁴⁷. Quant au cas de l'anglais, c'est la seule langue « non ciblée » qui est utilisée, de temps en temps certes, (mais tout de même de la séquence 1 à la séquence 6) et ce, non seulement pour comparer la prononciation, mais aussi pour contribuer au déroulement et à la correction dans les cours. J'émetts ici plusieurs hypothèses pour expliquer cette utilisation de l'anglais. D'une part, l'anglais fait partie des langues que l'enseignante utilise fréquemment dans sa vie quotidienne. Il n'est donc pas surprenant de la voir de temps en temps donner des instructions en anglais comme « *same player shoot again* » (quand une élève a fait une erreur et l'enseignante l'a invitée à ressayer, séquence 3 séance 1, ligne 1133). C'est sa façon naturelle de communiquer avec quelqu'un. D'autre part, je me suis posé la question de savoir si, par rapport au français, l'anglais bénéficiait pour elle d'une certaine proximité linguistique avec le chinois standard et s'il était ainsi considéré comme exploitable dans son enseignement. Sur ce point, elle m'a répondu :

(3.0) **pas du tout** (.) même **tellement pas**: que quelque fois ce sont **mes élèves qui se sentent obligés de faire le lien** en me disant <((en montant la voix dans l'aigu, comme si c'était un élève qui parlait)) mais c'est comme en anglais:>²⁴⁸

je n'avais vraiment jamais fait le lien (.) là (.) je **cloisonne bizarrement dans ma tête** ça se cloisonne²⁴⁹

je **ne m'appuie pas du tout sur la grammaire de l'anglais** (.) qui pourrait de temps en temps (1.0) je **ne sais même pas si ça se rapproche** (.) [...] je ne suis pas sûre (.) je ne sais pas (.) **jamais fait de lien** (.)²⁵⁰

Ce qui est intéressant ici, c'est que l'enseignante affirme cloisonner ses langues comme si l'effet des programmes officiels continuaient à influencer sa vie privée. L'anglais faisant partie de son répertoire linguistique et de sa vie de tous les jours, elle l'utilise pour communiquer à un moment donné avec les élèves mais sans autre

²⁴⁷ Note d'observation, lignes 645-648.

²⁴⁸ Transcription des entretiens semi-dirigés avec l'enseignante du 3 juin 2013, lignes 820-823, mise en gras par mes soins.

²⁴⁹ Transcription des entretiens semi-dirigés avec l'enseignante du 3 juin 2013, lignes 826-827, mise en gras par mes soins.

²⁵⁰ Transcription des entretiens semi-dirigés avec l'enseignante du 3 juin 2013, lignes 833-837, mise en gras par mes soins.

intention (pédagogique) particulière. Dans tous les cas, il est intéressant de constater que sa réaction est très différente de mon hypothèse.

Par ailleurs, en la voyant si embarrassée par son utilisation du français dans sa classe, je lui ai demandé lors de l'entretien si elle était au courant du paragraphe suivant que j'ai déjà analysé dans 4.1.1. : « [L]e nécessaire dialogue entre les professeurs doit permettre de mieux prendre en compte la compétence plurilingue des élèves et d'établir des passerelles entre les langues, y compris le cas échéant en LV3 » (MEN, 2010b : 2). Sa réaction a été la suivante :

<((en riant)) non je ne me souviens pas du tout de ce **truc** là>
(.) je l'ai **complètement oublié** (.) donc on va dire qu'à partir
des moments où j'ai *ENG:land* et *deutschland* j'ai déjà fait le
lien (.)²⁵¹

Ici avec cet exemple, nous voyons que l'enseignante n'est pas au courant de l'existence de la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle dans les textes officiels. Cette notion théorique si complexe est d'ailleurs réduite à un petit « truc »²⁵² que l'on « oublie », ce qui n'est pas étonnant sachant comment cette notion a été introduite et présentée dans les programmes. L'enseignante, malgré la richesse de son répertoire, déclare donc ne pas faire usage de ses ressources linguistiques. Cela est surprenant car si elle connaissait cette partie des textes officiels elle serait sans doute moins embarrassée par le fait d'utiliser le français dans certaines situations d'enseignement. Il est vrai que, comme mentionné précédemment, les enseignants ont tout de même un certain degré d'autonomie pour décider de l'organisation de leurs propres enseignements et pour négocier les directives politiques en lien avec les besoins et intérêts pédagogiques de leurs apprenants (Bonacina 2010 & 2012). Cette autonomie est d'ailleurs appréciée par l'enseignante :

²⁵¹ Transcription des entretiens semi-dirigés avec l'enseignante du 3 juin 2013, lignes 858-861, mise en gras par mes soins.

²⁵² Un autre moment où l'enseignante a utilisé le mot « truc » pour désigner un travail scientifique c'est quand elle a mentionné ma thèse : « j'aimerais bien que tu me donnes une copie de ton **truc** (.) parce que tu fais un travail que je n'ai pas de temps à faire et qui est hyper important » (l'entretien du 4 juin 2013, lignes 1110-1112, mise en gras par mes soins). Je ne pense pas qu'en utilisant le mot « truc », l'enseignante n'accorde aucune valeur aux travaux scientifiques. Mais je me demande si elle n'exprime pas, par le mot « truc », la distance qu'elle perçoit entre la théorie et la pratique sur le terrain.

moi j'aime bien l'idée qu'on sait où on doit aller (.) on sait quel est le programme (.) et chacun fait comme il veut/ comme il peut/ et avec ce qu'il veut\ (.) le fait que ce ne soit pas institutionnalisé (.) on ne soit pas obligé de passer par la BI:ble (.) ça m'arrange bien (.) mais ça te fait un travail/ (.)²⁵³

Avec cet exemple, il est donc confirmé que l'enseignante observée choisit de garder une distance par rapport aux programmes officiels, qu'elle compare à une bible. Elle les adapte selon le besoin du terrain, même si elle pense aussi que ces programmes sont tout à fait nécessaires aux enseignants. Cependant il est clair que pour elle certains éléments des programmes restent des « trucs », donc des notions dont elle ne peut pas répéter la formulation, qu'elle a complètement oubliés sans doute parce que ces notions ne faisaient pas sens pour elle. C'est vrai que si l'enseignement des langues étrangères continu d'être compartimenté, c'est-à-dire d'être conçus isolément d'une langue à l'autre, voire sans nécessité de concertation entre les enseignants (Hélot, 2010), comment peut-on s'attendre à ce que l'existence de la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle dans les programmes officiels soit remarquée par les enseignants ? Je vais illustrer davantage cet isolement épistémologique entre les matières scolaires par un autre exemple. Il s'agit de la préparation des dossiers de présentation orale pour le baccalauréat. J'ai demandé à l'enseignante si les professeurs de plusieurs langues coopéraient ensemble pour traiter une problématique commune. Voici sa réponse :

On le fait sans le dire aux autres, en fait. Tout le monde a fait un dossier sur la nourriture pour le thème de « Espace d'échange ». Les élèves ils en ont marre. Ils me disaient tous « oh non, encore ! ». C'est vrai que cela peut être intéressant si les professeurs s'organisent pour présenter des problématiques liées en différentes langues et, selon le niveau, en différentes profondeurs.²⁵⁴

²⁵³ Transcription des entretiens semi-dirigés avec l'enseignante du 3 juin 2013, lignes 707-712, mise en gras par mes soins.

²⁵⁴ Il s'agit d'une prise de note suite à une discussion informelle qui a eu lieu en 2014, une année donc après ma période de recueil des données. Le contexte et l'ensemble des notes sont consultables dans l'annexe 3.5.

Je me suis renseignée sur cette question de coopération auprès de l'enseignante deux années après la réforme de nouveau baccalauréat²⁵⁵. Car j'ai émis l'hypothèse que si le recours à plusieurs langues ne semble pas pertinent pour l'enseignante de dispenser ses cours de chinois standard, un autre point d'entrée possible pour développer la compétence plurilingue et pluriculturelle de ses élèves serait des projets transdisciplinaires et multilingues comme suggéré dans les programmes officiels. On pourrait imaginer que les enseignants de plusieurs langues se réunissent pour préparer le même thème de présentation orale pour le baccalauréat. Ainsi, une même problématique serait traitée sur plusieurs niveaux et les notions que les élèves analysent deviendraient ainsi plus dimensionnelles au travers des différents perspectives en plusieurs langues. Mais d'après l'explication de l'enseignante sur le cas de son établissement, cette « coopération » a été effectuée dans l'implicite. Finalement, il revient aux élèves de raisonner et de créer des liens entre les langues et les cultures.

Pour résumer les politiques linguistiques en pratique par l'enseignante, elle accorde une grande importance au chinois standard car selon son approche pédagogique retenue, une immersion totale en chinois standard est, pour elle, indispensable. Dans une telle approche, le français est tout de même très sollicité pour accompagner son enseignement sur des points déroutants comme la grammaire et l'étymologie d'un caractère. Le français est, par ailleurs, un outil d'échafaudage pour que son énoncé puisse rester aussi longtemps que possible en chinois standard, comme cela a été démontré dans la partie 4.2.1.3.1.. Cependant, malgré l'importance du français qu'elle perçoit dans son contexte de cours, elle n'est pas à l'aise pour recourir librement à cette langue. Cette gêne provient d'une part, de sa propre conceptualisation de sa pédagogie comme je viens de le rappeler, d'autre part, des directives des inspecteurs (et non des textes officiels comme cela a été démontré dans la partie 4.1.).

Dans la section ci-dessous, je montrerai sa réaction face à l'utilisation de l'espagnol (sans doute inconsciente) d'un de ses élèves et la résonance de son discours chez les élèves.

²⁵⁵ Cf. la partie 1.2.3.3. pour obtenir plus d'explications sur le nouveau baccalauréat.

4.2.1.3. Les élèves et leur compétence plurilingue et pluriculturelle en classe : la réaction de l'enseignante

Comme expliqué dans la partie 2.4.3. de cette thèse, quand une personne plurilingue apprend ou réfléchit dans une langue *X*, ce sont toutes les ressources de son répertoire plurilingue qui sont sollicitées ; c'est-à-dire l'ensemble des connaissances linguistiques, sociales et culturelles des langues connues (et pas uniquement celles de la langue concernée), de ses identités, de ses représentations du monde, etc. Ce phénomène est observable chez les élèves de la classe de l'enseignante (avec sans doute l'influence de l'espagnol) : l'élève CAM utilise par réflexe (et ce régulièrement depuis la deuxième séance de la séquence 2) « mi » à la place de *wōde* 我的 (mon)²⁵⁶ et une autre élève prononce par réflexe /y/ à la place de /j/ – *jiějie* 姊姊 (grande sœur) est ainsi devenue *yéye* 爺爺 (grand-père)²⁵⁷. Autant la deuxième élève s'est fait corriger brièvement, l'enseignante a fait une remarque intéressante à CAM que je détaillerai ci-dessous.

CAM, qui utilise régulièrement « mi » à la place de *wōde* 我的 (mon) depuis le mois de décembre 2012 a reçu une remarque au mois de mars 2013. Lors de la première séance de la séquence 4, l'enseignante a fait la remarque suivante : « 你不是在學西班牙文 (tu n'es pas en train d'apprendre l'espagnol), 這裡是中文課的教室 (on est une classe de chinois ici), 好嗎 (d'accord) ? »²⁵⁸. Le propos de l'enseignante fait penser que dans une classe de chinois langue étrangère, l'espagnol (une langue étrangère que CAM a apprise avant le chinois standard) n'a pas lieu d'être. Dans ce cas, pourquoi l'anglais de l'enseignante peut-il être utilisé de la séquence 1 à la séquence 6 ? Ou lorsqu'un autre élève a dit « 我英文說得 *ok* (je parle '*ok* (assez bien)' l'anglais) »²⁵⁹, pourquoi l'enseignante n'a-t-elle pas corrigé cette phrase mais a juste répété la phrase de l'élève en riant ? Je suis consciente que l'objectif final de l'enseignement du chinois LV3 est tout de même de pouvoir construire des phrases simples et syntaxiquement correctes. Mais avec ce contraste entre l'utilisation (ou une simple apparition) de l'espagnol et celle de l'anglais m'amène à me demander si une langue « non ciblée » mais partagée entre l'enseignante et les élèves aurait plus de

²⁵⁶ Cf. par exemple ligne 620 des notes d'observation.

²⁵⁷ Ligne 1494 des notes d'observation.

²⁵⁸ Ligne 2390 des notes d'observation.

²⁵⁹ Ligne 3240 des notes d'observation.

« légitimité » à être utilisée. Ce qu'on remarque ici, c'est qu'au lieu de faire remarquer à l'élève qu'il mélange le chinois et l'espagnol, elle aurait pu profiter de ce moment pour expliquer aux élèves que lorsqu'on apprend plusieurs langues, des éléments d'une langue se glissent souvent dans l'autre langue et que cela est normal lorsque l'on est plurilingue, mais qu'en réalité les sons ne fonctionnent pas de la même manière d'une langue à l'autre et revenir alors sur la comparaison. Avec un tel choix de pédagogie elle aurait aidé à construire la compétence plurilingue de cet élève. Mais ceci demande bien évidemment de comprendre cette notion.

Dans la section ci-dessous, j'analyserai donc si les élèves ont pu développer leur compétence plurilingue et pluriculturelle en dehors de la classe de l'enseignante.

4.2.2. Analyse des discours des élèves : leur compétence plurilingue et pluriculturelle et leurs représentations

Pour illustrer la compétence plurilingue et pluriculturelle des élèves, je commencerai par expliquer comment le chinois standard est appris par les élèves en m'appuyant sur les données d'ordre des représentations provenant des entretiens sur leur portrait linguistique et de pratiques observées dans les séances « pensée à voix haute »²⁶⁰. Au travers de cette analyse, je souhaite examiner le rôle du répertoire plurilingue des élèves dans leur apprentissage du chinois standard. Ensuite, je relierai les discours des élèves avec ceux de l'enseignante car des similitudes ont été observées dans ces deux perspectives. Avec ces liens, j'envisage de souligner l'influence de l'enseignante sur ses élèves ; ainsi, je tenterai d'expliquer l'incertitude de l'utilité du répertoire plurilingue vue par les élèves.

4.2.2.1. Comment le chinois standard est appris

Je dresserai dans cette partie d'abord l'image générale du chinois standard et de son apprentissage perçue par les élèves pour me concentrer par la suite sur le rôle du répertoire plurilingue des élèves.

4.2.2.1.1. Comment le chinois standard est perçu par les élèves

Le chinois standard est perçu d'une manière très positive par les élèves. Ils accordent à cette langue diverses valeurs pratiques et affectives. Je détaillerai ces

²⁶⁰ Cf. les parties 3.3.1.2.2. et 3.3.1.2.3. pour plus d'explications.

valeurs évoquées par les élèves ci-dessous afin de justifier leur motivation d'apprentissage.

S'agissant du développement économique de la Chine, savoir parler chinois est pour certains élèves un atout pour le marché de l'emploi (CAM/PL02-lignes 86-95, JUR/PL05-lignes 99-100, IRR/PL07-lignes 153-156 & GUJ/PL08-lignes 17-19). Il s'agit aussi de découvrir une langue et une culture totalement inconnues (LER/PL01-lignes 85-86, APR/PL04-lignes 82-83, GEW/PL06-lignes 103-104 & MAS/PL09-lignes 80-83). Selon la réponse de BEB, on pourrait même dire que c'est une grande découverte géographique : « j'ai déjà appris des langues partout dans le monde sauf pas du tout en asie/ » (PL11, lignes 48-49).

Quant au niveau affectif, apprendre le chinois standard est un « rêve de petite fille » de plusieurs élèves (HEB/PL05-lignes 53-54, HED/PL07-lignes 123-124 & JAW/PL08-lignes 84-87). Pour EVG (PL04-lignes 33-42), elle cherche à se rapprocher un peu de la culture de sa mère, c'est-à-dire la culture vietnamienne, au travers de l'apprentissage du chinois standard. Puis, pour PYC (PL06-lignes 173-175), le chinois standard est une langue de plaisir : « moi personnellement le jour où j'ai cours de chinois je suis plutôt content quoi ».

Ainsi, je peux constater que j'ai observé un groupe d'élèves qui sont motivés et engagés dans leurs études concernant le chinois standard. Reste à savoir s'ils ont trouvé leurs propres stratégies pour apprendre le chinois standard.

4.2.2.1.2. Les stratégies d'apprentissages les plus générales

Un mot que les élèves utilisent très fréquemment quand ils expliquent leur apprentissage du chinois standard est le mot « répéter ». Recopier plusieurs lignes d'un même caractère afin de bien le mémoriser, s'entraîner à l'oral en répétant plusieurs fois la même phrase pour que le lien entre la prononciation et le sens devienne un automatisme, ou encore, s'entraîner à l'écoute afin d'être capable de répéter la phrase entendue dans l'immédiat. Lors des séances « pensée à voix haute », j'ai effectivement remarqué que les élèves prêtaient une attention spéciale pour bien écouter et retenir la question posée à l'oral. Étant donné qu'en chinois standard, dans un dialogue sous forme de question-réponse, on doit reprendre la syntaxe exacte de la question en insérant la réponse au bon endroit : la façon dont l'enseignante entraîne

les élèves dans le cours les prépare justement à s'habituer à une vraie situation communicative. L'enseignante a donc une forte influence sur les stratégies des élèves et la stratégie de « répétition » des élèves corrèle la pratique de l'enseignante et son approche pédagogique inspirée par Pr. Lyssenko.

Une autre stratégie que onze élèves mentionnent est l'apprentissage entre pairs. Certains élèves, ayant des frères et sœurs apprenant également le chinois standard, profitent de leur présence pour utiliser la langue à la maison ou pour réviser²⁶¹. Ce n'est pas encore au point d'un langage secret pour exclure les parents d'une conversation, mais les élèves s'entraînent pour mémoriser un texte, pour jouer le dialogue du manuel ou pour échanger des nouveaux mots appris à l'école. Certains élèves comme HED, MAS et MAT, expliquent (voire enseignent) ce qu'ils ont appris à leurs amis qui n'ont pas eu l'occasion d'apprendre le chinois standard. Cette stratégie qui les motive est intéressante car il s'agit d'une stratégie voulue de la part des élèves. Il apparaît donc que l'aspect social est important dans l'apprentissage de ces jeunes élèves.

Enfin, quant à la compréhension écrite, j'ai remarqué lors de l'exercice de lecture à voix haute que les élèves recourent à deux méthodes pour retrouver le sens d'un caractère (si ce n'est pas encore devenu un automatisme). Une partie des élèves, ayant davantage lié un caractère à un mot, a tendance à chercher dans quel mot se trouvait ce caractère ; par exemple pour retrouver le sens de caractère qī 期 (période), il leur a fallu d'abord trouver le mot xīngqī 星期 (semaine). Une autre partie des élèves lie plutôt le sens à la prononciation et recourt par conséquent plutôt à l'oral. Ils ont d'abord eu besoin de prononcer qī pour trouver le sens. L'enseignante a également remarqué ce phénomène et pense qu'en plus de la répétition, il faudrait de l'apprentissage par cœur pour éviter ces erreurs²⁶².

²⁶¹ Selon les entretiens (cf. annexe 3.7.) : LER & APR sont frère et sœur et sont dans la même classe, CAM révisé le chinois avec son petit frère qui apprend le chinois au collège, EVG avec sa cousine qui travaille à Shanghai, IRR avec sa grande sœur qui a suivi les mêmes cours de l'enseignante, TOT avec sa sœur, FRR avec sa grande sœur qui vient de commencer à apprendre le chinois standard à Nantes.

²⁶² L'entretien du 4 juin 2013, lignes 1227-1238.

4.2.2.1.3. Le rôle du répertoire plurilingue des élèves : l'exemple de l'anglais

En énumérant comment ils apprennent les langues étrangères, les élèves constatent que les langues comme l'italien, l'espagnol et parfois l'allemand sont relativement faciles pour eux car ils peuvent se servir de leurs connaissances en français et en anglais pour apprendre ces langues. Si pour certains élèves, des efforts supplémentaires sont nécessaires pour avoir une production orale correcte, la compréhension orale au contraire ne pose pas vraiment de problème pour tout le monde. Par conséquent, les élèves sont conscients de leur compétence plurilingue et pluriculturelle et utilisent les langues de leur répertoire comme langue de référence et langue de source (Coste, 2001 : 198 ; 2002 : 120). Quant à l'utilité des langues autres que le chinois et le français dans leur apprentissage du chinois standard, cette question a été examinée à deux reprises : durant les entretiens sur le portrait linguistique des élèves et pendant les séances de pensée à voix haute.

Si des remarques intéressantes sur le lien interlinguistique ont été données par des élèves lors de l'entretien sur le portrait linguistique²⁶³, en faisant des exercices « pensée à voix haute », personne n'a signalé avoir recouru aux connaissances des autres langues lors des exercices excepté CAM. Il a expliqué pour l'exercice de dialogue : « vous savez : comme le chinois ressemble parfois à l'anglais/ dans la formation des phrases (.) la place du verbe des fois ça ressemble à l'anglais/ et ben quand je ne sais pas trop quoi répondre (.) je réfléchi en anglais/ et je fais au pif/ et en général ça marche\ »²⁶⁴. Son témoignage est très intéressant parce que dans son entretien sur le portrait linguistique, il a eu beaucoup d'hésitations, pour déterminer si les connaissances dans les autres langues ou bien si les stratégies qu'il utilise pour apprendre d'autres langues peuvent être utiles :

je ne dirais pas que ça m'a aidé dans le sens où il y a des ressemblances (.) ça je vous l'ai dit (.) mais plus dans le sens de la méthode de travail (.) je ne sais pas si ça m'a vraiment aidé parce que les langues sont tellement différentes que les méthodes de travail ne sont pas les mêmes (.) mais (.) enfin (.)

²⁶³ Je réserve la discussion de ces données ci-après.

²⁶⁴ Note de la séance TA02 du 21 mai 2013, 33'30-33'52 de l'enregistrement.

je ne sais pas si ça m'a apporté tant que ça (.) pour le chinois²⁶⁵

En effet, l'utilité des langues autres que le chinois et le français est nuancée dans les discours des élèves. Mis à part des élèves comme APR et MAR qui arrivaient à me confirmer fermement les liens qu'elles perçoivent entre l'anglais, l'allemand et le chinois standard – comme la place d'adjectif épithète chinois se met au même emplacement qu'en anglais²⁶⁶, ou la ressemblance phonétique entre l'allemand et le chinois standard²⁶⁷ – le reste des élèves peut être divisé en trois courants : ceux qui ne voient pas du tout le lien interlinguistique, ceux qui le voient mais maintiennent toujours dans leurs discours qu'un tel lien n'existe pas et ceux qui font activement des efforts pour empêcher un tel lien. Je vais donner pour chacun un exemple :

EVG, dans son entretien sur le portrait linguistique, a exprimé l'utilité d'apprendre le chant (elle est membre d'une chorale) avant d'apprendre le chinois. J'ai donc poursuivi le raisonnement et ai demandé :

YZC et est-ce que ça aide aussi le fait d'avoir déjà appris l'anglais et l'espagnol avant d'apprendre le chinois/

EVG (1.0) non/ (.) je crois pas non (.) enfin (.) j- ne vois pas: (2.0) j- (1.0) enfin (.) **le chinois n'a vraiment rien à avoir avec les autres langues** (.) je ne vois pas: (0.5) je ne vois pas comment ça peut aider

YZC oui (.) effectivement/ les caractères sont très différents (.) les tons aussi (.) mais la diction alors/ (.) ou bien au niveau de la structure de phrase/

EVG non/ (.) je ne vois pas la ressemblance²⁶⁸

Elle hésitait et réfléchissait en répondant à la question, ce qui entraîne toutes ces pauses intercalées dans les phrases ; mais au fur et à mesure de la discussion, sa négation s'affirme et confirme qu'elle ne voit aucun lien interlinguistique entre le chinois et les autres langues, puisque « le chinois n'a vraiment rien à voir avec les autres langues\ ». Le fait d'avoir appris d'autres langue ne peut pas être utile pour EVG.

²⁶⁵ Transcription de la séance PL02 du 28 janvier 2013, lignes 134-140.

²⁶⁶ Transcription de la séance PL04 avec APR, lignes 181-186. Mais elle a aussi expliqué qu'elle « ne connaît pas assez le chinois » pour trouver d'autres exemples (lignes 184-186).

²⁶⁷ Transcription de la séance PL14 avec MAR, lignes 116-126.

²⁶⁸ Transcription de la séance PL03, lignes 103-112, mise en gras par mes soins.

LER, à la fin de l'entretien sur le portrait linguistique, a réaffirmé sa passion pour le chinois standard qui est une langue tellement nouvelle qu'il faut tout apprendre. Il a clôturé son discours sur une ressemblance « très légère » entre l'anglais et le chinois standard :

- YZC je pense qu'on a plus ou moins terminé/ vous avez d'autres choses à rajouter/
- LER non/ c'est bon/ franchement c'est une langue super intéressante/ c'est une langue riche/ c'est: **on ne peut pas se raccrocher à une autre langue donc c'est bien/** parce qu'on **se jette** tellement dans quelque chose de nouveau et on est obligé d'apprendre/ il faut le faire **il ne faut pas chercher autre chose/** bon/ il y a quelques **petites nuan:ces mais vraiment légè:res** mais sinon/ c'est nouveau nouveau
- YZC quand vous dites quelques nuances=
- LER =ah: j'ai pas exemple je ne sais pas: le chinois/ **ça se rapproche un peu de l'anglais/** quelques prononciations comme *japan/* mais vraiment légè:res mais sinon pour le reste c'est vraiment différent/
- YZC vous auriez d'autres exemples que *japan/*
- LER oui/ il y a les pays comme l'Italie ou le canada/ je ne sais pas pourquoi d'ailleurs ça ressemble à l'anglais/ mais par exemple la prononciation est plus loin par rapport au français ou espagnol/
- YZC donc même s'il y a une ressemblance ça ne vient pas forcément de votre langue maternelle
- LER **ben: en même temps l'anglais c'est une langue universelle hein/ donc:**²⁶⁹

La conclusion de LER attire mon attention. Pour expliquer pourquoi une telle ressemblance entre l'anglais et le chinois (qui est pourtant une langue « on ne peut pas se raccrocher à une autre langue »), LER a conclu que c'est parce que l'anglais est une langue « universelle ». Je vais rappeler rapidement ici la trajectoire de vie LER. Sa sœur jumelle APR et lui ont vécu plusieurs années aux Etats-Unis. Selon APR, ils ont vécu plus d'années à l'étranger qu'en France. Par conséquent, l'anglais est une langue (en plus du français et de l'espagnol, ses langues de famille) qui s'est ajoutée à son répertoire au début de sa scolarisation, au moment où il commençait à avoir des contacts avec le monde en dehors de son foyer et de sa famille. On pourrait ainsi se demander si LER n'a pas attribué des valeurs ou des rôles spéciaux à l'anglais ; ce qui fait que l'anglais pour lui est une langue « universelle ».

²⁶⁹ Transcription de la séance PL01, du 28 janvier 2013, lignes 215-237, mise en gras par mes soins.

LER a aussi expliqué qu'il ne voulait pas apprendre le chinois standard mais que ce sont ses parents qui ont insisté pour l'inscrire au cours de chinois LV3. Selon son explication, sa passion pour le chinois s'est installée petit à petit et est liée à sa performance en chinois standard²⁷⁰. On peut donc se demander est-ce parce que le chinois standard est moins intégré que l'anglais dans son répertoire plurilingue (le chinois standard étant quelque chose de complètement nouveau) qu'il ne voit pas encore que les connaissances pourraient être transférables entre le chinois standard et les autres langues ?

Enfin, un exemple tout aussi intéressant est la stratégie qu'a mentionné MAS. Il a fait très attention à ne pas mélanger les langues qu'il a apprises au point qu'il avait toujours besoin, avant de réviser une autre langue, que la précédente « parte » de son esprit : « moi/ par exemple je fais (1.0) je ne sais pas je fais mon français et ensuite je fais mon devoir d'anglais/ et ensuite je ne sais pas je passe trente minutes devant la télé comme ça je me diverte un peu l'esprit pour que ça parte en quelque sorte et après je passe sur une autre langue quand il y avait des devoirs »²⁷¹. La raison pour laquelle quelques autres élèves font comme MAS est liée à la crainte des erreurs – « parce que sinon je pense que je pourrais me mélanger je pourrais m'embrouiller l'esprit avec toutes ces langues »²⁷². La diversité interprétée comme une « source de confusion » est également observable dans le discours de l'enseignante, que j'illustrerai dans la section ci-après.

4.2.2.2. L'écho dans les discours de l'enseignante et ceux des élèves

Dans la partie 4.2.1.3., un exemple a été donné sur comment le répertoire plurilingue des élèves a été activé lorsqu'ils apprenaient le chinois. Puis dans la section ci-dessus, l'utilité des langues « non ciblées », notamment le cas de l'anglais, est nuancée dans les discours des élèves. Ce que j'envisage de démontrer ici est

²⁷⁰ « finalement je me suis dit que mes parents ils ont une très bonne idée de me mettre en chinois/ parce que franchement j'adore: c'est quelque chose de totalement différente/ on n'a pas besoin de se raccrocher à quelque chose/ et comme justement/ -fin (.) personnellement moi j'ai une bonne mémoire et j'apprends assez facilement/ les langues/ donc je trouve que franchement le chinois est quelque chose d'assez sympa\ » (Transcription de la séance PL01, du 28 janvier 2013, lignes 83-90, mise en gras par mes soins).

²⁷¹ Transcription de la séance PL09 du 30 janvier 2013, lignes 177-182.

²⁷² Transcription de la séance PL09 du 30 janvier 2013, lignes 172-173.

l'articulation ou l'interdépendance entre les discours de l'enseignante et ceux des élèves. D'une part, l'anglais (qu'il soit utile ou non) est mentionné par la plupart des élèves ; sans doute parce que presque tout le monde de cette classe apprend l'anglais depuis la sixième et l'anglais est par conséquent une langue importante pour eux. Mais la conscience de l'existence de l'anglais ne peut-elle pas être renforcée par l'enseignante au travers de son utilisation de l'anglais depuis la séquence 1 jusqu'à la séquence 6 ? D'autre part, le fait que l'enseignante elle-même ne voit pas le lien entre le chinois standard et les autres langues et qu'elle a annoncé dès la première séance de cours que le chinois est une langue « distante à tous les niveaux », ne consolide-t-il pas, en effet, la représentation du chinois standard comme langue distante ? Je vais donc examiner ces deux échos intéressants dans les discours de l'enseignante et ceux des élèves.

4.2.2.2.1. L'écho sur l'utilité de l'anglais

J'aimerais à ce propos faire deux remarques ici. Tout d'abord, je n'envisage pas, au travers de ces exemples, de faire la promotion de l'utilisation de l'anglais dans l'enseignement du chinois langue étrangère en France. Je m'intéresse simplement à la place d'une « tierce » langue ou d'une « quatrième » langue au sein d'une classe du chinois standard. Il est tout à fait possible que dans un autre contexte, un(e) enseignant(e) français(e) utilise plus souvent l'allemand pour enseigner le chinois standard et que ses élèves voient ainsi plus de liens entre l'allemand et le chinois. Ou bien, pour les élèves à qui j'ai enseigné dans l'Académie de Lille, il se peut que l'arabe ou le turc ait tenu plus de place que l'anglais chez ces élèves. C'est donc mon terrain qui rend le rôle de l'anglais intéressant.

Comme cela a été déjà expliqué dans la partie 2.4.3. de cette thèse, une personne plurilingue ne mobilise pas les ressources de son répertoire plurilingue de la même manière qu'une autre personne. Ainsi, certaines personnes vont utiliser le *translanguaging* librement (que ce soit pour communiquer ou simplement pour faire une plaisanterie), alors que d'autres personnes vont respecter les frontières entre les langues. Certaines personnes vont faire des liens pour apprendre ou pour mémoriser un mot, alors que d'autres personnes n'auront pas la même sensibilité métalinguistique. Mais je pense que l'utilisation de l'anglais par l'enseignante est une des raisons pour lesquelles beaucoup d'élève mentionnent l'anglais lors de l'entretien

sur le portrait linguistique. En effet, la séance où l'enseignante a utilisé des mots en anglais (*England* et *Spain*) et en allemand (*Deutschland*) pour faire deviner aux élèves le vocabulaire du jour (*yīngguó* 英國 l'Angleterre, *xībānyá* 西班牙 l'Espagne et *déguó* 德國 l'Allemagne) s'est passée il y a juste un mois, au moment où les entretiens ont eu lieu. Il y a donc eu une corrélation entre la pratique de l'enseignante et les discours des élèves.

4.2.2.2.2. La distance linguistique du chinois standard par rapport aux autres langues des élèves

Soulignons qu'une personne plurilingue peut également ne pas percevoir de liens entre les différentes langues. C'est le cas des élèves mentionnées ci-dessus mais c'est également le cas de l'enseignante. Je reviens ici sur un extrait que j'ai déjà utilisé dans la partie 4.2.1.2.4. :

- YZC le fait que tu sais parler en anglais (.) est ce que ça joue dans l'enseignement de chinois standard
- Ens (3.0) pas du tout (.) même tellement pas: que quelque fois **ce sont mes élèves qui se sentent obligés de faire le lien** en me disant <((en montant la voix dans l'aigu, comme si c'était un élève qui parlait)) mais c'est comme en anglais:> (.) comme par exemple 它 (.) 動物或者東西的它 ((COM : « il » pour désigner un objet ou un animal en chinois standard)) (.)²⁷³

L'exemple donné, cette fois-ci, par l'enseignante confirme que certains de ses élèves²⁷⁴ voient effectivement un lien entre l'anglais et le chinois standard. Ces élèves l'ont même présenté à l'enseignante. Mais elle ne voit pas le lien et donc ne s'appuie pas du tout sur la grammaire anglaise pour enseigner le chinois standard, comme cela a été mentionné précédemment. Cet exemple confirme encore une fois que la mise en œuvre de la compétence plurilingue et pluriculturelle peut varier radicalement d'une personne à l'autre. Par conséquent, susciter ou aider les élèves à développer une conscience métalinguistique et, par la suite, la compétence plurilingue et pluriculturelle dans une salle de classe où tout le monde ne perçoit pas et n'apprend pas les langues de la même manière ; demande des connaissances didactiques et pédagogiques sur cette question.

²⁷³ Transcription de la séance du 3 juin 2013, lignes 818-825.

²⁷⁴ Mais, étant donné que l'enseignante n'a pas précisé de quel(le) élève il s'agit ; l'élève qu'elle cite pourrait ne pas appartenir à la classe que j'ai observée.

Ce qui est intéressant ici, c'est que l'enseignante ne perçoit pas le lien entre le chinois standard et les autres langues et, d'ailleurs, semble très gênée de son utilisation « excessive » (pourtant légitime) du français dans sa classe. Comment pourrait-elle dès lors voir l'utilisation de son répertoire plurilingue et de celui de ses élèves, comme légitime et utile à l'apprentissage du chinois standard ?

Pour répondre à cette question, j'aimerais ici faire référence aux travaux de Holmen (2016) qui a expliqué que les enseignants n'ont bien entendu pas besoin d'apprendre toutes les langues du monde ; mais qu'il serait souhaitable d'inclure, dans leur formation d'enseignant, des cours ou des ateliers de sensibilisation aux différences/ressemblances linguistiques, non pas pour se contenter des comparaisons métalinguistiques comme cela a déjà été commenté précédemment, mais pour les utiliser en situation d'enseignement. Par exemple, face à un élève qui a déjà appris l'allemand, sachant que la syntaxe de l'allemand est assez différente de celle du français, l'enseignante pourrait profiter du fait que l'élève a déjà l'expérience d'une certaine altérité linguistique et s'appuyer sur cette expérience pour lui enseigner la syntaxe du chinois standard²⁷⁵. Dans le cas de la classe observée, certains des élèves ont remarqué que la place de l'adjectif épithète en chinois standard est la même qu'en anglais. Ils n'ont plus besoin de tout réapprendre. Dans ce même registre, face à des élèves qui savent parler le russe, l'arabe ou le turc, savoir que certaines prononciations sont partagées par ces trois langues et le chinois standard, pourrait être bénéfique à l'enseignant(e) de chinois standard. Il ou elle pourrait profiter de cette expérience apportée à la classe par les apprenants pour rendre l'enseignement plus efficace. Les commentaires des élèves et de l'enseignante sur la distance linguistique du chinois standard (ou sur le lien interlinguistique entre le chinois standard et les autres langues) posent la question de la validité de la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle pour l'enseignement de langues étrangères et d'une langue comme le chinois. Si l'on peut émettre l'hypothèse que cette notion aiderait les élèves à donner du sens quant à leurs diverses expériences langagières ; il reste à

²⁷⁵ C'est effectivement le cas de TOT quand je lui ai demandé comment il gère la difficulté syntaxique du chinois standard, il m'a répondu : « mais ça c'est pas essentiellement un problème parce qu'en allemand je me suis entraîné à replacer les euh: (1.0) c'est à dire que j'ai l'habitude de changer de formulation: euh: l'emplacement des mots dans la phrase (.) c'est pas un truc qui me choque particulièrement » (transcription de l'entretien PL10 du 31 janvier 2013, lignes 112-116)

prouver que des démarches de pédagogie *translangue* seraient plus efficaces pour l'apprentissage d'une langue éloignée linguistiquement des langues indo-européennes.

4.2.3. Analyse des discours de l'enseignante : la compétence plurilingue et pluriculturelle et son mythe le plus répandu

Malgré ces différents exemples issus de mon observation, l'hypothèse que j'ai formulée sur l'utilité de la compétence plurilingue et pluriculturelle n'a pas pu être pleinement validée par mon terrain de recherche car, en dehors de ces quelques exemples instructifs, je n'ai pu observer que très peu d'utilisation de langues autres que le français et le chinois standard dans cette classe où les élèves et l'enseignante sont pourtant tous plurilingues depuis leur enfance. La question se pose donc de savoir, pourquoi ces personnes plurilingues passent-elles en mode « monolingue » (c'est-à-dire, à l'utilisation exclusive du chinois et du français), quand elles entrent dans une classe de chinois langue étrangère ? CAM a même formulé cette disposition comme « être en mode chinois » (ligne 3579 des notes d'observation). Pourquoi et quel en est le sens ?

J'émetts une triple hypothèse pour ce « mode chinois » : 1/ la grande distance linguistique qui sépare le chinois standard des langues européennes, 2/ la complexité de la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle elle-même et 3/ l'*habitus* monolingue propre à l'école française. J'aimerais illustrer davantage cette troisième hypothèse en lien avec la crainte d'erreurs (que j'ai déjà rapidement mentionné ci-avant) et le mythe de la « maîtrise », dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, avec quelques exemples extraits du discours de l'enseignante.

4.2.3.1. La crainte de faire des erreurs

Nous avons vu ci-avant que l'enseignante constate qu'elle ne voit pas de lien entre le chinois standard et les autres langues qu'elle a acquises. Elle a même explicité son choix pédagogique de la façon suivante :

je ne veux SURTOUT PAS MOI : (.) **embrouiller** les élève:s en :
jouant : avec toutes ces langues (.) **c'est à EUX de me dire** ah
madame (.) c'est comme en anglais (.) c'est comme en
allemand (.) pour moi / (.) mon désir c'est de leur donner des
pistes mnémotechniques (.) je leur dis souvent que voilà ça
c'est mon moyen (.) je vous l'offre / (.) si vous trouvez

quelque chose d'autre/ (.) je trouve ça très bien\ de trouver son propre moyen mnémotechnique (.) je ne vais pas en plus **compliquer les choses en leur proposant des choses en anglais ou en allemand** (.) s'ils aiment bien mon moyen mnémotechnique (.) pourquoi pas hein/ (.) mais euh: (.) je pense qu'en majorité/ ils gardent (.) mais il y en a certains que trouvent leur propre moyen (.) je trouve que:: (.) introduire: trop fréquemment **encore une autre langue/** (.) surtout après leur avoir dit que le chinois c'est **COMPlètement différent/**(.) je suis en train de leur dire depuis le départ que le chinois **ce n'est pas difficile mais c'est complètement différent que le français:/** (.) vous n'avez **RIEN pour vous raccrocher** (.) **je ne vais PAS passer mon temps à leur retrouver des trucs pour se raccrocher** (.) si en plus je leur parle avec de l'anglais ou de l'allemand et cetera/ (.) ça fait vraiment **TROP** quoi\ (.) ça fait vraiment pas ce que je dis et pas ce que je fais (.)²⁷⁶

Sa réaction est compréhensible puisque les chercheurs ont également expliqué la compétence plurilingue et pluriculturelle comme une compétence personnelle et donc variable d'une personne à l'autre. Il n'est donc pas facile pour un(e) enseignant(e), même plein(e) de bonne volonté, d'envisager de développer cette compétence tout(e) seul(e) sans un minimum d'aide ou de formation. Par contre, que veut dire « trop » de langues ? Il est clair ici qu'en dépit de son propre vécu linguistique très riche, elle ne sait comment gérer le multilinguisme dans sa classe et exprime une représentation très courante de confusion quand trop de langues sont sollicitées en même temps. De plus elle renforce chez ses élèves la représentation du chinois standard comme une langue très différente des autres, et donc l'idée qu'il n'existe aucun lien entre le chinois standard et les langues indo-européennes. Par conséquent, elle se place en opposition à la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle. Par ses propos, elle encourage la séparation entre les langues, en suggérant presque aux élèves d'oublier tout ce qu'ils ont appris auparavant. La suite de ses propos montre qu'elle a aussi des représentations courantes envers le plurilinguisme ; certains élèves étant définis par elle comme trilingues et donc dans ce cas seulement, capables de faire des liens entre leurs langues. On voit encore dans cet exemple combien une compréhension de la notion de compétence plurilingue et

²⁷⁶ Transcription des entretiens semi-dirigés avec l'enseignante du 4 juin 2013, lignes 1085-1106, mise en gras par mes soins.

pluriculturelle l'aiderait à sortir de ses représentations et à repenser peut-être son approche pédagogique. Ainsi elle dit :

mais elle et son frère ils sont **trilingues** (.) eux ils doivent avoir des **tips intéressants** justement au niveau des croisements que tu peux faire avec **toutes** les langues (.)²⁷⁷

L'enseignante est au courant que deux élèves de sa classe parlent trois langues à la maison ; le chinois est donc la cinquième langue (dans l'ordre chronologique) de ces deux élèves. Pourquoi leurs « *tips* » seraient-ils intéressants et pourquoi des astuces de la part de l'enseignante seraient-ils, eux, des « trucs » « embrouillant » et « en trop » ? Il est clair pour l'enseignante, qu'un bilinguisme ou un trilinguisme familial a plus de légitimité pour mobiliser les ressources de son répertoire que ses propres astuces alors qu'elle aussi est plurilingue. La « légitimité » des « *tips* » provenant de quelqu'un envisagé comme « naturellement » bilingue ou trilingue vient-elle d'une représentation du bilinguisme familial comme menant à une maîtrise parfaite des langues concernées ? À ce propos, je vais expliciter dans la section suivante le mythe de la « maîtrise » d'une ou de plusieurs langues, autrement dit : le mythe du locuteur natif idéal.

4.2.3.2. Le mythe de la maîtrise

Le thème « maîtrise » revient assez souvent dans le discours de l'enseignante :

moi j'aurais tendance à dire qu'il est important avant tout de bien **maîtriser** la grammaire de **sa propre langue** pour apprendre le chinois (.) ça c'est important\ (.) parce que si on arrive de temps en temps à faire des parallèles (.) ils n'arrivent même pas à faire avec **leur propre langue** (.)²⁷⁸

je ne fais aucun lien entre ces langues (.) non mais parce que pour moi/ (.) le chinois est TROP différent (.) le seul lien que je peux faire c'est par rapport à **ma langue maternelle** (.)

²⁷⁷ Transcription des entretiens semi-dirigés avec l'enseignante du 3 juin 2013, lignes 841-844, mise en gras par mes soins.

²⁷⁸ Transcription des entretiens semi-dirigés avec l'enseignante du 4 juin 2013, lignes 977-981, mise en gras par mes soins.

parce que ma langue maternelle c'est **la seule que je connaisse**
(.) **que je maîtrise**²⁷⁹

le plurilinguisme (.) c'est pouvoir **maîtriser** plusieurs
lan:gues (.) **MAÎ:TRI:SER:** (.) et non pas juste papoter et
savoir juste dire quelques phrases (.) pouvoir s'exprimer
valablement dans plusieurs lan:gues (.) mais il faut que ça
soit plus que deux (.) parce que sinon ça fait bilingue (.)²⁸⁰

D'après les représentations de l'enseignante, une langue ou une ressource linguistique ne serait utilisable qu'à partir du moment où l'on a un niveau avancé et pour avoir ce niveau avancé, il faut être un locuteur natif de cette langue qu'elle qualifie de « maternelle ». Ainsi, toute connaissance partielle ou limitée de sa langue maternelle ne permettrait pas à un individu d'apprendre une autre langue, donc tout individu doit avant tout « maîtriser » sa langue « maternelle ». Le terme « maîtriser » est très largement utilisé dans les programmes scolaires français en particulier en référence à la langue de l'école – le français. Il implique un contrôle sur les compétences linguistiques qui vont justement à l'encontre des travaux en sociolinguistique basés sur les pratiques effectives des locuteurs et non sur un idéal de langue pure dont on contrôle tous les éléments dans diverses situations de communication. Maîtriser une langue comme maîtriser des savoirs implique des relations de pouvoir et des hiérarchies sociales qui ont été bien expliquées par le sociologue Pierre Bourdieu. Cette vision de la langue française et des langues enseignées à l'école est justement remise en cause par les travaux des sociolinguistes ces trente dernières années ou plus, et en dépit de travaux très lisibles comme ceux de Dabène (1994) par exemple n'ont toujours pas intégré la didactique du français langue de scolarisation, didactique qui influe encore sur la didactique des langues étrangères. Les notions de locuteur natif et de langue maternelle bien déconstruites par les chercheurs sont encore très présentes dans les discours des enseignants comme en atteste celui de l'enseignante que nous avons interviewée.

Comment peut-on dépasser ces représentations très ancrées dans la culture scolaire et faire avancer la compréhension de l'utilité d'une notion comme celle de

²⁷⁹ Transcription des entretiens semi-dirigés avec l'enseignante du 3 juin 2013, lignes 846-850, mise en gras par mes soins.

²⁸⁰ Transcription des entretiens semi-dirigés avec l'enseignante du 3 juin 2013, lignes 958-962, mise en gras par mes soins.

compétence plurilingue et pluriculturelle ? C'est ce que je souhaiterais évoquer dans mes remarques conclusives, tout en soulignant l'importance d'une refonte de la formation des enseignants (de langues) en France.

4.3. Remarques conclusives

Pour conclure cette quatrième partie, je dirais tout d'abord que mes analyses montrent qu'en dépit des nombreux travaux sur la didactique du plurilinguisme (*cf.* Beacco & Byram, 2003 ; Candelier et Castellotti, 2013 ; Gajo, 2014) la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle n'est pas vraiment mise en avant dans les programmes, ou intégrée de façon claire dans les objectifs de l'enseignement des langues. Cette notion semble en effet être davantage utilisée comme un slogan dans les programmes (afin de démontrer un certain alignement avec les idéologies et politiques linguistiques européennes), sans qu'une réflexion même à minima sur sa signification et son application soit proposée.

Quant aux politiques linguistiques en pratique de l'enseignante, elles sont influencées par l'*habitus* monolingue de l'école et de la société française, qui biaise ses représentations de ce que veut dire être une personne plurilingue. Ceci est d'autant plus surprenant qu'elle possède une compétence plurilingue très élaborée elle-même, acquise certes au cours de sa vie personnelle plutôt qu'à l'école. L'enseignante tient donc un discours qui reproduit ceux des programmes et envisagent le plurilinguisme comme la maîtrise parfaite de plusieurs langues, basé avant tout sur la maîtrise parfaite de sa « langue maternelle ». J'ai également remarqué dans son discours qu'elle accorde plus de légitimité à des formes de plurilinguisme « innées », c'est-à-dire au plurilinguisme d'ordre familial. Ce qui est intéressant c'est qu'elle a grandi dans un environnement où ses parents utilisaient régulièrement l'anglais pour communiquer. Elle ne semble pas pour autant se considérer comme étant une de ces personnes « naturellement » plurilingues. Par conséquent, pour elle, la seule ressource utilisable de son répertoire plurilingue riche de cinq langues, est le français. Or, l'utilisation du français dans son cours lui paraît inacceptable et stressante. Pourtant, dans les nouveaux programmes, même si les notions de répertoire plurilingue et de compétence plurilingue et pluriculturelle seraient plutôt de l'ordre de slogans ; il n'existe aucune limitation concernant les langues d'enseignement, au contraire. Les

programmes encouragent et promeuvent le développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle des élèves (bien que personne ne sache comment puisque rien n'est vraiment expliqué dans ces textes). Faute de connaissances et de formation adéquates, l'enseignante élabore ses propres politiques linguistiques dans sa classe. Politiques finalement plus strictes que ce que les programmes recommandent, mais il faudrait évidemment comprendre les notions utilisées dans ces textes. J'ai donc constaté que la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle s'élabore davantage comme une stratégie strictement personnelle (que les élèves élaborent eux-mêmes), plutôt que comme un postulat de départ en situation d'enseignement d'une troisième ou quatrième langue à l'école.

La compétence plurilingue et pluriculturelle dans l'enseignement du chinois langue étrangère reste de nos jours, un sujet encore très peu discuté et ce tant dans le domaine de la didactique du plurilinguisme que dans celui de la didactique du chinois langue étrangère. On redira que cette notion a été élaborée dans le cadre de travaux d'experts travaillant en Europe, à partir de langues européennes et dans un objectif de consolider l'identité européenne. Au travers des exemples exposés ci-avant, nous pouvons voir que les élèves tout autant que l'enseignante sont des individus éminemment plurilingues et pluriculturels mais que leurs ressources ne sont pas réellement exploitées dans la classe de chinois standard. Ce constat pose des questions d'ordre didactique et pédagogique qui dépassent la simple notion de compétence plurilingue et pluriculturelle. L'enseignement des langues aujourd'hui ne peut être repensé en dehors des enjeux sociaux que posent la mondialisation, les phénomènes de migration et l'essor des nouvelles technologies.

Conclusion

Dans cette conclusion, je vais reprendre les résultats qui se dégagent des quatre parties de cette thèse pour en venir à une conclusion générale. J'exposerai également dans cette partie des propositions concrètes pour envisager des pistes d'amélioration de l'enseignement du chinois langue étrangère dans son état actuel en France. À travers ces propositions, je souhaite illustrer comment la conclusion de la présente recherche peut être bénéfique dans d'autres contextes.

La première partie de cette thèse a montré que les dispositifs mis en place pour enseigner le chinois langue étrangère varient d'un pays à l'autre, en fonction des profils des apprenants que l'on trouve au sein de chacun de ces pays. Ces différences au niveau de la pratique influencent également les caractéristiques de la recherche menée sur la DCLS/E dans ces pays. Par exemple, compte tenu du nombre important d'immigrés sinophones au Royaume-Uni, aux Etats-Unis et en Australie, les chercheurs de ces pays ont tendance à traiter plus souvent (en comparaison avec d'autres pays comme la Chine ou Taïwan) l'enseignement du chinois standard en tant que langue d'origine. Ainsi, ils accordent également plus d'attention au sujet de la politique linguistique éducative. Cependant, la première partie de cette thèse a également démontré que les publications en DCLS/E ont tendance à être plus théoriques que pratiques. Ce que soulignent tout particulièrement les publications traitant de l'acquisition et de la morphosyntaxe, qui ne fournissent que des analyses grammaticales très détaillées à propos de tel ou tel point de grammaire, sans qu'une proposition concernant la pratique pédagogique soit développée. Par ailleurs, les publications en DCLS/E ont certes pris en compte la diversité à l'échelle de l'environnement social du pays en question, mais ont tendance à négliger la diversité à l'échelle de l'individu. Autrement dit, les apprenants dont traitent ces recherches ne sont souvent pas considérés comme ayant des compétences dans les langues autres que leur langue « maternelle » (au singulier) et le chinois standard. Par conséquent, la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle, une notion qui reste pour l'instant encore peu connue dans le domaine de la DCLS/E, semble être utile pour aider les chercheurs à comprendre l'enseignement-apprentissage du chinois langue étrangère face aux apprenants dont la trajectoire de vie, de nos jours, est de plus en plus riche, grâce à l'essor de la mobilité sociale.

Qu'est-ce alors que la compétence plurilingue et pluriculturelle (*cf.* Candelier & Castellotti, 2013 ; Castellotti & Moore, 2011 ; Coste, Moore & Zarate, 2009) ? Comme la deuxième partie de cette thèse l'a illustré, il s'agit d'une compétence composée de plusieurs sous-compétences et connaissances (linguistiques et culturelles), autrement dit d'un répertoire plurilingue (*cf.* Coste, 2002 : 117 ; Hélot, 2012 : 220-221 et Lüdi, 2006), dont les composants ne sont pas maîtrisés de manière équilibrée. C'est une compétence dynamique qui permet à un individu de vivre et d'interagir en puisant des ressources dans son répertoire plurilingue pour s'intégrer dans un contexte hétérogène. C'est aussi une compétence évolutive qui permet à un individu d'apprendre de nouvelles langues en s'appuyant sur ce même répertoire. Selon les chercheurs (*cf.* Hu, 2016), tous les individus possèdent la compétence plurilingue et pluriculturelle. Pourtant, sa mise en œuvre n'est pas automatique et est contrainte par la représentation (*cf.* Jodelet, 1989a ; Moscovici, 1963) que se font les individus de la/les langue(s) qu'ils/elles connaissent et de ce qu'est l'enseignement/apprentissage d'une langue. La mise en œuvre de la compétence plurilingue et pluriculturelle nécessite un entraînement et donc, des enseignements explicites sur le sujet afin de pouvoir atteindre des objectifs plus sophistiqués.

Cette notion me semble particulièrement intéressante pour examiner le contexte de ma recherche où le chinois standard est enseigné à/appris par des apprenants ayant appris deux ou trois autres langues étrangères (européennes) auparavant. En analysant les politiques linguistiques en pratique dans un cadre spécifique – une classe de seconde apprenant le chinois standard en tant que troisième langue étrangère – j'ai souhaité apporter des descriptions denses (Geertz, 1998) de cette notion. Et ce, dans un contexte où la langue cible (c'est-à-dire le chinois standard) est considérée comme linguistiquement distante du reste des langues du répertoire plurilingue des enseignants/apprenants.

Ce que les données de mon terrain nous apprennent est que cette notion est peu présente sur le terrain pour plusieurs raisons :

1. La contradiction interne des programmes officiels régissant les enseignements des langues étrangères en France :

La notion de compétence plurilingue et pluriculturelle est certes envisagée par les programmes officiels comme une des compétences à développer chez les apprenants. Pourtant, sa conceptualisation dans les programmes n'aide pas du tout les enseignants à comprendre de

quoi il s'agit et quelles sont les mises en œuvre pédagogiques possibles. Les programmes officiels n'ont pas fourni d'explication sur cette notion et n'ont pas proposé non plus de descriptifs de compétence visant à accompagner le développement de cette compétence. La notion de compétence plurilingue et pluriculturelle, utilisée comme un slogan dans les textes officiels, est par conséquent ignorée par l'enseignante observée.

2. La distance linguistique perçue par l'enseignante et les élèves :

En plus de la vacuité de la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle dans les textes officiels, le chinois standard est lui-même une langue généralement réputée comme difficile à apprendre. Le chinois standard, parce qu'il est une langue tonale utilisant une écriture non alphabétique, pourrait laisser croire tant aux enseignants qu'aux apprenants, qu'il s'agit d'une langue difficile d'accès et déconnectée de leur répertoire plurilingue. Or, certains élèves sur le terrain ont tout de même pu repérer quelques ressemblances entre le chinois standard et l'anglais au niveau de la grammaire ; ce qui a été profitable à leur apprentissage.

3. La crainte de l'erreur et l'idéologie du locuteur natif idéal :

Malgré les ressemblances grammaticales repérées entre le chinois standard et l'anglais, la sollicitation de la compétence plurilingue et pluriculturelle n'est pas devenue plus fréquente car les élèves s'inquiétaient de faire des erreurs. Ils semblent être convaincus qu'il faut avoir un niveau assez avancé à la fois en anglais et en chinois standard pour pouvoir naviguer librement entre ces deux langues. Autrement dit, la potentialité et l'utilité des connaissances partielles ne sont pas perçues par ces élèves. Des chercheurs ont déjà démontré que cette vision était erronée en s'appuyant sur des exemples contraires (*cf.* Blommaert & Backus, 2011). L'enseignante semble partager également cette idéologie du locuteur natif idéal. En effet, j'ai perçu une représentation tout à fait symptomatique dans le discours de l'enseignante puisque celle-ci semble accorder plus de légitimité au plurilinguisme familial qu'au plurilinguisme acquis par la scolarisation. Elle s'intéresse aux « astuces pour apprendre toutes les langues » de deux de ses élèves qui vivent un trilinguisme familial ; tandis qu'elle se voit comme seulement capable de mobiliser des ressources en français – la seule langue qu'elle maîtrise – malgré son répertoire riche de cinq langues, notamment l'anglais, une langue dans laquelle elle est immergée depuis son plus jeune âge.

4. L'*habitus* monolingue reproduit par l'école :

La représentation des élèves et de l'enseignante peut être formée et influencée par plusieurs facteurs. En plus de leur savoir local (c'est-à-dire de leurs expériences de vie et de leurs interprétations de ces expériences), l'école peut également être une source qui influence la formation de cette représentation. Du fait que les matières scolaires sont conçues isolément des autres matières et que l'école joue un rôle d'instrument d'insertion sociale, cet *habitus* monolingue – c'est-à-dire l'idéal d'une parfaite maîtrise de la langue – peut se « propager » assez facilement, de la maîtrise parfaite du « français langue maternelle » ou « français langue de scolarisation », à la maîtrise parfaite du chinois langue étrangère. Même si l'on ne trouve plus de contrainte concernant l'emploi d'une langue spécifique pour enseigner dans les textes officiels, cet *habitus* est tout de même devenu une attitude que l'on intériorise et duplique dans différents contextes. Le cloisonnement des matières scolaires, notamment des matières relevant des langues étrangères, renforce également cette idéologie. Et par voie de conséquence, comme l'objectif d'apprendre est de viser à une maîtrise parfaite de la matière, la transdisciplinarité ou la transférabilité est quelque chose que l'on met au second plan. Dans un tel contexte, et compte tenu que la transférabilité des connaissances entre les langues ne s'impose pas de manière évidente et automatique, il faudrait, pour qu'elle soit reconnue et assimilée, que les enseignants et les apprenants la repèrent activement au travers d'un processus réflexif et analytique.

5. Le plurilinguisme comme pratique personnelle automatiquement générée :

L'enseignante a exprimé de manière assez péremptoire l'idée que le transfert de connaissances entre les langues est, pour elle, une pratique personnelle. Si les élèves le font eux-mêmes, tant mieux ; mais ce n'est pas à elle d'enseigner une telle stratégie. Les chercheurs disent pourtant tout le contraire (*cf.* Candelier & Castellotti, 2013 : 209 ; Castellotti & Moore, 2011 : 249-252 ; Gajo, 2014 : 127), de même que les textes officiels qui confient cette tâche à l'enseignant (*cf.* la partie 4.1. de cette thèse). La compétence plurilingue et pluriculturelle varie certes selon les individus, mais elle peut également être développée *via* un enseignement spécifique à ce propos. De plus, la compétence plurilingue et pluriculturelle n'est pas considérée par l'enseignante comme utile pour apprendre le chinois standard qui est « très différent à tous les niveaux », mais plutôt identifiée comme une source de confusion qui « embrouillerait » les élèves. Dans ces conditions, il n'est pas envisageable pour l'enseignante de recourir à la compétence plurilingue et pluriculturelle qu'elle ne juge pas exploitable dans

le cadre de ses enseignements. Cela reviendrait, à ses yeux, à compliquer la tâche d'apprentissage de ses élèves et à brouiller leurs repères en chinois standard. Elle ne promeut donc pas de pratiques comme celles que j'ai pu énumérer dans l'introduction de cette thèse.

Comme cela a été expliqué dans la deuxième partie de cette thèse et comme Fairclough (2012, 2010 & 2003) l'a expliqué, une analyse critique du discours ne s'arrête pas à l'identification des impropriétés sociales mais doit aussi essayer de proposer des solutions. Fairclough propose d'examiner d'abord si la problématique que rencontre le terrain peut être résolue à l'intérieur du système social, ou bien s'il faut une réforme fondamentale dans la société. Que peut-on donc tirer des données provenant de mon terrain de recherche pour que la compétence plurilingue et pluriculturelle soit mieux reconnue et joue un plus grand rôle dans l'enseignement-apprentissage du chinois standard ?

Tout d'abord, je dirais que les enseignants sur le terrain auraient besoin de temps. Ensuite, ils auraient besoin d'aides et ce, à plusieurs niveaux. Comme García & Menken (2010) l'ont montré, les enseignants ont besoin de connaître l'existence de leur répertoire plurilingue et celui de leurs élèves afin de se rendre conscients et rendre conscients les élèves de la composition de leur répertoire plurilingue. À la fin de l'entretien semi-dirigé avec l'enseignante, elle a exprimé la même idée. Elle a exprimé son intérêt pour ma recherche car la découverte du répertoire plurilingue de ses élèves que permet mon travail d'investigation s'est révélée pour elle un moyen de mieux connaître ses élèves – quoiqu'elle ait parallèlement souligné qu'aussi importante et utile que lui paraisse une telle enquête, elle ne dispose pas d'assez de temps pour pouvoir la mener. Par conséquent, même pour un(e) enseignant(e) plein(e) de bonne volonté, ce travail de découverte et de prise de conscience serait presque impossible pour lui/elle, en raison des contraintes subies en matière d'emploi du temps de l'école et de programmes nationaux. On pourrait aussi envisager une solution pour changer la représentation que se font les enseignants – et les élèves – de la compétence plurilingue et pluriculturelle passant par la formation des d'enseignants ou par des ateliers d'échanges de bonnes pratiques. Là encore, un tel projet ne serait pas facile à mettre en place et exigerait beaucoup de temps. En effet, comme cela a été expliqué dans la deuxième partie de cette thèse, une représentation est certes changeable, mais étant donné qu'elle possède également des schèmes de protection pour absorber et pour ralentir le choc issu d'une incohérence située entre la réalité physique et la réalité mentale de l'individu, le changement de représentation est un processus lent et doux.

Reste à savoir quelle(s) formation(s) ou quel(s) atelier(s) pourraient être proposés aux enseignants et/ou aux élèves ? Je propose de commencer par le biais recommandé dans les textes officiels, à savoir les comparaisons contrastives. Je suis consciente que ce biais risquerait de renforcer encore plus la simplification et la dévalorisation de la compétence plurilingue et pluriculturelle. Mais ce qui me paraît profitable dans cette pratique, c'est qu'elle fait entrer dans un cours de chinois standard des langues autres que le chinois standard et le français et qu'elle garantit un espace pour l'« utilité » de ces autres langues en vue de l'apprentissage du chinois standard. C'est une stratégie qui, à la fois, repose sur les représentations des enseignants et des élèves concernant l'utilité, la distance linguistique et la transférabilité des langues qu'ils connaissent et qui vise également à ouvrir et à transformer ces représentations. Si les acteurs de la classe commencent par s'habituer à comparer les langues systématiquement ou par réflexe, ils seraient probablement par la suite plus enclins à recourir à et développer le rôle de la compétence plurilingue et pluriculturelle dans un cours de chinois langue étrangère.

Je tiens à préciser ici que développer la compétence plurilingue et pluriculturelle chez les enseignants et chez les apprenants ne reviendrait pas à se contenter de compétences partielles voire médiocres dans une langue donnée. Au contraire, il s'agit de rendre les enseignants et les apprenants conscients que même ces « petites compétences » sont utiles et exploitables dans l'apprentissage ultérieur de nouvelles langues. Ils n'ont donc pas besoin d'attendre que leurs compétences linguistiques soient polies comme un miroir pour pouvoir les utiliser dans leur apprentissage. Une connaissance linguistique ou culturelle, dès son apparition dans le répertoire plurilingue de l'individu, peut être réemployée tout de suite, avec un peu d'entraînement bien entendu. Comme cela a été mentionné dans la deuxième partie de cette thèse quand j'expliquais la genèse de la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle, du point de vue socioconstructiviste de la psychologie cognitive, on acquiert de nouvelles connaissances en établissant des liens avec les préacquis. Comment ces liens peuvent-ils être créés ? À mon humble avis, c'est justement au travers de la pratique. C'est en employant une connaissance que l'on crée un cheminement mental qui lie et restructure les éléments du répertoire plurilingue d'un individu.

Mon travail de recherche montre que le fort *habitus* monolingue du contexte scolaire oblige les personnes plurilingues à redevenir monolingues (en utilisant seulement les ressources de la langue « maternelle » au singulier) pour apprendre une nouvelle langue. Ce résultat insinue que plus de recherches sont nécessaires, notamment celles sur des stratégies

de *desloganisation* (Schmenk, 2012, 2008 & 2005), pour que la compétence plurilingue et pluriculturelle soit mieux comprise et qu'elle ait un sens pour les enseignants et les élèves sur le terrain. Par ailleurs, si mon contexte de recherche – une classe composée des personnes plurilingues parlant toutes l'anglais en plus du chinois standard et le français – s'avère être « monolingue », c'est-à-dire qu'elle recourt uniquement au français pour enseigner/apprendre le chinois standard ; que peut-on imaginer pour d'autres contextes où l'enseignant et les apprenants ne partageraient aucune langue commune pour enseigner/apprendre le chinois standard, comme c'est le cas par exemple en Chine, où l'enseignant et les divers apprenants débutants provenant des quatre coins du monde ne parlent pas forcément l'anglais ? L'immersion totale en chinois standard est-elle vraiment la seule réponse à ce contexte ? Peut-on parler encore de plurilinguisme ou doit-on parler de multilinguisme quand on a plusieurs personnes plurilingues dans une salle classe mais que personne ne connaît les langues des autres ? Telles sont les questions qu'ouvre ma recherche et qu'il me paraîtrait intéressant d'explorer.

Bibliographie

Abric, J.-C. (1989). « L'Étude Expérimentale des Représentations Sociales ». In : D. Jodelet (éd.) *Les Représentations Sociales*. Sociologie d'aujourd'hui. Paris : Presses Universitaires de France, p.187-203.

Académie de Paris. (s. d.). Sections Bi-langues. [En ligne] http://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p6_191876/sections-bi-langues (consultée le 17 septembre 2013).

Académie de Rennes. (s. d.). Classes Bilangues. [En ligne] <http://www.ac-rennes.fr/jahia/Jahia/site/academie2/accueil/pid/3322> (consultée le 17 septembre 2013).

Agar, M. (1980). *The Professional Stranger: An Informal Introduction to Ethnography*. New York : Academic press.

L'Agence Éducation Formation. (2014). « Paris Vers un 'Plan d'Action' du Développement de l'Enseignement du Chinois ». In : La lettre de l'Association Française des Professeurs de Chinois n° 97.

Allanic, B. (2009). *Le Chinois... Comme en Chine : Méthode de Langue et d'Écriture Chinoises*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Alleton, V. (1997). *Grammaire du Chinois*. Que Sais-Je n°1519. Paris : Presses Universitaires de France.

Althusser, L. (2011). « Idéologie et Appareils d'État ». In : L. Althusser. *Sur la reproduction*. Actuel Marx Confrontation. Paris : Presses Universitaires de France, p. 263-306.

Anfara, V. A. ; Brown, K. M. & Mangione, T. L. (2002). « Qualitative Analysis on Stage : Making the Research Process More Public ». In : Educational Research, Vol. 37, n°7, p. 28-38.

Amossy, R. & Herschberg Pierrot, A. (1997). *Stéréotypes et Clichés : Langue, Discours, Société*. Lettre et Science Sociales 128. Paris : Nattan.

Ang, U. 洪惟仁 (2013). « Taiwan de yuzhong fenbu yu fenqu 台灣的語種分布與分區 ». In : Language and Linguistics, n°14, Vol. 2, p. 313-367.

Angermüller, J. (2007). « Introduction : L'Analyse du Discours en Allemagne et en France : Croisements Nationaux et Limites Disciplinaires ». In : Langage et Société, n°120, p. 5-16.

Arborio, A.-M. & Fournier, P. (2012). *L'Observation Directe*. Troisième édition. L'Enquête et ses Méthodes. Paris : Armand Colin.

- Arslangul, A. ; Lamouroux, C. & Pillet, I. (2009). *Ni shuo ne 你说呢 ?* Paris : Didier.
- Association Française des Professeurs de Chinois (AFPC). (2014). Carte du Chinois. [En ligne] <http://www.afpc.asso.fr/Carte-du-Chinois> (consultée le 15 décembre 2014).
- Aubert-Lotarski, A. (2007). « Observation ». In : *Études et Conseils : Démarches et Outils*. [En ligne] <http://www.esen.education.fr/conseils/recueil-de-donnees/operations/construction-des-outils-de-recueil/observation/#c1313> (page consultée le 15 octobre 2011).
- Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (ACARA). (2013). Australian Curriculum: Languages – Chinese. Version 7,5. [En ligne] <http://v7-5.australiancurriculum.edu.au/languages/chinese/context-statement> (consultée le 15 janvier 2015).
- Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (ACARA). (2015). Australian Curriculum: Languages – Chinese. Version 8,3. [En ligne] <http://www.australiancurriculum.edu.au/languages/chinese/context-statement> (consultée le 15 janvier 2016).
- Ayerbe, C. & Missonier, A. (2007). « Validité Interne et Validité Externe de l'Étude de Cas : Principes et Mise en Œuvre pour un Renforcement Mutuel ». In : *Finance Contrôle Stratégie*, Vol. 10, n°2, p. 37-62.
- Ball, S. J. (1993). « What is Policy? Texts, Trajectories and Toolboxes ». In : *Discourse*, Vol. 13, Issue 2, p. 10–17.
- Bandry-Scubbi, A. (2013). « Evelina, Lydia, Isabella : Quoi de Neuf dans le (Nouveau) Roman Anglais Féminin à la Lumière d'une Analyse de Corpus ». In : *XVII-XVIII, Hors-Série 3*, p. 113-131.
- Banks, D. (2001). « 'Analyses des Discours Spécialisés' : Le Domaine Anglais ». In : *Revue Française de Linguistique Appliquée*, Vol. VI, issue 2, p. 7-16.
- Barber, A. & Ramirez, E. G. (2017). « Idiolects ». In : *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. [En ligne] <https://plato.stanford.edu/entries/idiolects/> (Consultée le 11 avril 2017).
- Bardin, L. (1977). *L'Analyse de Contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Barry, A. O. (2002). « Les Bases Théoriques en Analyse du Discours ». In : *Texte de Méthodologie de la Chaire MCD*. [En ligne] <http://centre-mcd.uqam.ca/upload/files/Publications/methodologie/metho-2002-01-barry.pdf> (page consultée le 28 août 2012).
- Battaglia, M. (2013). « Le Grand Bond du Chinois à l'École ». In : *Le Monde* 03 septembre 2013. [En ligne] http://www.lemonde.fr/a-la-une/article/2013/09/03/le-grand-bond-du-chinois-a-l-ecole_3470175_3208.html (consultée le 03 septembre 2013).
- Beacco, J.-C. (2005). *Langues et Répertoire de Langues : le Plurilinguisme comme 'Manière d'Être' en Europe*. Étude de référence. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Beacco, J. C. (2007). *De la Diversité Linguistique à l'Éducation Plurilingue : Guide pour l'Élaboration des Politiques Linguistiques Éducatives en Europe*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Beacco, J. C. & Byram, M. (2003). *Guide pour l'Élaboration des Politiques Linguistiques Éducatives en Europe : De la Diversité Linguistique à l'Éducation Plurilingue*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Beacco, J.-C. & Messin, K. Ch. (2010). « Les Politiques Linguistiques Européennes et la Gestion de la Diversité des Langues en France ». In : *Langue Française*, Vol. 3, n° 167, p. 95-111.

Beacco, J.-C. et al. (2010/2015). *Guide pour le Développement et la Mise en Œuvre de Curriculums pour une Éducation Plurilingue et Interculturelle*. Strasbourg : Council of Europe.

Beaud, S. & Weber, F. (2010). *Guide de l'Enquête de Terrain*. Quatrième édition augmentée. Paris : La Découverte.

Becker, H. S. (2002). *Les Ficelles du Métier : Comment Conduire sa Recherche en Sciences Sociales*. Paris : Éditions la Découverte.

Beijin Language and Culture University 北京语言大学 (s. d.). About BLCU : Historical Events. [En ligne] <http://english.blcu.edu.cn/col/col9245/index.html> (consultée le 10 mai 2015).

Beijin Language and Culture University 北京语言大学 (2014). Yanjiushen zhaosheng Jianjie 研究生招生简介. [En ligne] http://www.blcu.edu.cn/art/2014/7/1/art_5762_1074596.html (consultée le 10 mai 2015).

Beijin Language and Culture University 北京语言大学 (2014). Xuexiao Lingdao 学校领导. [En ligne] <http://www.blcu.edu.cn/col/col5685/index.html> (consultée le 10 mai 2015).

Bell, E. (2013). « Heritage or Cultural Capital: Ideologies of Language in Scottish Chinese Family Life ». In : *Asian Anthropology*, Vol. 12, Issue 1, p. 37-52.

Bellassen, J. (2004). « L'Enseignement du Chinois Aujourd'hui : État de l'Art ». In : *Extraits des Actes du Séminaire National - Enseigner le Chinois*, p.30-36.

Bellassen, J. (1989/2008). *Méthode d'Initiation à la Langue et à l'Écriture Chinoises*. Paris : les Éditions La Compagnie.

Bellassen, J. (2010). « La Didactique du Chinois et la Malédiction de Babel. Émergence, Dynamique et Structuration d'une Discipline ». In : *Études Chinoises, Hors-Série*, p. 27-44.

Bellassen, J. (2013). *Le Chinois, Langue Émergente : État de l'Enseignement du Chinois en 2012-2013*. [En ligne] <http://afpc.asso.fr/wp-content/uploads/2013/06/ETAT-DU-CHINOIS-avril-2013.pdf> (consultée le 03 octobre 2013).

Bellassen, J. (2015). Le Chinois, Langue Émergente : État de l'Enseignement du Chinois en 2015-2016. [En ligne] <http://www.fcae.fr/pdf/Etat-du-chinois-DEC2015.pdf> (consultée le 03 octobre 2016).

Bellassen, J. & Liao, M. (2016). « L'Enseignement Bilingue en Langue Chinoise : Modèles Institutionnel et Associatif ». In : C. Hélot & J. Erfurt (éds.) *L'Éducation Bilingue en France : Politiques Linguistiques, Modèles et Pratiques*. Limoges : Lambert-Lucas, p. 355-370.

Bellassen, J. & Lin-Zucker, M. (2011). « La Didactique Sinographique à l'Épreuve des Profils Individuels ». In : M. Lin-Zucker, E. Suzuki, N. Takahashi & P. Martinez (éds.) *Compétences d'Enseignant à l'Épreuve des Profils d'Apprenant*. Paris : Archives Contemporaines, p. 79-89.

Bellassen, J. & Zhang, L. (2008). « ‘Ouzhou yuyan gongtong cankao Kuangjia’ xin linian dui hanyu jiaoxue de qishi yu tuidong – chuyu jueze guantou de hanyu jiaoxue ‘欧洲语言共同参考框架’新理念对汉语教学的启示与推动 —— 处于抉择关头的汉语教学 (The enlightenment and the impetus of the new approach of the Comm on European Framework of Reference for Language on the Chinese language teaching) ». In : *Shijie hanyu jiaoxue 世界汉语教学 2008 年第 3 期 (总第 85 期)*, p. 58-73.

Belotel-Grenié, A. & Grenié, M. (1997). « Types de Phonation et Tons en Chinois Standard ». In : *Cahiers de Linguistique – Asie orientale*, Vol. 26, n° 2, p. 249-279.

Bergère, M.-C. & Pino, A. (éds.) (1995). *Un siècle d'Enseignement du Chinois à l'École des Langues Orientales 1840-1945*. Bicentenaire des Langues Orientales. Paris : L'Asiathèque.

Bergman, M. M. (1998). « A Theoretical Note on the Differences between Attitudes, Opinions, and Values ». In : *Swiss Political Science Review*, Vol. 4, n°2, p. 81-93.

Billiez, J. (éd.) (1998). *De la Didactique des Langues à la Didactique du Plurilinguisme : Hommage à Louise Dabène*. Grenoble : CDL-LIDILEM.

Blackledge, A. & Creese, A. (éds.) (2014). *Heteroglossia as Practice and Pedagogy*. Educational Linguistics, Vol. 20. Dordrecht : Springer.

Blanchet, A. & Gotman, A. (2012). *L'Entretien*. L'Enquête et ses Méthodes. Deuxième édition. Paris : Armand Colin.

Blanchet, Ph. (2008). « La Nécessaire Évaluation des Politiques Linguistiques entre Complexité, Relativité et Significativité des Indicateurs ». In : *Les Cahiers du GEPE, Éclairages*. [En ligne] <http://www.cahiersdugepe.fr/index.php?id=898#bibliog> (page consultée le 14 juin 2017).

Blanchet, Ph. (2011). « Module 4 : Politique Linguistique et Diffusion du Français dans le Monde ». In : T. Bulot & Ph. Blanchet (éds.) *Dynamiques de la Langue Française au 21^{ième} Siècle : un Introduction à la Sociolinguistique*. [En ligne] <http://www.sociolinguistique.fr/cours-5-2.html> (page consultée le 14 juin 2017).

Blanchet, Ph. Moore, D. & Asselah Rahal, S. (2009). *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Paris : Éditions des archives contemporaines.

Blommaert, J. & Backus, A. (2011). « Repertoires revisited: 'Knowing language' in superdiversity » In : Working Papers in Urban Language & Literacies, paper 67, p. 1-26.

Bonacina-Pugh, F. (2010). *A Conversation Analytic Approach to Practiced Language Policies: The Example of an Induction Classroom for Newly-Arrived Immigrant Children in France*. Thèse de doctorat inédite : sciences du langage. Edinburgh : The University of Edinburgh, 2010, 1 volume.

Bonacina-Pugh, F. (2012). « Researching 'Practiced Language Policies': Insights From Conversation Analysis ». In : Language Policy, Vol. 11, Issue 3, p. 213–234.

Bono, M. (2007). Acquisition Trilingue : le Facteur L2 ou la Réduction de la Distance Objective Entre les L2s et la L3. In : Université Paris-Sorbonne, *Colloque Recherches en Acquisition et en Didactique des Langues Étrangères et Secondes*. Paris, 6-8 septembre 2006. [En ligne] <http://www.grouperca.org/h/colloque2006/actespdf/bono.pdf> (page consultée le 31 janvier 2011)

Bono, M. (2008). « Quand Je Parle en Langue Étrangère, Je Parle Anglais : Conscience Métalinguistique et Influences Interlinguistiques chez des Apprenants Plurilingues ». In : M. Candelier, G. Ioannitou, D. Omer & M.-T. Vasseur (2008). *Conscience du Plurilinguisme : Pratiques, Représentations et Interventions*. Rennes : Presse Universitaire de Rennes, pp. 93-107.

de Bot, K. (2015). *A History of Applied Linguistics: From 1980 to the Present*. Oxon/New York : Routledge.

Boudon, R. (2005). « Attitude » In : Encyclopædia Universalis. [En ligne] <http://www.universalis-edu.com/acces-distant.bnu.fr/encyclopedie/attitude/> (page consultée le 24 septembre 2015).

Bourdieu, P. & Boltanski, L. (1976). « La Production de l'Idéologie Dominante ». In : Actes de la recherche en sciences sociales, Vol. 2, n°2-3, P. 3-73.

Bourdieu, P. & Boltanski, L. (2008). *La Production de l'Idéologie Dominante*. Éditions Raisons d'Agir. Paris : Demopolis.

Bouton, P. (1999). « Langue Nationale et Langues Régionales à l'École : le Débat Politique de 1925 ». In : Mot : L'École en Débats, Vol. 61, n° 1, p. 29-48.

Boutonnet, Th. (2009). *Vers une « Société Harmonieuse » de Consommation ? Discours et Spectacle de l'Harmonie Sociale dans la construction d'une Chine « Civilisée » (1978-2008)*. Thèse de doctorat inédite : études chinoises. Lyon : Université Jean Moulin – Lyon 3, 2009, 1 volume.

Boyer, H. (1996). *Sociolinguistique : Territoire et Objets*. Lausanne : Delachoux et Niestlé.

- Boyer, H. (2001). *Introduction à la Sociolinguistique*. Paris : Dunod.
- Busch, B. (2010). « School Language Profiles: Valorizing Linguistic Resources in Heteroglossic Situations in South Africa ». In : *Language and Education*, Vol. 24, n°4. Londres : Routledge, p. 283-294.
- Busch, B. (2012). « The Linguistic Repertoire Revisited ». In : *Applied Linguistique*, Vol. 33, n° 5, p. 503-523.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Byram, M. (éd.) (2003) *Intercultural Competence*. Strasbourg: Council of Europe.
- Byram, M. ; Gribkova, B. & Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: A Practical Introduction for Teachers*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Byram, M. & Hu, A. (éds.) (2013). *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. Deuxième édition. Oxon : Routledge.
- Calvet, L.-J. (1996). *Les Politiques Linguistiques*. Paris : PUF.
- Canale, M. (1983). « From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy ». In : J. C. Richards & R. W. Schmidt (éds.) *Language and Communication*. Londres : Longman, p. 2-27.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). « Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing ». In : *Applied Linguistics*, Vol. 1, n° 1, p. 1-47.
- Candelier, M. (2005). « L'Éveil aux Langues : une Approche Plurielle des Langues et des Cultures au Service de l'Extension des Compétences Linguistiques ». In : L.-F. Prudent, F. Tupin & S. Wharton (éds.) *Du Plurilinguisme à l'Ecole : Vers une Gestion Coordinée des Langues en Contextes Éducatifs Sensibles*. Transversales 12 : Langues, Sociétés, Cultures et Apprentissages. Berne : Peter Langue, p. 417-436.
- Candelier, M. et al. (2012). *Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures : Compétences et Ressources*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Candelier, M. & Castellotti, V. (2013). « Didactique(s) du (des) Plurilinguisme(s) ». In : J. Simonin & S. Wharton (éds.) *Sociolinguistique du Contact : Dictionnaire des Termes et Concepts*. Langues. Lyon : ENS Éditions, p.179-222.
- Candelier, M. ; Ioannitou, G ; Omer, D & Vasseur, M.-T. (2008). *Conscience du Plurilinguisme : Pratiques, Représentations et Interventions*. Rennes : Presse Universitaire de Rennes
- Cao, F. 曹沸 (2013). « Chuxuezhè hanyǔ yīnguǒ biāoji xīde de xuǎnzé piānxiàng jíqí zhìyuē jīzhì (Preference and Constraints by Beginning Learners in the Acquisition of Causal Textual Markers) ». In : *Journal of the Chinese Language Teachers Association*, Vol. 48, Issue 2, p. 45-68.

Castellotti, V. (2002). « Qui A Peur de la Notion de Compétence ? ». In : *Notions en Question*, Vol. 6, p. 9-18.

Castellotti, V. & Moore, D. (2002). *Représentations Sociales des Langues et Enseignements*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Castellotti, V. & Moore, D. (2005). « Répertoire Pluriels, Culture Métalinguistique et Usages d'Appropriation ». In : J.-C. Beacco *et al.* (éds.) *Les Cultures Éducatives et Linguistiques dans l'Enseignement des Langues*. Paris : Presses Universitaire de France, p. 107-132.

Castellotti, V. & Moore, D. (éds.) (2008). *La Compétence Plurilingue : Regards Francophones*. Langue, Sociétés, Cultures et Apprentissage. Transversales. Berne : Peter Lang.

Castellotti, V. & Moore, D. (2011). « La Compétence Plurilingue et Pluriculturelle : Genèses et Évolutions d'une Notion-Concept ». In : P. Blanchet & P. Chardenet (éds.) *Guide pour la Recherche en Didactique des Langues et des Cultures: Approches Contextualisées*. Paris : Éditions des Archives Contemporaines / AUF, p. 241-252.

Castellotti, V. & Py, B (2002). *La Notion de Compétence en Langue*. Notions en Question n° 6 : Rencontres en Didactique des Langues. Lyons : ENS Éditions.

Cavalli, M. & Bosonin, I. (2006). « Politique Linguistique Éducative au Val d'Aoste et Orientation du Conseil de l'Europe ». In : D. Coste, A. Sobrero & M. Cavalli. *Multilinguisme, Plurilinguisme, Éducation : les Politiques Linguistiques Éducatives*. Aoste : Institut Régional de Recherche Éducative de la Vallée d'Aoste (IRRE-VDA), p. 49-66.

Catford, J. C. (1998). « Language Learning and Applied Linguistics: A Historical Sketch ». In : *Language Learning*, Vol. 48, Issue 4, p. 465-496.

Celce-Murcia, M. ; Dörnyei, Z. & Thurrell, S. (1993). « A Pedagogical Framework for Communicative Competence: Content Specifications and Guidelines for Communicative Language Teaching ». In : *Deseret Language and Linguistic Society Symposium*, Vol. 19, Issue 1, p. 13-29.

Cenoz, J. (2003a). « The Role of Typology in the Organization of the Multilingual Lexicon ». In : J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (éds.) *The Multilingual Lexicon*. Dordrecht/Boston/London : Kluwer Academic Publishers, p. 103-116.

Cenoz, J. (2003b). « Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition : Implications for the Organization of the Multilingual Mental Lexicon ». In : R. Francheschini, B. Hufeisen, U. Jessner & G. Lüdi (éds.) *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, n° 78, p. 1-11.

Cenoz, J. (2013). « The Influence of Bilingualism on Third Language Acquisition : Focus on Multilingualism ». In : *Language Teaching*, Vol. 46, n° 1, p. 71-86.

Cenoz, J. ; Hufeisen, B. & Jessner, U. (2001a). « Towards Trilingual Education ». In : *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, Vol. 4, n°1, p. 1-10.

Cenoz, J. ; Hufeisen, B. & Jessner, U. (2001b). *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition : Psycholinguistic Perspectives*. Bilingual Education and Bilingualism, Vol. 31. Clevedon/Buffalo/Toronto/Sydney : Multilingual Matters.

Chang, K.-E. ; Lan, Y.-J. & Chang, Ch.-M. (2010). « Mobile-device-supported strategy for Chinese reading comprehension ». In : *Innovations in Education and Teaching International*, Vol. 47, Issue 1, p. 69-84.

Chang, Ch.-K. (2013). « Usability Evaluation of Two Chinese Segmentation Methods in Subtitles to Scaffold Chinese Novice ». In : A. Marcus (éd.) *Design, User Experience, and Usability. Health, Learning, Playing, Cultural, and Cross-Cultural User Experience. DUXU 2013. Lecture Notes in Computer Science, Vol 8013*. Berlin/Heidelberg : Springer, p. 28-37.

Chappell, H. ; Lien, Ch. & Busuttil, J. (2011). « Le Min ». In : E. Bonvini *et al.* (éds.) *Dictionnaire des Langues*. Dicos Poche. Paris : Quadrige/ Presses Universitaires de France, p. 1025-1036.

Charters, E. (2003). « The Use of Think-aloud Methods in Qualitative Research : An Introduction to Think-aloud Methods ». In : *Brock Education Journal*, Vol. 12, n°2, p. 68-82.

Charters, H. (2013). « SLA of Mandarin Nominal Syntax : Emergence Order in the Early Stages ». In : I. Kecskes (éd.) *Research in Chinese as a Second Language*. Trends in Applied Linguistics Vol. 9. Berlin : De Gruyter Mouton, p. 257-280.

Chaudenson, R. (1991). *La Francophonie : Représentations, Réalités et Perspectives*. Langues et Développement. Aix-en-Provence : Institut d'Études Créoles et Francophones de l'Université de Provence.

Chaudenson, R. & Rakotomalala, D. (2004). *Situations Linguistiques de la Francophonie : État des Lieux*. Ouagadougou : Agence Universitaire de la Francophonie.

Chen, Ch. (2013). « Gestures as Tone Markers in Multilingual Communication ». In : I. Kecskes (éd.) *Research in Chinese as a Second Language*. Trends in Applied Linguistics Vol. 9. Berlin : De Gruyter Mouton, p. 143-168.

Chen, G. 晨光采 (2013). « Faguo fuhua tongxuehui zhaokai xinwen fabuhui 法国赴华同学会召开新闻发布会 (Conférence de Presse de l'Association des Anciens Étudiants Français en Chine) ». [En ligne] <http://kanzhongguo.eu/content/新闻时事/法国赴华同学会召开新闻发布会-8566.html> (consultée le 8 novembre 2013).

Chen, H. H.-J. ; Wu, J.-Ch. & Yang, Ch. T.-Y. (2014). « Developing and Evaluating a Chinese Collocation Retrieval Tool for CFL Students and Teachers ». In : *Computer Assisted Language Learning*, Vol. 29, Issue 1, p. 21-39.

Chen, M. 陈默 (2013). « Meiguo liuxuesheng hanyu kouyu chanchu de yulü bianjie tezheng Yanjiu 美国留学生汉语口语产出的韵律边界特征研究 ». In : *Shijie hanyu jiaoxue 世界汉语教学*, Vol. 1, p. 95-104.

Chen, Y.-Zh. (2010). *L'Apprentissage du Mandarin L3 / L4 à l'Université : Représentations et Stratégies d'Apprentissage*. Mémoire de master inédit : sciences humaines et sociales. Strasbourg : Université de Strasbourg, 2010, 1 volume.

Chen, Y.-Zh. & Hélot, Ch. (2018). « The Notion of Plurilingual and Pluricultural Competence in the Teaching of Foreign Languages in France ». In : *Language Education and Multilingualism – The Langscape Journal*, vol. 1, p. 168-187.

Cheng, T. 程棠 (2012). Duiwai hanyu jiaoxue yanjiu mantan 对外汉语教学研究漫谈. In : The College of Advanced Chinese Training of Beijing Language and Culture University, 程棠 讲座一. Pékin, 25 juillet 2012. [En ligne] http://hyjx.blcu.edu.cn/art/2012/7/25/art_1562_81145.html (page consultée le 17 août 2015).

Cheng, T.-P. (2014). « The Interactional Achievements of Repair and Correction in a Mandarin Language Classroom ». In : *Chinese as a Second Language Research*, Vol. 3, n° 2, p. 175-200.

Chi, M. T. H. (1997). « Quantifying Qualitative Analyses of Verbal Data: A Practical Guide ». In : *The Journal of the Learning Sciences*, n°6, Vol. 3, p. 271-315.

Chinese Studies Association in Australia. (2015). *Chinese Studies in Australia*. [En ligne] <http://www.csaa.org.au/chinese-studies-in-australia/> (consultée le 23 mars 2015).

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge : The MIT Press.

Claudel, Ch. & Veniard, M. (2013). « Discourse Analysis ». In : M. Byram & A. Hu (éds.) *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. Deuxième édition. Oxon : Routledge, p. 202-205.

Clayman, S. E. & Gill, V. T. (2012). « Conversation Analysis ». In : J. P. Gee & M. Handford (éds.) *The Routledge Handbook of Discourse Analysis*. New York : Routledge, p. 120-134.

Coblin, S. W. (2003). « A Sample of Eighteenth Century Spoken Mandarin from North China ». In : *Cahiers de Linguistique - Asie Orientale*, Vol. 32, n°2, p. 195-244.

Collège de France. (2014). *Le Collège de France : Quelques Données sur Son Histoire et Son Caractère Propre*. In : *Annuaire du Collège de France 2012-201, Résumé des cours et travaux 113e année* [En ligne] <http://annuaire-cdf.revues.org/2721>, p. 5-71 (consultée le 17 septembre 2014).

Confucius Institute Scholarship. (2015). *Host Institutes for Confucius Institute Scholarship*. [En ligne] http://cis.chinese.cn/node_5737.htm (consultée le 22 mars 2015).

Conseil de l'Europe. (1993). *Transparence et Cohérence dans l'Apprentissage des Langues en Europe : Objectifs, Évaluation, Certification. Rapport du Symposium de Rüschnikon*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Conseil de la Coopération Culturelle.

Conseil de l'Europe. (2001). *Un Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer*. Apprentissage des Langues et Citoyenneté Européenne. Paris : Didier / Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division de Politiques Linguistiques.

Cook, V. J. (1991). « The Poverty-of-the-Stimulus Argument and Multicompetence ». In : *Second Language Research* Vol. 7, n° 2, p. 103-117.

Cook, V. J. (1992). « Evidence for Multicompetence ». In : *Language Learning* Vol. 42, n° 4, p. 557-591.

Cook, V. (1995). « Multi-Competence and the Learning of Many Languages ». In : *Language, Culture and Curriculum*, Vol. 8, Issue 2, p. 93-98.

Cook, V. J. (1996). « Competence and Multi-competence ». In : G. Brown, K. Malmkjær & J. Williams (éds.) *Performance and Competence in Second Language Acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press, pp. 57-69.

Copans, J. (2011). *L'Enquête Ethnologique de Terrain*. L'Enquête et ses Méthodes. Troisième édition. Paris : Armand Colin.

Coste, D. (2001). « Postface : De Plus d'une Langue à d'Autres Encore. Penser les Compétences Plurilingues ? ». In : V. Castellotti (éd.) *D'Une Langue à d'Autres : Pratiques et Représentations*. Collection DYALANG. Rouen : Publications de l'université de Rouen, p. 191-202.

Coste, D. (2002). « Compétence à Communiquer et Compétence Plurilingue ». In : V. Castellotti & B. Py (éds.) *La Notion de Compétence en Langue*. Notions en Question n° 6 : Rencontres en didactique des langues. Lyons : ENS Éditions, p. 115-123.

Coste, D. (2010). « Diversité des Plurilinguismes et Formes de l'Éducation Plurilingue et Interculturelle ». In : *La Revue Recherches en Didactique des Langues et Cultures*, Vol. 7, n°1. [En ligne] http://acedle.org/IMG/pdf/Coste_Cahiers-Acedle_7-1.pdf (page consultée le 15 octobre 2011)

Coste, D. (2014). « Plurilingualism and the Challenges of Education ». In : P. Grommes & A. Hu (éds.) *Plurilingual Education: Policies – Practices – Language Development*. Hamburg Studies on Linguistic Diversity. Amsterdam : John Benjamins Publishing, p. 15-32.

Coste, D. ; Moore, D. & Zarate, G. (1997). *Compétence Plurilingue et Pluriculturelle : Vers un Cadre Européen Commun de Référence pour l'Enseignement et l'Apprentissage des Langues Vivantes*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Coste, D. ; Moore, D. & Zarate, G. (2009). *Compétence Plurilingue et Pluriculturelle. Version Révisée et Enrichie d'un Avant-Propos et d'une Bibliographie Complémentaire*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Costey, P. (2003). « Description et Interprétation chez Clifford Geertz. La thick description chez Clifford Geertz ». In : *l'Interprétation*, n°4, p. 103-108.

Coyaud, M. (s.d.). Sino-Tibétaines (Langue). In : Encyclopædia Universalis. [En ligne] <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/langues-sino-tibetaines/> (consultée le 17 septembre 2013).

Cummins, J. (1981). « The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students ». In : California State Department of Education (éd.) *Schooling and Language Minority Students : A Theoretical Framework, Evaluation, Dissemination and Assessment*. Los Angeles : Center California State University, p. 3-49.

Cummins, J. (1991). « Interdependence of First- and Second-Language Proficiency in Bilingual Children ». In : E. Bialystok (éd.) *Language Processing in Bilingual Children*. Cambridge : Cambridge University Press, p. 70-89.

Cummins, J. (2005). « Teaching for Cross-Language Transfer in Dual Language Education : Possibilities and Pitfalls ». In : *TESOL Symposium on Dual Language Education: Teaching and Learning Two Languages in the EFL Setting*, Bogazici University, Istanbul, September 23, 2005. [En ligne] <http://www.tesol.org/docs/default-source/new-resource-library/symposium-on-dual-language-education-3.pdf?sfvrsn=0> (page consultée le 1 octobre 2016).

Cummins, J. (2007). « Rethinking Monolingual Instructional Strategies in Multilingual Classrooms ». In : *Canadian Journal of Applied Linguistics*, Vol. 10, n°2, p. 221-240.

Cummins, J. (2008). « Teaching for Transfer : Challenging the Two Solitudes Assumption in Bilingual Education ». In : J. Cummins & N. H. Hornberger (éds.) *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, Vol. 5 : Bilingual Education. Dordrecht : Springer, p.65-75.

Cummins, J. (2009). « Bilingual and Immersion Programs ». In : M. H. Long & C. J. Doughty (éds.) *The Handbook of Language Teaching*. Chichester, Wiley-Blackwell, p. 161-181.

Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de Didactique du Français : Langue Étrangère et Seconde*. Paris : Fernand Nathan.

Curdt-Christiansen, X. L. & Hancock, A. (2014). *Learning Chinese in Diasporic Communities: Many pathways to being Chinese*. AILA Applied Linguistics Series 12. Amsterdam : John Benjamins Publishing Company.

Cyr, P. (1998). *Les Stratégies d'Apprentissage*. Didactiques des Langues Étrangères. Paris : CLE International.

Dabène, L. (1994). *Repères Sociolinguistiques pour l'Enseignement des Langues : les Situations Plurilingues*. F Références. Paris : Hachette.

Daily Mail Reporter. (2012). « All Australian Schoolchildren Will be Made to Learn Asian Languages to Take Advantage of Region's Economic Boom ». In : Daily Mail. [En ligne] <http://www.dailymail.co.uk/news/article-2225297/All-Australian-schoolchildren-learn-Asian-languages-advantage-region-s-economic-boom.html> (consultée le 1^{er} octobre 2013)

Davies, A. (2007). *An Introduction to Applied Linguistics : From Practice to Theory*. Second Edition. Edinburgh Textbooks in Applied Linguistics. Edinburgh : Edinburgh University Press.

Diao, Y. 刁晏斌 (2015). « On the Foundation and Connotation of Global Chinese ». In : *Global Chinese*, Vol. 1, n°1, p. 227-244.

Ding, A. (2013). « Lai Hua liuxueshen hanyu xuexi dongji bianhua chengyin fenxi 来华留学生汉语学习动机变化成因分析——基于作文文本的定性分析 ». In : I. Kecskes (éd.) *Research in Chinese as a Second Language*. Trends in Applied Linguistics Vol. 9. Berlin : De Gruyter Mouton, p. 115-138.

Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance. (2011). Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche : RERS 2011. [En ligne] <http://www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques.html> (consultée le 1^{er} octobre 2011).

Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance. (2017). Repères et Références Statistiques sur les Enseignements, la Formation et la Recherche : RERS 2017. [En ligne] <http://www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques.html> (consultée le 1^{er} octobre 2017).

Direction Générale de l'Enseignement Scolaire. (2016). « FAQ : Réforme du Collège et Langues Vivantes ». [En ligne] http://cache.media.eduscol.education.fr/file/College_2016/88/8/FAQ_LVE_et_Reforme_du_college_533888.pdf (consultée le 1er septembre 2016)

Djamouri, R. (2011). « Le Chinois Classique ». In : E. Bonvini *et al.* (éds.) *Dictionnaire des langues*. Dicos Poche. Paris : Quadrige/Presses Universitaires de France, p. 984-995.

Dolz, J. (2002). « L'Énigme de la Compétence en Éducation : Des Travaux en Sciences de l'Éducation Revisités ». In : *Notions en Question*, Vol. 6, p. 83-104.

Dong, T. & Cremers, A. (2014). « A Novel Machine Translation Method for Learning Chinese as a Foreign Language ». In : A. Gelbukh (éd.) *Computational Linguistics and Intelligent Text Processing*. Berlin Heidelberg : Springer, p. 343-354.

Dornyei, Z. (2003). « Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning : Advance in Theory, Research and Applications ». In : Z. Dornyei (éd.) *Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research, and Applications*. Best of Language Learning Series. Oxford : Blackwell Publishing.

Du, D. 杜道流 (2012). « 'Liangge tongxue' he 'fuqi liangge' – cong waiguoren de shiwu kan hanyu de 'shu(liang)ming' zuhe '两个同学'和'夫妻两个'——从外国人的失误看汉语的'数(量)名'组合 (On 'Numeral-Measure Word + N' and 'N + Numeral-Measure Word':Based on an Analysis of Errors by Foreign Learners) ». In : *Shijie hanyu jiaoxue 世界汉语教学 2012 年第 1 期*, p. 115-123.

Ducancel, G. & Simon, D.-L. (2004). « De Deux Monolinguisms vers une Éducation Plurilingue ». In : *Repères*, n°24, p. 3-21.

Duff, P. ; Anderson, T. & Ilnyckyj, R. (2013). *Learning Chinese: Linguistic, Sociocultural, and Narrative Perspectives*. Berlin : De Gruyter Mouton.

Duff, P. A. & Polio, C. G. (1990). « How Much Foreign Language Is There in the Foreign Language Classroom ». In : *The Modern Language Journal*, Vol. 74, n°2. Hoboken : Wiley, p.154-166.

Éducol. (2011). Glossaire. [En ligne] <http://eduscol.education.fr/cid48031/glossaire.html> (consultée le 17 septembre 2013).

Éducol. (2013). Sections Internationales : Examens et Diplômes. [En ligne] <http://eduscol.education.fr/cid45720/enseignement-diplomes.html> (consultée le 17 septembre 2013).

Éducol. (2016). L'Organisation du Collège : Les Modalités d'Organisation des Enseignements au Collège. [En ligne] <http://eduscol.education.fr/cid87584/le-college-2016-questions-reponses.html> (consultée le 1^{er} septembre 2016).

Ericsson, K. A. & Simon, H. A. (1984/1993). *Protocol Analysis : Verbal Reports as Data*. Édition révisée. Cambridge/Londres : The MIT Press.

Erlich, D. (1995). « Une Méthode d'Analyse Thématique : Exemples de l'Ennui et de l'Ambition ». In : F. Rastier (éd.) *L'Analyse Thématique des Données Textuelles : L'Exemple des Sentiments*. Paris : Didier, p. 85-103.

European Association for Chinese Studies (EACS). (2014). Letter of Protest at Interference in EACS Conference in Portugal, July 2014. [En ligne] <http://chinesestudies.eu/?p=585> (consultée le 6 août 2014)

Extra, G. & Yağmur, K. (éds.) (2013). *L'Europe Riche de ses Langues : Tendances des Politiques et des Pratiques du Plurilinguisme en Europe*. Cambridge : Cambridge University Press.

Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. New York : Routledge.

Fairclough, N. (2010). *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. New York : Routledge.

Fairclough, N. (2012). « Critical Discourse Analysis ». In : J. P. Gee & M. Handford (éds.) *The Routledge Handbook of Discourse Analysis*. New York : Routledge, p. 9-20.

Fallery, B. & Rodhain, F. (2007). Quatre Approches pour l'Analyse de Données Textuelles : Lexicales, Linguistiques, Cognitive, Thématique. In : *XVIème Conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique*, du 6 au 9 juin 2007, Montréal. [En ligne] <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00821448/document> (page consultée le 28 août 2012).

Feng, Sh. 冯胜利 & Yan, L. 阎玲 (2013). « Lun yutiyufa yu jiaocai bianxie 论语体语法与教材编写 ». In : *Journal of the Chinese Language Teachers Association*, Vol. 48, Issue 1, p. 1-27.

Flament, C. (1989). « Structure de Dynamique des Représentations Sociales ». In : D. Jodelet (éd.) *Les Représentations Sociales*. Sociologie d'Aujourd'hui. Paris : Presses Universitaires de France, p. 204-219.

Flyman-Mattsson, A. (1999). « Students' Communicative Behaviour in a Foreign Language Classroom ». In : Working Papers, Vol.47. Lund : Department of Linguistics, p. 39-57.

Fondation Charles de Gaulle. (s. d.). Chronologie des Relations Franco-Chinoises à l'Époque du Général de Gaulle (1962-1970). [En ligne] <http://www.charles-de-gaulle.org/pages/l-homme/dossiers-thematiques/de-gaulle-et-le-monde/de-gaulle-et-la-reconnaissance-de-la-chine/reperes/chronologie.php> (consultée le 22 mars 2015).

Forman, R. (2012). « Six Functions of Bilingual EFL Teacher Talk: Animating, Translating, Explaining, Creating, Prompting and Dialoguing ». In : RELC Journal, Vol.16, n°8. Thousand Oaks : Sage Publication, p.239-253.

Fox-Turnbull, W. (2009). « Stimulated Recall Using Autophotography - A Method for Investigating Technology Education ». In : Bekker, A., Mottier, I. & de Vries, M. J. (éds.) *Proceedings PATT-22 Conference*. Reston : ITEEA, p. 204-217.

Francis, B. ; Archer, L. & Mau, A. (2009). « Language as Capital, or Language as Identity? Chinese Complementary School Pupils' Perspectives on the Purposes and Benefits of Complementary Schools ». In : British Educational Research Journal, Vol. 35, Issue 4, p. 519-538.

Gajo, L. (2014). « From Normalization to Didactization of Multilingualism: European and Francophone Research at the Crossroads Between Linguistics and Didactics ». In : J. Conteh & G. Meier (éds) *The Multilingual Turn in Languages Education : Opportunities and Challenges for Individuals and Societies*. Bristol : Multilingual Matters, p. 113-131.

Gao, F. & Park, J. (2012). « Korean-Chinese Parents' Language Attitudes and Additive Bilingual Education in China ». In : Journal of Multilingual and Multicultural Development, Vol. 33, n° 6, p. 539-552.

García, O. 2009. « Education, Multilingualism and Translanguaging in the 21st Century ». In : A. Mohanty, M. Panda, R. Phillipson & T. Skutnabb-Kangas (éds.) *Multilingual Education for Social Justice: Globalising the local*. New Delhi : Orient Blackswan , p. 128-145.

García, O. & Leiva, C. (2014) « Theorizing and Enacting Translanguaging for Social Justice ». In : A. Blackledge & A. Creese (éds.) *Heteroglossia as Practice and Pedagogy*. Educational Linguistics, Vol. 20. Dordrecht : Springer, p. 199-216.

García, O. & Li, W. 李巍 (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Londres : Palgrave Macmillan.

Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. New York : Basic Books.

Geertz, C. (1983). *Local Knowledge*. New York : Basic Books.

Geertz, C. (1998). « La Description Dense : Vers une Théorie Interprétative de la Culture » (A. Mary, Trad.). In : *Enquête*, Vol. 6, p. 73-105.

Gernet, J. (1990). *Le Monde Chinois*. Paris: Armand Colin.

Gianninoto, M. & Goudin, Y. (2016). Le Positionnement en Mandarin Langue Étrangère dans le Supérieur : Méthodologie et Convergence Interlangues de SELF (Système d'Évaluation Linguistique à Visée Formative). In : Paris Diderot - Paris 7, *Journée d'étude Association Recherche et Enseignement du Chinois 2016 : L'Évaluation en Chinois Langue Étrangère : État des Lieux, Enjeux, Perspectives*. Paris, le 1^{er} Juin 2016.

Gianninoto, M. ; Guo, J. & Mure, H.-L. (2010). « Réflexion sur les Projets pour le Chinois : Cours en Présentiel et Formations en Autonomie (Niveau A1) ». In : J.-J. Quintin (éd.) *Didactice, Actes de la journée d'études Didactique des langues et TICE*. Grenoble : Université Stendhal - Département Lansad, pp. 55-66.

Goldberg, D. ; Looney, D. & Lusin, N. (2015). Enrollments in Languages Other Than English in United States Institutions of Higher Education, Fall 2013. Web publication. [En ligne] http://www.mla.org/pdf/2013_enrollment_survey.pdf (consultée le 22 mars 2015).

Gottlieb, N. (2012). *Language Policy in Japan: the Challenge of Change*. New York : Cambridge University Press.

Grommes, P. & Hu, A. (éds.) (2014). *Plurilingual Education: Policies – Practices – Language Development*. Hamburg Studies on Linguistic Diversity. Amsterdam : John Benjamins Publishing.

Grosjean, F. (2008). *Studying Bilinguals*. Oxford : Oxford University Press.

Groupe Interaction CORpus (ICOR) (2006). Convention de Transcription ICOR. [En ligne] http://icar.univ-lyon2.fr/projets/corinte/bandeau_droit/convention_icor.htm (page consultée le 22 septembre 2011).

Gu, J. 顧均 (2009). « Meiguo ren zaoqi de hanyu xuexi 美國人早期的漢語學習 ». In : *Revista de Cultura version chinoise*, Vol. 71, n° d'Été, p.185-191.

Guba, E. G. (1981). « Criteria for Assessing the Trustworthiness of Naturalistic Inquiries ». In : *Educational Communication and Technology*, Vol. 29, n°2, p.75-91.

Gumperz, J. J. (1964). « Linguistic and Social Interaction in Two Communities ». In : *American Anthropologist*, Vol. 66, Issue 6, Part 2, p. 137-153.

Gumperz, J. J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge : Cambridge University Press

Gumperz, J. J. & Hymes, D. (1964). The Ethnography of Communication. Special issue of *American Anthropologist*, Vol. 66, Issue 6, Part 2.

Guyader, G. (2012). La Reconfiguration du Répertoire Plurilingue des Adolescents Nouvellement Arrivés en France et En Allemagne en Contexte Éducatif : Études

Comparative. Mémoire de master inédit : didactique des langues. Université de Strasbourg, 2012, 1 volume.

Hall, S. (2012). « Signification, Représentation, Idéologie : Althusser et les Débats Poststructuralistes (Ch. Jacquet, Trad.) ». In : *Raisons politiques*, Vol. 4, n° 48, p. 131-162.

Halliday, M. A. K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. Deuxième édition. Londres : Arnold.

Hammersley, M. & Atkinson, P. (1985). *Ethnography: Principles and Practices*. Deuxième édition. Londres : Routledge.

Han, Sh. 韩昇 (1999). « ‘Qiantangshi shidai de Dongya wenhua jiaoliu’ guoji xueshu Yantaohui Shuyao ‘遣唐使时代的东亚文化交流’国际学术研讨会述要 ». In : *Japanese Studies*, Vol. 2, p. 151-155.

Han, Sh. 韩昇 (2008). « Dongya guanxi de biandong yu Qiantangshi shimo 东亚关系的变动与遣唐使始末 ». In : *Journal of Zhengzhou University (Philosophy and Social Sciences Edition)*, Vol. 5, p. 98-99.

Hanban. 國家漢語國際推廣領導小組辦公室 (2014). Master international d'enseignement du chinois. [En ligne] http://french.hanban.org/teachers/node_9834.htm (consultée le 10 mai 2015).

Hanban. 國家漢語國際推廣領導小組辦公室 (2014). Master of Teaching Chinese to Speakers of Other Languages. [En ligne] http://english.hanban.org/node_9904.htm (consultée le 10 mai 2015).

Hanban. 國家漢語國際推廣領導小組辦公室 (2014). Guanyu Kongzi Xueyuan/Ketang 关于孔子学院 / 课堂. [En ligne] http://www.hanban.edu.cn/confuciousinstitutes/node_10961.htm (consultée le 22 mars 2015).

Hancock, A. (2014). « Chinese Complementary Schools in Scotland and the Continua of Biliteracy ». In : X. L. Curdt-Christiansen & A. Hancock (éds.) *Learning Chinese in Diasporic Communities: Many Pathways to Being Chinese*. Amsterdam : John Benjamins, p. 59-80.

Hao, M. & Wang, F. (2015). « Laizi butong yuyan leixing de xuexizhe xushu hanyu yundong shijian de shiyan Yanjiu 来自不同语言类型的学习者叙述汉语运动事件的实验研究 ». In : *Shijie hanyu jiaoxue 世界汉语教学*, Vol. 1, p. 83-94.

Harre, R. (1989). « Grammaire et Lexique, Vecteurs des Représentations Sociales ». In : D. Jodelet (éd.) *Les Représentations Sociales*. Sociologie d'Aujourd'hui. Paris : Presses Universitaires de France, p.131-151.

Hasan, A. S. (2006). « Analysing Bilingual Classroom Discourse ». In : *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, Vol. 9, n°1. Oxford : Taylor & Francis, p.7-18.

He, A. W. & Xiao, Y. (2010). *Chinese as a Heritage Language : Fostering Rooted World Citizenry*. Honolulu : University of Hawai'i at Mānoa.

Head, A. ; Xu, Y. & Wang, J. (2014). « ToneWars: Connecting Language Learners and Native Speakers through Collaborative Mobile Games ». In : S. Trausan-Matu *et al.* (éds.) *Intelligent Tutoring Systems*. Heidelberg/New York/Dordrecht/London : Springer, p. 368-377.

Hélot, C. (2007). *Du Bilinguisme en Famille au Plurilinguisme à l'École. Espaces discursifs*. Paris : L'Harmattan.

Hélot, C. (2008). « Awareness Raising and Multilingualism in Primary Education ». In : J. Cenoz & N. H. Hornberger (éds.) *Knowledge About Language. Encyclopedia of Language Education*, Second edition, Vol. 6. New York : Springer, p. 371-384.

Hélot, C. (2010). « 'Tu Sais Bien Parler Maîtresse !' Negotiating Languages other than French in the Primary Classroom in France ». In : K. Menken & O. García (éds.) *Negotiating Language Education Policies : Educators as Policy Makers*. New York : L. Erlbaum/ Routledge, p. 52-71.

Hélot, C. (2012). « Linguistic Diversity and Education ». In : M. Martin-Jones, A. Blackledge & A. Creese (eds.) *Routledge Handbook of Multilingualism*. New York/Londres : Taylor and Francis, p. 214-231.

Hélot, C. & Erfurt, J. (éds.) (2016). *L'Éducation Bilingue en France : Politiques Linguistiques, Modèles et Pratiques*. Limoges : Lambert-Lucas.

Henry, P. & Moscovici, S. (1968). « Problèmes de l'Analyse de Contenu ». In : *Langages*, 3^e année, n°11, p. 36-60.

Hermann-Brennecke, G. (2013). « Attitudes and Language Learning ». In : M. Byram & A. Hu (éds.) *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. Oxon/New York : Routledge, p. 59-65.

Holmen, S. E. (15 mars 2016). Université de Strasbourg, *Cercle Nordique*. Communication sans acte : La Diversité Linguistique – Une Ressource dans la Formation des Enseignants.

Hsiao, Hs.-Sh. ; Chang, Ch.-S. & Chen, Ch.-J. (2013). « The influence of Chinese character handwriting diagnosis and remedial instruction system on learners of Chinese as a foreign language ». In : *Computer Assisted Language Learning*, Vol. 28, Issue, 4, p. 306-324.

Hsiao-Figueira, H.-Ch. (2002). *Dialogue pédagogique et acquisition d'une langue étrangère : une analyse de cas : une classe de chinois langue étrangère pour enfants de 7 à 10 ans*. Thèse de doctorat inédite : sciences du langage. Paris : Université Paris Descartes – Paris 5, 2002, 2 volumes.

Hu, A. (2011). « Intercultural Competence in a Multilingual World: Policies—Research—Language Education ». In : *Proceedings of the 2009 China-EU Multilingualism Conference*. Beijing : Hanban, p.125-134.

- Hu, A. (2012). « Intercultural Learning ». In : C. A. Chapelle (éd.) *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Chicester : Wiley-Blackwell, p. 2776-2783.
- Hu, A. (2016). « Éducation Plurilingue : Défis Conceptuels, Théoriques et Politiques ». In : C. Hélot & J. Erfurt (éds.) (2016). *L'Éducation Bilingue en France : Politiques Linguistiques, Modèles et Pratiques*. Limoges : Lambert-Lucas, 521-528.
- Huang, J. (2003). « Activities as a Vehicle for Linguistic and Sociocultural Knowledge at the Elementary Level ». In : *Language Teaching Research*, Vol. 7, p. 3-33.
- Huang, J. (2010). « Chinese as a Foreign Language in Canada : A Content-Based Programme for Elementary School ». In : *Language, Culture and Curriculum*, Vol. 16, n° 1, p. 70-89.
- Huang, N. ; Chen, H.-Y. & Lee, R. C. T. (2003). « Web-Based Synchronized Multimedia System Design for Teaching/Learning Chinese as a Foreign Language ». In : V. Palade, R. J. Howlett & L. Jain (éds.) *Knowledge-Based Intelligent Information and Engineering Systems. KES 2003. Lecture Notes in Computer Science*, Vol 2774. Berlin/Heidelberg : Springer, p. 201-207.
- Huang, Y. 黃雅英 (2014). *Huayuwen jiaoxue zhi kuawenhua goutong nengli zhibiao yanjiu – yi « Ouzhou gongtong yuwen cankao Jiaogou » wei jichu 華語文教學之跨文化溝通能力指標研究 ——以《歐洲共同語文參考架構》為基礎 Intercultural Communicative Competence in Chinese Language Teaching. An Analysis of “can do” descriptors according to the Guidelines of the CEFR*. Thèse de doctorat inédite : didactique du chinois. Taïpei : National Chengchi University, 2014, 1 volume.
- Hufeisen, B. & Neuner, G. (2004). *Le Concept de Plurilinguisme : Apprentissage d'une Langue Tertiaire – l'Allemand après l'Anglais*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Hymes, D. (1962). « The Ethnography of Speaking ». In : T. Gladwin & W. Sturtevant (éds.) *Anthropology and Human Behavior*. Washinton : The Anthropology Society of Washinton, p. 13-53.
- Hymes, D. (1972). « On Communicative Competence ». In : J. B. Pride & J. Holmes (éds.) *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth : Penguin, p 269-293.
- Hymes, D. (1984). *Vers la Compétence de Communication* (F. Mugler, Trad.). Langues et Apprentissage des Langues. Paris : Hatier-CREDIF. (Œuvre originale publiée en 1972).
- The International Society for Chinese Language Teaching 世界汉语教学学会 (2013). Shijie hanyu jiaoxue Xuehui lijie Lishihui Mingdan 世界汉语教学学会历届理事会名单. [En ligne] <http://www.shihan.org.cn/about/council> (consultée le 10 mai 2015).
- Jeoffrion, Ch. ; Marcouyeux, A. & Starkey-Perret, R. (2014). « From Multilingualism to Plurilingualism : University Students' Beliefs About Language Learning in a Monolingual Context ». In : *Language, Culture and Curriculum*, Vol. 27, n° 1, p. 8-26.

Jessner, U. & Kramersch, C. (éds.) (2015). *The Multilingual Challenge: Cross-Disciplinary Perspectives*. Trends in Applied Linguistics, Vol. 16. Berlin/Boston : De Gruyter Mouton.

Jia, L. 贾琳 & Wang, J. 王建勤 (2013). « Shijue jiagong dui yingyu muyuzhe hanyu shengdiao ganzhi de yingxiang 视觉加工对英语母语者汉语声调感知的影响 ». In : Shijie hanyu jiaoxue 世界汉语教学, Vol. 4, p. 548-557.

Jia, Y. 贾益民 (2014). « Guanyu haiwai huayuwen jiaoshi zhuan ye fazhan yanjiu de sikao 关于海外华语文教师专业发展研究的思考 ». In : Shijie hanyu jiaoxue 世界汉语教学, Vol. 3, p. 345-355.

Jiang, Sh. 江淑美, Wu, Y. 吴伊匀, Wong, Sh. 翁士勋 & Liu, Y. 刘育雯 (2000). *Jiaoyu yanjiufa zhuan ti yanjiu Baogao – ge'an yanjiu (case study) 教育研究法专题研究报告—个案研究 (Case study)*. Taipei : Guoli Taiwan shifan Daxue 国立台湾师范大学 National Taiwan Normal University.

Jiang, W. (2009). *Acquisition of Word Order in Chinese as a Foreign Language*. Berlin : De Gruyter Mouton.

Jin, H. 靳洪刚 & Zhang, Y. 章吟 (2009). « 'Xuanzexing Zhuyi' yu 'Chayi Xiaoying' zai hanyu 'de'zi fangshi buyu xide zhong de zuoyong '选择性注意'与'差异效应'在汉语'得'字方式补语习得中的作用 (Effects of Elective Attention and Noticing the Gap in CFL Acquisition of Chinese Manner Complement of de) ». In : Shijie hanyu jiaoxue 世界汉语教学 2009 年第 4 期, p. 542-559.

Jing, Zh. 井茁 (2013). « Cong zhongjieyu fazhan fenxi dao gaoji hanyu kecheng shezhi – neirong yituo xing jiaoxue yanjiu de qishi 从中介语发展分析到高级汉语课程设置——内容依托型教学研究的启示 ». In : Shijie hanyu jiaoxue 世界汉语教学, Vol. 1, p. 105-116.

Jodelet, D. (éd.) (1989a). *Les Représentations Sociales*. Sociologie d'Aujourd'hui. Paris : Presses Universitaires de France.

Jodelet, D. (1989b). *Folies et Représentations Sociales*. Sociologie d'Aujourd'hui. Paris : Presses Universitaires de France

Kaës, R. (1989). « Psychanalyse et Représentation Sociale ». In : D. Jodelet (éd.) *Les Représentations Sociales*. Sociologie d'Aujourd'hui. Paris : Presses Universitaires de France, p.87-114.

Ke, Ch. (2009). « A Model of Formative Task-Based Language Assessment for Chinese as a Foreign Language ». In : Language Assessment Quarterly, Vol. 3, n° 2, p. 207-227.

Ke, Ch. & Li, Y.-H. (2011). « Chinese as a foreign language in the US ». In : Journal of Chinese Linguistics, Vol. 39, n° 1, p. 177-210.

Kelman, H. C. (1958). « Compliance, Identification, and Internalization : Three Processes of Attitude Change ». In : The Journal of Conflict Resolution, Vol. 2, n°1, p. 51-60.

Kim, S. H. O. (2001). *Language Alternation Behaviour Among Native-Speaking Foreign Language Teachers in New Zealand Secondary Schools*. Mémoire de master inédit : didactique des langues. Auckland : The University of Auckland, 2001, 1 volume.

Kim, S. H. O. & Elder, C. (2005). « Language Choices and Pedagogic Functions in the Foreign Language Classroom : a Cross-Linguistic Functional Analysis of Teacher Talk ». In : *Language Teaching Research*, Vol. 9, n°4. Thousand Oaks : Sage Publication, p.355-380.

Kong, S. 江丕贤 (2011). « Monomorphemic and Polymorphemic Anaphors in L2 Chinese ». In : *Journal of Chinese Linguistics*, Vol. 39, n°2, p. 451-477.

Kong, S. 江丕贤 (2012). « Adult English Speakers' Acquisition of Chinese Count-Mass Classifiers ». In : *Journal of Chinese Linguistics*, Vol. 40, n°2, p. 422-477.

Kong, S. 江丕贤 (2014). « Long and short passives in English speakers'L2 Chinese ». In : *Journal of Chinese Linguistics*, Vol. 42, n°2, p. 400-430.

Kujalowicz, A. & Zajdler, E. (2009). « Language Activation and Lexical Processing by Polish Learners of English and Chinese – the Role of Learning Experience in TLA ». In : *International Journal of Multilingualism*, Vol. 6, n°1, p. 85-104.

Kramsch, C. (2003). « The Multilingual Subject ». In : I. De Florio-Hansen & A. Hu (eds.) : *Plurilingualität und Identität : Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen*. Tuebingen : Stauffenburg Verlag.

Kramsch, C. (2006). « The Multilingual Subject ». In : *International Journal of Applied Linguistics*, Vol. 6, n° 1, p. 97-110.

Kramsch, C. (2009). *The Multilingual Subject*. Oxford Applied Linguistics. New York : Oxford University Press.

Kristeva, J. (1969). *Séméiotikè : Recherches pour une Sémanalyse*. Paris : Éditions du Seuil.

Krueger, R. A. & Casey, M. A. (2008). *Focus Groups : a Practical Guide for Applied Research*. Quatrième édition. Thousand Oaks : Sage Publication.

Krumm, H.-J. & Jenkins, E.-M. (2001). *Kinder und Ihre Sprachen : Lebendige Mehrsprachigkeit*. Vienna : Eviva.

Kuo, M.-L. A. & Hooper, S. (2004). « The effects of visual and verbal coding mnemonics on learning Chinese characters in computer-based instruction ». In : *Educational Technology Research and Development*, Vol. 52, Issue 3, p. 23-38.

Kwan, Zh. 關之英 (2012). « Zhongwen zuowei Dier Yuyan : jiaoxue wuqu yu duiying jiaoxue celue zhi tanjiu 中文作為第二語言 : 教學誤區與對應教學策略之探究 ». In : *Zhongguo yuwen tongxun 中國語文通訊 Newsletter of Chinese Language*, 第 91 卷 第 2 期, p. 61-82.

Lai, A. (2007). « Two Translations of the Chinese Cinderella Story ». In : Perspectives: Studies in Translatology, Vol. 15, n° 1, p. 49-56.

Lai, Q. 賴秋桂 (2014). *Duiwai Hanzi jiaoxue yanjiu 對外漢字教學研究 Teaching Chinese Characters as a Second/Foreign Language*. Thèse de doctorat inédite : littérature chinoise. Taizhong : Tunghai University, 2014, 1 volume.

Lam, S. & Vinet, M.-T. (2005). « Classifieurs Nominiaux et Verbaux en Chinois Mandarin ». In : Actes du Congrès Annuel de l'Association Canadienne de Linguistique. [En ligne] <http://westernlinguistics.ca/Publications/CLA-ACL/LamVinet.pdf> (consultée le 17 septembre 2013).

Lan, Y. J. ; Sung, Y.-T. & Wu, Ch.-Y. (2009). « A Cognitive-Interactive Approach to Chinese Characters Learning: System Design and Development ». In : M. Chang *et al.* (éds). *Learning by Playing. Game-based Education System Design and Development*. Berlin Heidelberg : Springer, p. 559-564.

Laroche, H. & Nioche, J.-P. (2006). « L'Approche Cognitive de la Stratégie d'Entreprise ». In : Revue Française de Gestion, n° 160, issue 1, p. 81-105.

Lee, G. (2013). Fermeture de l'Institut Confucius de Lyon. [En ligne] <http://www.gregorylee.net/> onglet « Fermeture de l'Institut Confucius de Lyon ». (consultée le 26 septembre 2014)

Lee, S. J. & Li, X. (2014). « The acquisition of comparative constructions by English learners of Chinese : An explorative study from a college Chinese language classroom ». In : Chinese as a Second Language Research, Vol. 3, Issue 1, p. 53-78.

Li, L. ; Zhao, Sh. & Yeung, A. S. (2012). « Chinese Language Reform in Singapore: Teacher Perceptions of Instructional Approaches and Curriculum Implementation ». In : International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, Vol. 15, n° 5, p. 533-548.

Li, Q. 李泉 (2007). « Hanyu guojihua jincheng zhong xueke jianshe wenti sikao 汉语国际化进程中学科建设问题思考 ». In : Shijie hanyu jiaoxue 世界汉语教学 2007 年第 3 期 (总第 81 期), p. 10-11.

Li, Q. 李泉 (2009). « Duiwai Hanyu jiaoxue de jiben lilun 對外漢語教學的基本理論 ». In : J. Zhao, 趙金銘 (éd.) *Duiwai Hanyu jiaoxue gailun 對外漢語教學概論 Introduction to Teaching Chinese as a Second Language*. Taïpei : 新學林, 60-98.

Li, Sh. (2014). « The Interface Between Feedback Type, L2 Proficiency, and the Nature of the Linguistic Target ». In : Language Teaching Research, Vol. 18, p. 373-396.

Li, W. 李崑 (2014). *Applied Linguistics*. Oxford : Wiley Blackwell.

Li, W. 李崑 & Zhu, H. 朱华 (2011). « Changing Hierarchies in Chinese Language Education for the British Chinese Learners ». In : L. Tsung & K. Cruickshank (éds.) *Teaching and Learning Chinese in Global Contexts*. CFL Worldwide. Londres & New York : Continuum, p. 11-27.

- Li, Y. 李昱 (2014). « Hanyu shuangjiwu goushi eryl xide zhong de yuyan bianyi xianxiang yanjiu 汉语双及物构式二语习得中的语言变异现象研究 (On the Variability of the Second Language Acquisition of Chinese Ditransitive Constructions) ». In : Shijie hanyu jiaoxue 世界汉语教学 2014 年第 1 期, p. 88-102.
- Li, X. 李遐 (2006). *Xinjiang Weiwuerzu xuesheng hanyu jieci xuexi yanjiu 新疆维吾尔族学生汉语介词学习研究*. Thèse de doctorat inédite : sciences du langage et linguistique appliqué. Shanghai : East China Normal University, 2006, 1 volume.
- Li, Zh. 李志剛 (1985). *Jidujiao zaoqi zai Hua chuanjiaoshi 基督教早期在華傳教史*. Taipei : The Commercial Press Ltd.
- Liamputtong, P. (2011). *Focus Group Methodology: Principle and Practice*. Thousand Oaks : Sage Publication.
- Lin, Y. 林艳 (2006). *Ying Han cihui de lijuxing gongxi duibi ji qi zai duiwai hanyu jiaoxue zhong de yingyong 英汉词汇的理据性共性对比及其在对外汉语教学中的应用*. Thèse de doctorat inédite : sciences du langage. Pékin : Beijing shifan Daxue 北京师范大学, 2006, 1 volume.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hill : Sage.
- Linn, A. R. (2008). « The Birth of Applied Linguistics: The Anglo-Scandinavian School as ‘Discourse Community’ ». In : *Historiographia Linguistica*, Vol. 35, Issue 3, p. 342-384.
- Lin-Zucker, M. (2012). « Le Plurigraphisme dans le Cadre d'une Approche de l'Intercompréhension des Écritures Sinographiques : l'Exemple du Chinois, du Japonais et du Vietnamien Ancien ». In : J. Bellassen, H. Medhat-Lecocq & L. Ouvrard (éds.) *Écritures, Politiques Linguistiques et Didactique des Langues*. Paris : Archives Contemporaines, p. 43-54.
- Liu, D. 刘丹青 (2015). « yuyan nengli de duoyangxing he yuyan jiaoyu de duoyanghua 语言能力的多样性和语言教育的多样化 ». In : *Shijie hanyu jiaoxue 世界汉语教学*, Vol. 1, p. 3-11.
- Liu, F.-H. (2012). « L2 acquisition of the progressive marker zai in Mandarin Chinese ». In : *Chinese as a Second Language Research*, Vol. 1, Issue 2, p. 153-192.
- Liu, F.-H. (2015). « Acquiring topic structures in Mandarin Chinese ». In : *Chinese as a Second Language Research*, Vol. 4, Issue 1, p. 1-22.
- Liu, J. J. (2010). « Assessing Students' Language Proficiency: A New Model of Study Abroad Program in China ». In : *Journal of Studies in International Education*, Vol. 14, p. 528-54..
- Liu, J. 刘建强 (2008). « Riben gudai dui Hua waijiao zhong de Qiansui(tang)shi 日本古代对华外交中的遣隋(唐)使 ». In : *Tangdu Journal*, Vol. 24, n°4, p. 23-28.

Liu, W. (2013). *An Ethnographic Study of Teaching Chinese as a Heritage Language and Foreign Language in Three Educational Contexts in the United Kingdom*. Thèse de doctorat : sciences de l'éducation. Birmingham : University of Birmingham, 2013, 1 volume.

Liu, Y. 刘扬锦 (2007). *Hanyu cihui yinyu de renzhi yanjiu 汉语词汇隐喻的认知研究*. Thèse de doctorat inédite : études chinoises. Shandong : Shandong Daxue 山东大学, 2007, 1 volume.

Liu, X. 刘珣 (2000). *Duiwai Hanyu Jiaoyuxue yinlun 对外汉语教育学引论*. Pékin : Beijing Language and Culture University Press.

Liu, Zh. 劉章才 (2014). « Shilun Yesuhuishi zai Aomen de hanyu xuexi 試論耶穌會士在澳門的漢語學習 ». In : Revista de Cultura version chinoise, Vol. 92, n° d'Automne, p.167-172.

Lü, B. 吕必松 (1997). « Duiwai Hanyu jiaoxue gailun : diba zhang Duiwai Hanyu jiaoxue de xueke xingzhi he xueke jianshe 对外汉语教学概论 : 第八章 对外汉语教学的学科性质和学科建设 ». In : Shijie hanyu jiaoxue 世界汉语教学 1997 第 1 期 (总第 39 期), p. 63-67.

Lü, B. 吕必松 (2007). *Hanyu yu Hanyu zuowei Di'er Yuyan jiaoxue 汉语与汉语作为第二语言教学*. Shiyong Duiwai Hanyu jiaoxue congshu 实用对外汉语教学丛书. Pékin : Peking University Press.

Lü, Ch. ; Koda, K. & Zhang, D. (2015). « Effects of semantic radical properties on character meaning extraction and inference among learners of Chinese as a foreign language ». In : Writing Systems Research, Vol. 7, Issue 2, p. 169-185.

Lu, J. & Zhao, Y. (2011). « Teaching Chinese as a Foreign Language in China : A Profil ». In : L. Tsung & K. Cruickshank (éds.) *Teaching and Learning Chinese in Global Contexts*. CFL Worldwide. Londres & New York : Continuum, p. 117-130.

Lüdi, G. (2006). « De la Compétence Linguistique au Répertoire Plurilingue ». In : Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée, n° 84, p. 173-189.

Luo, H. (2013). « Chinese Language Learning Anxiety and its Associated Factors ». In : Journal of the Chinese Language Teachers Association, Vol. 48, n° 2, p. 1-26.

Luo, X. 罗选民 (2006). *Huwenxing yu fanyi 互文性与翻译 Intertextualité et Traduction*. Thèse de doctorat inédite : philosophie. Hong Kon : Lingnan University, 2006, 1 volume.

Lycée Émile Zola de Rennes. (2013). La Section de Chinois au Lycée Zola. [En ligne] http://www.citescolaire-emilezola-rennes.ac-rennes.fr/sites/citescolaire-emilezola-rennes.ac-rennes.fr/IMG/pdf/chinois_lycee_zola.pdf (consultée le 17 septembre 2013).

Lycée François Magendie de Bordeaux. (2012). Les Sections Orientales. [En ligne] <http://www.magendie.net/spip.php?article112> (consultée le 17 septembre 2013).

Lycée Louis le Grand de Paris. (s.d.). Les Classes Secondaires. [En ligne] <http://www.louislegrand.org/index.php/admissions-articlesmenu-31/admissions-dans-les-classes-secondaires-articlesmenu-46/les-classes-secondaires-articlesmenu-79> (consultée le 17 septembre 2013).

Macar, E. (2001). « Analysing Student Teachers' Codeswitching in Foreign Language Classroom : Theories and Decision Making ». In : *The Modern Language Journal*, Vol 85, Issue 4. Hoboken : Wiley, p.531-548.

Mangueneau, D. (2009). *Les Termes Clés de l'Analyse du Discours*. Points Essais. Paris : Éditions du Seuil.

Mangueneau, D. (2014). *Discours et Analyse du Discours : Introduction*. Paris : Armand Colin.

Mazière, F. (2010). *L'Analyse du Discours*. Que sais-je. Deuxième édition. Paris : Presse Universitaire de France.

McGinnis, S. (2005). « More than a Silver Bullet : The Role of Chinese as a Heritage Language in the United States ». In : *The Modern Language Journal*, Vol. 89, n° 4, p. 592-594.

Merriam, Sh. B. (1988). *Case Study Research in Education : A Qualitative Approach*. San Francisco : Jossey-Bass.

Ministère de l'Éducation Nationale. (1992). « Mise en Place de Sections Européennes dans les Établissements du Second Degré ». In : *Bulletin Officiel* n°33 du 3 Septembre 1992. [En ligne] <http://eduscol.education.fr/cid46288/mise-en-place-de-sections-europeennes.html> (consultée le 30 avril 2011).

Ministère de l'Éducation Nationale. (2002). « Programme d'Enseignement des Langues Vivantes en Classe de Seconde des Séries Générales et Technologiques ». In : *Bulletin Officiel Hors-Série* n°7 du 3 Octobre 2002. [En ligne] <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs7/default.htm> (consultée le 02 novembre 2009).

Ministère de l'Éducation Nationale. (2003a). « Préparation de la Rentrée 2003 dans les Écoles, les Collèges et les Lycées ». In : *Bulletin Officiel* n°14 du 3 Avril 2003. [En ligne] <http://www.education.gouv.fr/bo/2003/14/MENE0300748C.htm> (consultée le 02 novembre 2009)

Ministère de l'Éducation Nationale. (2003b). « Programme d'Enseignement des Langues Vivantes en Classe de Première des Séries Générales et Technologiques ». In : *Bulletin Officiel Hors-Série* n°7 du 28 Août 2003. [En ligne] <http://www.education.gouv.fr/bo/2003/hs7/default.htm> (htm (consultée le 02 novembre 2009).

Ministère de l'Éducation Nationale. (2003c). « Évaluation Spécifique Organisée pour les Candidats aux Baccalauréats Général et Technologique dans les Sections Européennes ou de Langues Orientales à Compter de la Session 2004 ». In : *Bulletin Officiel* n°42 du 13 Novembre 2003. [En ligne] <http://www.education.gouv.fr/bo/2003/42/MENE0302456N.htm> (consultée le 02 novembre 2009).

Ministère de l'Éducation Nationale. (2004a). « Préparation de la Rentrée 2004 dans les Écoles, les Collèges et les Lycées ». In : Bulletin Officiel n°6 du 5 Février 2004. [En ligne] <http://www.education.gouv.fr/bo/2004/6/MENE0400173C.htm> (consultée le 02 novembre 2009).

Ministère de l'Éducation Nationale. (2004b). « Programme de l'Enseignement des Langues Vivantes en Classe Terminale des Séries Générales et Technologiques ». In : Bulletin Officiel Hors-Série n°5 du 9 Septembre 2004. [En ligne] <http://www.education.gouv.fr/bo/2004/hs5/MENE0401475A.htm> (consultée le 02 novembre 2009).

Ministère de l'Éducation Nationale. (2005a). « Préparation de la Rentrée Scolaire 2005 ». In : Bulletin Officiel n°18 du 5 Mai 2005. [En ligne] <http://www.education.gouv.fr/bo/2005/18/MENE0500813C.htm> (consultée le 02 novembre 2009).

Ministère de l'Éducation Nationale. (2005b). « Programmes des Collèges : Langues Vivantes Étrangères au Palier 1 ». In : Bulletin Officiel Hors-Série n°6 du 25 Août 2005. [En ligne] <http://www.education.gouv.fr/bo/2005/hs6/default.htm> (consultée le 02 novembre 2009).

Ministère de l'Éducation Nationale. (2007a). « Programme de l'Enseignement de Langues Vivantes Étrangères au Collège ». In : Bulletin Officiel Hors-Série n°7 du 26 Avril 2007. [En ligne] <http://www.education.gouv.fr/bo/2007/hs7/default.htm> (consultée le 02 novembre 2009).

Ministère de l'Éducation Nationale. (2007b). « Programmes de Langues Étrangères pour l'École Primaire ». In : Bulletin Officiel Hors-Série n°8 du 30 Août 2007. [En ligne] <http://www.education.gouv.fr/bo/2007/hs8/default.htm> (consultée le 02 novembre 2009).

Ministère de l'Éducation Nationale. (2008). « Langue Vivante et Langue et Littérature des Sections Internationales de Chinois ». In : Bulletin Officiel n°33 du 4 Septembre 2008. [En ligne] <http://www.education.gouv.fr/cid22248/mene0817095a.html> (consultée le 02 novembre 2009).

Ministère de l'Éducation Nationale. (2010a). « Langues Vivantes au Lycée d'Enseignement Général et Technologique ». In : Bulletin Officiel Spécial n°1 du 4 Février 2010. [En ligne] <http://www.education.gouv.fr/pid23791/special-4-fevrier-2010.html> (consultée le 30 avril 2011).

Ministère de l'Éducation Nationale. (2010b). « Enseignements Commun, d'Exploration et Facultatif : Programme d'Enseignement des Langues Vivantes en Classe de Seconde Générale et Technologique ». In : Bulletin Officiel Spécial n° 4 du 29 Avril 2010. [En ligne] http://www.education.gouv.fr/cid51335/meine10072_60a.html (consultée le 30 avril 2011).

Ministère de l'Éducation Nationale. (2010c). « Programme d'Enseignement de Langues Vivantes du Cycle Terminal pour les Séries Générales et Technologiques ». In : Bulletin Officiel Spécial n°9 du 30 Septembre 2010. [En ligne] <http://www.education.gouv.fr/pid24426/special-n-9-du-30-septembre-2010.html> (consultée le 30 avril 2011).

Ministère de l'Éducation Nationale. (2012a). « Baccalauréat – Préparation, Déroulement et Suivi des Épreuves ». In : Bulletin Officiel n°15 du 12 Avril 2012. [En ligne] http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=59783 (consultée le 30 septembre 2013).

Ministère de l'Éducation Nationale. (2012b). « Baccalauréats Général et Technologique – Langues Étrangères et Régionales Pouvant Faire l'Objet d'Épreuves de Langues Vivantes ». In : Bulletin Officiel n°41 du 8 Novembre 2012. [En ligne] http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=65827 (consultée le 30 septembre 2013).

Ministère de l'Éducation Nationale. (2012c). « Sections Internationales dans les Écoles, Collèges et Lycées d'Enseignement Général ». In : Bulletin Officiel n°47 du 20 Décembre 2012. [En ligne] http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=66494 (consultée le 30 septembre 2013).

Ministère de l'Éducation Nationale. (2013). « Baccalauréat Général – Épreuves de Langues Applicables à la Série L à Compter de la Session 2014 ». In : Bulletin Officiel n°43 du 21 Novembre 2013. [En ligne] http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=74959 (consultée le 30 septembre 2014).

Ministère de l'Éducation Nationale. (2014). « Baccalauréats Général et Technologique – Épreuves de Langues Vivantes Applicables aux Baccalauréats Général et Technologique (Hors Séries L, TMD, STAV et hôtellerie) ». In : Bulletin Officiel n°4 du 23 Janvier 2014. [En ligne] http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=76422 (consultée le 30 septembre 2014).

Ministère de l'Éducation Nationale. (2015a). « Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture ». In : Bulletin Officiel n°17 du 23 Avril 2015. [En ligne] http://cache.media.education.gouv.fr/file/17/45/6/Socle_commun_de_connaissances,_de_competences_et_de_culture_415456.pdf (consultée le 30 septembre 2015).

Ministère de l'Éducation Nationale. (2015b). « Programmes d'Enseignement du Cycle des Apprentissages Fondamentaux (Cycle 2), du Cycle de Consolidation (Cycle 3) et du Cycle des Approfondissements (Cycle 4) ». In : Bulletin Officiel Spécial n°11 du 26 Novembre 2015. [En ligne] http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=33400 (consultée le 30 décembre 2016).

Ministry of Education. 國際及兩岸教育司 (2013). 102 dazhuan xiaoyuan fushe Huayu Zhongxin waiji xuesheng renshu – an xiaobie, guobie yu xingbie fen 102 大專校院附設華語文中心外籍學生人數—按校別、國別與性別分. [En ligne] <http://ois.moe.gov.tw/ocs/html/Statistics.html> (consultée le 22 mars 2015).

Ministry of Education of the People's Republic of China 中华人民共和国教育部. (2011). « Xuwei shouyu he rencai peiyang xueke Mulu 学位授予和人才培养学科目录 ». In : Notice 學位 [2011] 十一號. [En ligne]

http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_834/201104/116439.html (consultée le 10 mai 2015).

Ministry of Education of the People's Republic of China 中华人民共和国教育部. (2012). « Putong gaodeng xuexiao benke zhuanke Mulu 普通高等學校本科專業目錄 ». In : Notice 教高 [2012] 九號 . [En ligne] http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s3882/201210/xxgk_143152.html (consultée le 10 mai 2015).

Moirand, S. (1982). *Enseigner à Communiquer en Langue Étrangère*. Collection « F » Recherches/Applications. Paris, Hachette.

Le Monde / Agence France-Presse. (2013). « L'Enseignement du Chinois en Plein Boom en France (Catalogue des Cours au Premier Cycle Universitaire) ». In : Le Monde 23 avril 2013. [En ligne] http://www.lemonde.fr/education/article/2013/04/23/l-enseignement-du-chinois-en-plein-boom-en-france_3164677_1473685.html (consultée le 19 mai 2013).

Moradkhani, S. (2012). « The Typology of EFL Teacher's Codeswitching : A Validation Study ». In : Journal of Teaching Language Skills. Shiraz : Shiraz University Press, p.103-126.

Moscovici, S. (1963). « Attitudes and Opinions ». In : Annual Review of Psychology, Vol. 14. Palo Alto : Annual Review, p. 231-260.

Moseley, Ch. (éd.) (2010). Atlas des Langues en Danger dans le Monde, 3ème édition. Paris : Éditions UNESCO. [En ligne] <http://www.unesco.org/culture/en/endangeredlanguages/atlas> (consultée le 14 octobre 2014).

Muller, N. (2002). « L'Évaluation des Compétences, une Situation de Communication Complexe : Réaction à la Contribution de Claude Springer ». In : *Notions en Question*, Vol. 6, 75-82.

Negura, L. (2006). « L'Analyse de Contenu dans l'Étude des Représentations Sociales ». In : SociologieS, [En ligne] <http://sociologies.revues.org/993> (page consultée le 1 juin 2017).

O'Malley, J. M. & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge Applied Linguistics. New York : Cambridge University press.

Otheguy, R. ; García, O. & Reid, W. (2015). « Clarifying Translanguaging and Deconstructing Named Languages: A Perspective from Linguistics ». In : Applied Linguistics Review, Vol. 6, Issue 3, p. 281-307.

Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston : Heinle.

Pak, J. (2012). « Is English or Mandarin the Language of the Future? ». In : BBC News Magazine. [En ligne] <http://www.bbc.co.uk/news/magazine-17105569> (consultée le 23 février 2012).

- Pan, W. 潘文国 (2004). « Lun 'Duiwai Hanyu' de xueke texing 论‘对外汉语’的学科性 ». In : *Shijie hanyu jiaoxue* 世界汉语教学 2004 年第 1 期(总第 67 期), p. 11-19.
- Paris, M.-C. (2011). « Le Mandarin ». In : E. Bonvini *et al.* (éds.) *Dictionnaire des Langues*. Dicos Poche. Paris : Quadrige/ Presses Universitaires de France, p. 996-1008.
- Paternicò, L. M. ; Casalin, F. ; Shu, Ch. ; Allanic, B. ; Do, H. S. ; Guder, A. ; Wang, L. ; Song, L. & Suen, L. (2012). The European Benchmarking Chinese Language Project Team (EBCL) Presents Can-do Statements at Levels A1-A2+. [En ligne] <http://ebcl.eu.com/wp-content/uploads/2013/02/EBCL-A1-A2+-Can-do-Statements-Oct-2012.pdf> (consultée le 19 mai 2013).
- Peng, J. 彭俊 (2004). *Huawen jiaoyu yanjiu* 华文教育研究. Thèse de doctorat inédite : études chinoises. Shanghai : Shanghai shifan Daxue 上海师范大学, 2004, 1 volume.
- Pétard, J.-P. (éd.) (1999). *Psychologie Sociale*. Collection Grand Amphi. Rosny : Bréal.
- Peyraube, A. (2011). « Les Langues Sinitiques ». In : E. Bonvini *et al.* (éds.) *Dictionnaire des Langues*. Paris : Quadrige/Presses Universitaires de France, p. 979-984.
- Pickel, T. & Hélot, Ch. (2014). « 'Because It is My Life, and I'm the One who Makes Choices' – Newcomers in the French Education System and Career Guidance : What About Their Plurilingual Competence? ». In : P. Grommes, & A. Hu (éds.) *Plurilingual Education: Policies – Practices – Language Development*. Hamburg Studies on Linguistic Diversity. Amsterdam : John Benjamins Publishing, p. 161-179.
- Pillet, I. ; Arslangul, A. ; Lamouroux, C. & Jin, Y. (2013). *Ni shuo ba* 你说吧 ! Paris : Didier.
- Ping, W. (2009). « The Provision of Mandarin Chinese in the UK Secondary Schools : What's in the Way? ». In : *European Journal of Education*, Vol. 44, n°1, p. 83-94.
- Rabut, I. ; Wu, Y. & Liu, H. (2009). *Méthode de Chinois Premier Niveau*. Paris : L'Asiathèque.
- Rafoni, J.-C. & Deruguine, N. (2003). *Passerelles en quinze langues : évaluation - lecture en langue d'origine cycles II et III : français, anglais, arabe, chinois, coréen, espagnol, indonésien, japonais, polonais, portugais, roumain, russe, serbe, tamoul, turc, vietnamien*. Nanterre : SCEREN-CNDP.
- Rancière, J. (1973). « Sur la Théorie de l'Idéologie Politique d'Althusser ». In : *L'Homme et la Société*, Vol. 27 ; n° 1, p. 31-61.
- Ranong, S. N. & Leung, Y.-K. I. (2009). « Null Objects in L1 Thai–L2 English–L3 Chinese: An Empiricist Take on a Theoretical Problem ». In : Y.-K. I. Leung (éd.) *Third Language Acquisition and Universal Grammar*, Second Language Acquisition. Bristol : Multilingual Matters, p. 162-191.
- Régnard, D. (2010). « Apports Pédagogiques de l'Utilisation de la Carte Heuristique en Classe ». In : *Études de Linguistique Appliquée*, n° 158, issue 2, p. 215-222.

Rex, L. A. & Green, J. L. (2008). « Classroom Discourse and Interaction : Reading Across the Traditions ». In : B. Spolsky & F. M. Hult (eds.) *The Handbook of Educational Linguistics*. Oxford : Blackwell Publishing, p. 571-584.

Rhodes, N. C. & Pufahl, I. (2009). Foreign Language Teaching in U.S. Schools: Results of a National Survey. Executive summary. [En ligne] <http://www.cal.org/what-we-do/projects/national-k-12-foreign-language-survey> (consultée le 22 mars 2015).

Riley, Ph. (2003). « Le 'Linguisme' — Multi- Poly- Pluri ? Points de Repère Terminologiques et Sociolinguistiques ». In : *Le Français dans le Monde*, numéro spécial, p. 8-17.

de Robillard, D. (1997). « Aménagement Linguistique ». In : M.-L. Moreau (éd.) *Sociolinguistique : Concepts de Base*. Liège : Mardaga, p. 36-41.

Rossari, C. (1992). « Essai d'Analyse Linguistique d'un Texte Littéraire ». In : *Cahiers de Linguistique Française*, Vol. 13, p. 215-231.

Rouquette, M.-L. & Rateau, P. (1998). *Introduction à l'Étude des Représentations Sociales : La Psychologie en Plus*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Roussillat, S. (2014). 1964 : une Française en Chine. [En ligne] <http://www.chine-info.com/french/look/20141205/174440.html> (consultée le 22 mars 2015).

Saillard, C. (1998). *Contact des Langues à Taiwan : Interactions et Choix de Langues en Situations de Travail*. Thèse de doctorat inédite : sciences du langage. Strasbourg : Université Paris Diderot - Paris 7, 1998, 1 volume.

Saillard, C. (2000). « Nommer les Langues en Situations de Plurilinguisme ou la Revendication d'un Statut : le Cas de Taïwan ». In : *Langage et société*, Vol. 91, p. 35-57.

Saillard, C. (2004). « Les Langues Austronésiennes de Taiwan Peuvent-Elles Échapper à la Minoration ? ». In : *Faits de Langues*, n° 23-24, p. 361-378.

Sarfati, G.-E. (2007). *Éléments d'Analyse du Discours*. 128. Deuxième édition. Paris : Armand Colin.

Semin, G. (1989). « Prototypes et Représentations Sociales ». In : D. Jodelet (éd.) *Les Représentations Sociales*. Sociologie d'Aujourd'hui. Paris : Presses Universitaires de France, p. 239-251.

Schmenk, B. (2005). « Globalizing Learner Autonomy ». In : *TESOL Quarterly*, Vol. 39, Issue 1, p. 107-118.

Schmenk, B. (2008). *Lernerautonomie: Karriere und Sloganisierung des Autonomiebegriffs*. Tübingen : Narr.

Schmenk, B. (2012). « Globalisierung und Sloganisierung zentraler: Begriffe der Fremdsprachenforschung ». In : A. Grünwald *et al.* (éds.) *Globalisierung, Migration, Fremdsprachenunterricht*. Hohengehren : Schneider, p. 413-415.

Schmitt, N. (2010). *An Introduction to Applied Linguistics*. Second Edition. London : Hodder Education.

Scott, M. & Tium, H.-K. (2007). « Mandarin-Only to Mandarin-Plus: Taiwan ». In : *Language Policy*, Vol. 6, n°1, p. 53-72.

Scrimgeour, A. (2014). « Dealing with ‘Chinese Fever’: The Challenge of Chinese Teaching in the Australian Classroom ». In : N. Murray & A. Scarino (éds.) *Dynamic Ecologies : A Relational Perspective on Languages Education in the Asia-Pacific Region*. Multilingual Education, Vol. 9. Dordrecht : Springer Netherlands, p. 151-167.

Shen, H. H. (2009). « Size and Strength: Written Vocabulary Acquisition Among Advanced Learners ». In : *Shijie hanyu jiaoxue 世界汉语教学 2009 年第 1 期*, p. 74-85.

Shen, H. H. & Ke, Ch. 柯传仁 (2007). « Radical Awareness and Word Acquisition among Nonnative Learners of Chinese ». In : *The Modern Language Journal*, Vol. 91, Issue 1, p. 97-111.

Shi, H. 施寒微 (2007). « Lunhanxue ji xifang wei Zhongguo de xingqu 論漢學及西方為中國的興趣 ». In : *Revista de Cultura version chinoise*, Vol. 65, n° d’Hiver, p.125-138.

Shi, L. 石路 (2010). « Les Études Chinoises et la Professionnalisation : la Filière LEA A-t-Elle Un Avenir ? ». In : *Études Chinoises, Hors-Série*, p.103-118.

Shohamy, E. (2006). *Language Policy: Hidden Agendas and New Approaches*. New York : Routledge.

Shu, Zh. 舒兆民 (2010). *Huayuwen jiaoxue jiangyi 華語文教學講義 A Gentle Introduction to Teaching Chinese as a Second Language*. Shiyong Huayu jiaoxue xilie 實用華語教學系列. Taipei : Xinxuelin 新學林.

Simon, D.-L. (2016). « Dispositif Bilingues des Sections Internationales, Européennes et Orientales : Creuset pour une Éducation Plurilingue et Interculturelle ? ». In : C. Hélot & J. Erfurt (éds.) (2016). *L’Éducation Bilingue en France : Politiques Linguistiques, Modèles et Pratiques*. Limoges : Lambert-Lucas, p.348-354.

Smart, G. (2012). « Discourse-Oriented Ethnography ». In : J. P. Gee & M. Handford (éds.) *The Routledge Handbook of Discourse Analysis*. New York : Routledge, p. 147-159.

Smith, A. (2014). « Think Aloud Protocols : Viable for Teaching, Learning and Professional Development in Interpreting ». In : *The International Journal for Translation & Interpreting Research*, Vol. 6, n°1, p. 128-143.

Sokolovska, Z. (2016). *Les Débats sur les Langues dans une Europe en Projet : Généalogie Discursive, Idéologies Langagières et Constructions (Post)nationales au Conseil de l’Europe*. Thèse de doctorat inédite : sciences du langage. Strasbourg : Université de Strasbourg, 2016, 1 volume.

van Someren, M. W., Barner, Y. F. & Sandberg, J. A. C. (1994). *The Think Aloud Method : A Practical Guide to Modelling Cognitive Processes*. London : Academic Press.

Song, J. J. (2012). « South Korea : Language Policy and Planning in the Making ». In : *Current Issues in Language Planning*, Vol. 13, n° 1, p. 1-68.

Song, R.-Y. 宋如瑜 (2012). *Huayu jiaoshi de jiaoxue yuyan yanjiu – yi shizi peixun wei daoxiang 華語教師的教學語言研究——以師資培育為導向*. Thèse de doctorat inédite : études chinoises. Taipei : Guoli Taiwan shifan Daxue 國立臺灣師範大學, 2012, 1 volume.

Spicq, D. (2010). « Institutions Française d'Enseignement Supérieur et de Recherche en Études Chinoises ». In : *Études Chinoises, Hors-Série*, p.383-392.

Spolsky, B. (2004). *Language Policy*. Cambridge : Cambridge University Press.

Spolsky, B. (2007). « Towards a Theory of Language Policy ». In : *Working Papers in Educational Linguistics*, Vol. 22, n° 1, p. 1–14.

Spolsky, B. (2008). « Investigating Language Education Policy ». In : N. H. Hornberger (éd.) *Encyclopedia of Language and Education*, Vol. 10. New York : Springer, p. 27–39.

Stolz, C. (2002). Polyphonie et Intertextualité. [En ligne] http://www.fabula.org/atelier.php?Polyphonie_et_intertextualit%26acute%3B (page consultée le 1 juin 2017).

Sun, J.-L. (2006). *L'Acquisition de la Temporalité par les Apprenants Sinophones de Français Langue Étrangère et par les Apprenants Francophones de Chinois Langue Étrangère*. Thèse de doctorat : sciences du langage. Paris : Université de la Sorbonne Nouvelle, 2006, 2 volumes.

Sung, K.-Y. (2012). « A study on Chinese-character learning strategies and character learning performance among American learners of Chinese ». In : *Chinese as a Second Language Research*, Vol. 1, Issue 2, p. 193-210.

Tang, Y. 汤雁方 (2013). « Wenxue yuyan yu yuyan xianshi : ye tan gaonianji jiaocai caiyong wenxue zuopin zhi wenti 文学语言与语言现实：也谈高年级教材采用文学作品之问题 ». In : *Journal of the Chinese Language Teachers Association*, Vol. 48, n° 3, p. 43-66.

Tawada, Y. (1996). *Talisman*. Tübingen: Konkursbuch Verlag.

Thomas, W. I. & Znaniecki, F. (1919/1998). *Le Paysan Polonais en Europe et en Amérique : Récit de Vie d'un Migrant* (Y. Gaudillat, Trad.). *Essais et Recherches*. Sciences Sociales. Paris : Nathan.

Tong, X. & Yip, J. H. Y. (2015). « Cracking the Chinese Character : Radical Sensitivity in Learners of Chinese as a Foreign Language and its Relationship to Chinese Word Reading ». In : *Reading and Writing*, Vol. 28, n° 2, p. 159-181.

Tournier, M. (1985). « Texte 'Propagandiste' et Cooccurrences : Hypothèses et Méthodes pour l'Étude de la Sloganisation ». In : *Mots*, Vol. 11, p. 155-187.

Tournier, M. (1996). « Français à l'Extrême Droite, un Mot Habité ». In : S. Rémi-Giraud & P. Rétat (éds.) *Les Mots de la Nation*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon, p. 65-81.

Tournier, M. (2010). « Mots et Politique, Avant et Autour de 1980 : Entretien ». In : *Mots*, Vol. 94, p. 211-233.

Truchot, C. (2013). « Language Planning ». In : Byram, M. & Hu, A (éds.) *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*, deuxième édition. [En ligne]. <https://online.vitalsource.com/#/books/9781136235535/> (page consultée le 14 juin 2017).

Tsui, B.-M. A. (1985). « Analyzing Input and Interaction in Second Language Classrooms ». In : *RELC Journal*, Vol.16, n°8. Thousand Oaks : Sage Publication, p. 8-30.

Tsui, B.-M. A. (2012). « Ethnography and Classroom Discourse ». In : J. P. Gee & M. Handford (éds.) *The Routledge Handbook of Discourse Analysis*. New York : Routledge, p. 383-395.

Tsung, L. & Cruickshank, K. (2011a). « Emerging Trends and Issues in Teaching and Learning Chinese ». In : L. Tsung & K. Cruickshank (éds.) *Teaching and Learning Chinese in Global Contexts*. CFL Worldwide. Londres & New York : Continuum, p. 1-10.

Tsung, L. & Cruickshank, K. (2011b). « Minority Education for Exclusion or Access: Teaching Chinese as a Second Language in Xinjiang Uyghur Autonomous Region ». In : L. Tsung & K. Cruickshank (éds.) *Teaching and Learning Chinese in Global Contexts*. CFL Worldwide. Londres & New York : Continuum, p. 97-115.

Tsung, L. & Cruickshank, K. (éds.) (2011c). *Teaching and Learning Chinese in Global Contexts*. CFL Worldwide. Londres & New York : Continuum.

Université Nationale Normale de Taiwan. 國立臺灣師範大學 (2008). *Xinban shiyong shiting Huayu 新版實用視聽華語 Practical Audio-Visual Chinese*, 2nd edition. Nouvelle Ville de Taïpei : Éditions Zhengzhong 正中書局.

Van Maanen, J. (1988). *Tales of the Field: On Writing Ethnography*. Chicago : University of Chicago Press.

Varshney, R. (2006). « Quel Rôle pour la Langue de Référence dans les Représentations des Apprenants ? Le Cas de l'Évaluation en Langue Étrangère ». In : *Les Cahiers de l'Acadé*, n° 2, p. 236-256.

Vinet, M.-T. & Zhou, H. (2003). « La Possession Inaliénable en Chinois Mandarin et en Français ». In : *Cahiers de Linguistique - Asie Orientale*, Vol. 32, n°2, p. 157-193.

Waley, A. (1947). « The Chinese Cinderella Story ». In : *Folklore*, Vol. 58, Issue 1, p. 226-238.

Walsh, S. (2006). *Investigating classroom discourse*. Oxon : Routledge.

Wang, F. 王甫昌 (2014). « A Reluctant Identity: The Development of Holo Identity in Contemporary Taiwan ». In : *Taiwan in Comparative Perspective*, Vol. 5, p. 79–119.

Wang, D. & Kirkpatrick, A. (2012). « Code Choice in the Chinese as a Foreign Language Classroom ». In : *Multilingual Education*, Vol. 2, Issue 1, [En ligne] <https://link.springer.com/article/10.1186/2191-5059-2-3> (Consultée le 23 février 2013).

Wang, H. (2014). « Toward Deepening Cultural and Language Understanding : The Design and Practice of a Hybrid Business Chinese Course ». In : *Journal of Teaching in International Business*, Vol. 25, n° 3, p. 250-262.

Wang, L. (2014). « The effects of single and dual coded multimedia instructional methods on Chinese character learning ». In : *Chinese as a Second Language Research*, Vol. 3, Issue 1, p. 1-26.

Wang, R. 王若江 (2014). « Jin sanshi nian Zhongguo Duiwai Hanyu Jiaoyu Zhengce de fazhan yu bianhua 近三十年中国对外汉语教育政策的发展变化 On the Developments and Changes of the Policy of Teaching Chinese to Speakers of Other Languages in the Past Thirty Years in China ». In : *Journal of Korean Language Education*, n°34, p. 181-200.

Wang, S. (2012). « The Study of Chinese Language in the United States ». In : *Association of Departments of Foreign Languages Bulletin*, Vol. 42, n° 1, p. 13-22.

Wang, S. (2007). « Building Societal Capital: Chinese in the US ». In : *Language Policy*, Vol. 6, Issue 1, p. 27-52.

Wang, Sh. C. (2007). « Building Societal Capital: Chinese in the US ». In : *Language Policy*, Vol. 6, n° 1, p. 27-52.

Wang, Sh. C. (2008). « The Ecology of the Chinese Language in the United States ». In : A. Creese, P. Martin & N. H. Hornberger (éds.) *Encyclopedia of Language and Education : Ecology of Language*. Vol. 9. New York : Springer, p. 169-182.

Wang, W. 王文科 & Wang, Zh. 王智弘 (2010). « Zhi de yanjiu de xindu yu xiaodu 質的研究的信度與效度 ». In : *Zhanghua Shida jiaoyu Xuebao 彰化師大教育學報*, Vol. 17, p. 29-50.

Wang, Y. 王勇 (2008). « Cong Qiansuishi dao Qiantangshi 从遣隋使到遣唐使 ». In : *Journal of Zhengzhou University (Philosophy and Social Sciences Edition)*, Vol. 5, p. 95-98.

Wang, Y. 王永阳 (2009). « shilun xijuhua jiaoxuefa zai hanyu zuowei di'er yuyan jiaoxue zhong de yunyong – yi Aodaliya de yige ketang jiaoxue weili 试论戏剧化教

学法在汉语作为第二语言教学中的运用——以澳大利亚的一个课堂教学为例》。In : *Shijie hanyu jiaoxue* 世界汉语教学, Vol. 2, p. 233-243.

Wang, X. & Ma, T. (2013). « Analysis of Pragmatic Functions of Chinese Cultural Markers ». In : I. Kecskes (éd.) *Research in Chinese as a Second Language*. Trends in Applied Linguistics Vol. 9. Berlin : De Gruyter Mouton, p. 115-142.

Wang, X. 王暄博 (2013). *CEFR jichuji zhi huayuwen tingli yu yuedu lijie nengli ceyan yanfa yu diannaohua shixing pingliang xitong jianzhi* CEFR 基礎級之華語文聽力與閱讀理解能力測驗研發與電腦化適性評量系統建置 *The Development and Evaluation of a Computerized Adaptive Testing System for Basic User Chinese Proficiency - Base on CEFR with Reading and Listening Subject*. Thèse de doctorat inédite : sciences de l'éducation. Taizhong : National Taichung University of Education, 2013, 1 volume.

Weber, J.-J. & Horner, K. (2012). *Introducing Multilingualism : A Social Approach*. Londres & New York : Routledge.

Weber, J. P. (1966). « L'Analyse Thématique : Hier, Aujourd'hui, Demain ». In : *Études Française*, Vol. 2, n°1, p. 29-72.

Wen, B. 温宝莹 & Yan, F. 燕芳 (2015). « Liuxuesheng hanyu shengdiao xide zhong yang shang heliu de shiyan Yanjiu 留学生汉语声调习得中阳上合流的实验研究 ». In : *Journal of the Chinese Language Teachers Association*, Vol. 50, n° 1, p. 19-42.

Wen, X. 温晓虹 (2012). « A Daunting Task? The Acquisition of the Chinese Ba-Construction by Nonnative Speaker of Chinese ». In : *Journal of Chinese Linguistics*, Vol. 40, n°1, p. 216-240.

White, Ch. (2008). « Understanding China's Minorities Through Learning Chinese: The Portrayal of Minorities in Chinese-as-a-Second-Language Textbooks ». In : *Journal of Multicultural Discourses*, Vol. 3, n° 2, p. 79-97.

Winke, P. (2013). « An Investigation Into Second Language Aptitude for Advanced Chinese Language Learning ». In : *The Modern Language Journal*, Vol. 97, n° 1, p. 109-130.

Wu, Y. 吴应晖 (2016). « Hanyu guoji jiaoyu mianlin de ruogan liyun yu shijian wenti 汉语国际教育面临的若干理论与实践问题 ». In : *Yunnan Shifan Daxue Xuebao* 云南师范大学学报 (Zhexue Shehui Kexue ban 哲学社会科学版), 第 48 卷第 1 期, p. 38-48.

Wu, Y. 吴勇毅 (2007). *Butong huanjing xia de weiguoren hanyu xuexi celue yanjiu* 不同环境下的外国人汉语学习策略研究. Thèse de doctorat inédite : sciences du langage et linguistique appliquée. Shanghai : Shanghai Normal University, 2007, 1 volume.

Xiao, Sh. « Comparison and Analysis between Chinese and African Languages in the Usage of Negative Words ». In : Q.-S. Liu (éd.) *Chinese Lexical Semantics*. Berlin/Heidelberg : Springer, p. 275-287.

- Xiong, W. (2013). « The acquisition of Chinese modal auxiliary Neng Verb Group (NVG): A case study of an English L2 learner of Chinese ». In : I. Kecskes (éd.) *Research in Chinese as a Second Language*, Trends in Applied Linguistics, Vol. 9. Boston/Berlin : De Gruyter Mouton, p. 187-213.
- Xu, Y. (2013). « Acquisition of Chinese relative clauses at the initial stage ». In : I. Kecskes (éd.) *Research in Chinese as a Second Language*, Trends in Applied Linguistics, Vol. 9. Boston/Berlin : De Gruyter Mouton, p. 215-234.
- Xu, Z. 徐子亮 (2004). « Duiwai Hanyu Xuexi Lilun Yanjiu ershinian 对外汉语学习理论研究二十年 ». In : Shijie hanyu jiaoxue 世界汉语教学 2004 年第 4 期 (总第 70 期), p. 63-73.
- Yang, B. (2012). « The Gap Between the Perception and Production of Tones by American Learners of Mandarin – An Intralingual Perspective ». In : I. Kecskes (éd.) *Research in Chinese as a Second Language*. Trends in Applied Linguistics Vol. 9. Berlin : De Gruyter Mouton, p. 33-54.
- Yang, R. (2006). *Huayu jiaoshi juese dingwei yu zhuankehua lichen zhi Yanjiu 華語教師角色定位與專業化歷程之研究 The defining role and professionalization of TCSL teachers*. Mémoire de master inédit : sciences de l'éducation. Taipei : National Taiwan Normal University, 2006, 1 volume.
- Yang-Drocourt, Zh. (2010). « 'L'Eau de Puits et l'Eau de Rivière' ou 'la Source et la Rivière' ? Réflexions sur le Rapport entre la Recherche Linguistique et l'Enseignement du Chinois à l'Université ». In : *Études Chinoises, Hors Série*, p. 45-53.
- Yang-Drocourt, Zh. ; Liu, H. ; Fan, J. & Rabut, I. (2011). *Méthode de Chinois Deuxième Niveau*. Paris : L'Asiathèque.
- Yao, Y. (2011). « Interword spacing effects on reading Mandarin Chinese as a second language ». In : *Writing Systems Research*, Vol. 3, Issue 1, p. 23-40.
- Ye, N. 葉農 (2004). « Ming Qing shiqi laihua Ouzhou chuanjiaoshi Zhongguo yuyan xuexi huodong gouchen 明清時期來華歐洲傳教士中國語言學習活動勾沉 ». In : *Revista de Cultura version chinoise*, Vol. 53, n° d'Hiver, p.93-104.
- You, M.-H. (2000). « Neirong Fenxi, Wenben Fenxi yu Lunshu Fenxi zai Shehui Yanjiu de junyong 內容分析、文本分析與論述分析在社會研究的運用 Content Analysis, Textual Analysis and Discourse Analysis in Social Research ». In : *調查研究*, Vol. 8, p. 5-42.
- You, M. ; Xu, Y.-J. & Chin, Ch. (2011). « On Interactive Interfaces for Learning Chinese Character Writing Online ». In : C. Stephanidis (éd.) *Universal Access in Human-Computer Interaction. Applications and Services. UAHCI 2011. Lecture Notes in Computer Science*, vol 6768. Berlin/Heidelberg : Springer, p. 652-661.
- Young, A. (2013). « Pour une Meilleure Prise en Compte de la Diversité Linguistique et Culturelle des Jeunes Enfants : un Exemple de Formation d'Assistentes de

Maternelle ». In : Ch. Hélot & M.-N. Rubio (Eds.), *Développement du Langage et Plurilinguisme chez le Jeune Enfant*. Toulouse : ÉRES, p. 195-224.

Young, A. & Mary, L. (2016). « Autoriser l'Emploi des Langues des Enfants pour Faciliter l'Entrée dans la Langue de Scolarisation : Vers un Accueil Inclusif et des Apprentissages Porteurs de Sens ». In : *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, n° 73, le trimestre, p. 75-94.

Young, A. (2017). « 'Non, Moi Je Lui Dis pas en Turc, ou en Portugais, ou en, J'sais pas Moi en Arabe' : Exploring Teacher Ideologies in Multilingual/cultural Preschool Contexts in France ». In : *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, Vol. 10, n°2, p. 11-24.

Yu, W. (2010). *La Certification Linguistique de Chinois : Langue Étrangère HSK Mise en Examen*. Thèse de doctorat inédite : sciences du langage. Paris : Institut National des Langues et Civilisations Orientales, 2010, 2 volumes.

Zarate, G. (2013). « Le 'Précis du Plurilinguisme et du Pluriculturalisme'. Réflexion Autour d'une Recherche Produite dans un Cadre Internationalisé et Diffusée en Français, Anglais, Chinois ». In : *Repères DoRiF n°3*. [En ligne] http://www.dorif.it/ezine/ezine_articles.php?art_id=132 (consulté le 10 octobre 2016).

Zarate, G. ; Gohard-Radenkovic, A. & Rong, F. (2015). « Le Précis du Plurilinguisme et du Pluriculturalisme : une Recherche Internationale, Face aux Défis d'une Conception Plurilingue et d'une Traduction en Anglais et en Chinois ». In : U. Jessner, & C. Kramsch, (éds.) *The Multilingual Challenge: Cross-Disciplinary Perspectives*. Trends in Applied Linguistics, Vol. 16. Berlin/Boston : De Gruyter Mouton, p. 239-270.

Zarate, G. ; Lévy, D. & Kramsch, C. (2008). *Précis du Plurilinguisme et du Pluriculturalisme*. Paris : Archives contemporaines.

Zarate, G. 扎拉特 ; Lévy, D. 莱维 & Kramsch, C. 克拉姆契 (2016). *Duoyuan yuyan he duoyuan wenhua jiaoyu sixiang yinlun 多元语言和多元文化教育思想引论*. Beijing : Waiyu jiaoxue yu yanjiu Chubanshe 外语教学与研究出版社 Foreign Language Teaching and Research Press.

Zeng, J. 曾金金 ; Ji, Sh. 紀壽惠 & Huang, L. 黃立己 (2013). « Fuhe Renzhi Lilun de duomeiti bushou jiaoxue sheji 符合認知理論的多媒體部首教學設計 (A Cognitive Model of Multimedia Design for Learning Chinese Radicals) ». In : *Chinese as a Second Language Research*, Vol. 2, Issue 1, p. 89-114.

Zhang, L. 张林军 (2013). « Zaoyin beijing dui dieryuyan xuexiezhe hanyu ciyu shibie he juzi lijie de yingxiang 噪音背景对第二语言学习者汉语词语识别和句子理解的影响 ». In : *Shijie hanyu jiaoxue 世界汉语教学* 第 27 卷 2013 第 3 期, p. 392-399.

Zhang, L. 張莉萍 (2013). *Hanyu cihuiyufa de xuexiezhe tezheng : Ouzhou yuyan gongtong cankao Jiagou xia de fenji 漢語詞彙語法的學習者特徵 : 歐洲語言共同參考架構下的分級 Salient Linguistic Features of Chinese Lexical Items and Syntactic*

Structures Across the CEFR Levels. Thèse de doctorat inédite : littérature chinoise. Taipei : National Taiwan Normal University, 2013, 1 volume.

Zhang, Q. ; Tsung, L. ; Cruickshank, K. ; Ki, W.-W. & Shun, M. Sh.-K. (2011). « South Asian Students' Educational Experience and Attainment: Learning Chinese as a Second / Additional Language in Hong Kong ». In : L. Tsung & K Cruickshank (éds.) *Teaching and Learning Chinese in Global Contexts*. CFL Worldwide. Londres & New York : Continuum, p. 63-80.

Zhang, Y. (2013). « A CIP Spiral Performance-based Model for Beginner Level Chinese L2 Reading Instruction ». In : Journal of the Chinese Language Teachers Association, Vol, 48, Issue 2, p. 91-118.

Zhang, X. 张西平 (2001). « Xifang Hanxue de Dianjiren Luo Mingjian 西方汉学的奠基人罗明坚 ». In : Lishi Yanjiu 历史研究 Historical research, Vol. 3, p. 101-115.

Zhang-Colin, Y. 张莹 (2016). *Le Chinois dans l'Enseignement Français, la Construction d'une Discipline : Une Approche Historico-Épistémologique*. Thèse de doctorat inédite : sciences du langage. Grenoble : Université Grenoble Alpes, 2016, 1 volume.

Zhao, J. 赵瑾 (2012). « Liuxuesheng hanyu huayu tingyan de yuyong xide Yanjiu 留学生汉语话语停延的语用习得研究 ». In : Shijie hanyu jiaoxue 世界汉语教学, Vol. 3, p. 357-366.

Zhao, J. 趙金銘 (éd). (2009). *Duiwai Hanyu jiaoxue Gailun 對外漢語教學概論 Introduction to Teaching Chinese as a Second Language*. Taipei : 新學林.

Zhao, R. 趙日彰 (2014). *Huayu goutong nengli shixing ceyan jianzhi – yi yuyan zhishi moshi wei jichu 華語溝通能力適性測驗建置-以語言知識模式為基礎 Development of Chinese Computerized Adaptive Test System Based on Language Knowledge Approach*. Thèse de doctorat inédite : sciences de l'éducation. Taichong : National Taichung University of Education, 2014, 1 volume.

Zhou, L. (2010). *Eléments Didactiques de l'Enseignement du Chinois Classique Langue Étrangère : À Travers l'Analyse et l'Évaluation de Manuels*. Thèse de doctorat inédite : didactique des langues. Paris : Institut National des Langues et Civilisations Orientales, 2010, 1 volume.

Zhou, M. 周明强 (2015). « Manyuanlei huayu biaojiyu de yuyong gongneng yu renzhi tezheng 埋怨类话语标记语的语用功能与认知特征 ». In : Chinese as a Second Language Research, Vol. 4, n° 1, p. 69-92.

Zhou, X. 周小兵 & Chen, N. 陈楠 (2013). « 'yibanduoben' yu haiwai jiaocai de bentuhua yanjiu '一版多本'与海外教材的本土化研究 ». In : Shijie hanyu jiaoxue 世界汉语教学, Vol. 2, p. 268-277.

Zhou, X. 周晓芳 (2011). « Oumei xuesheng xushu yupian zhong de 'huizhi' xide guocheng yanjiu 欧美学生叙述语篇中的'回指'习得过程研究 ». In : Shijie hanyu jiaoxue 世界汉语教学, Vol. 3, p. 422-432.

Zou, X. 鄒秀惠 (2008). *Jiangou waiji peiyou di'eryuyan jiaoxue moshi zhi Yanjiu 建構外籍配偶第二語言教學模式之研究*. Thèse de doctorat inédite : sciences de l'éducation. Jiayi : Guoli Zhongzheng Daxue 國立中正大學, 2008, 1 volume.

Zhuang, Sh. 莊尚花 (2014). *Guobiehua huayu jiaoxue yanjiu – zhendui Yinni xuesheng zhi 'de', 'zai', 'ba', 'bei' pianwu jiaoxue weili 國別化華語教學研究-針對印尼學生之「的」、「在」、「把」、「被」偏誤教學為例*. Thèse de doctorat inédite : didactique du chinois. Taïpei : Guoli Taiwan shifan Daxue 國立臺灣師範大學, 2014, 1 volume.

Annexe 1.1 Les cinq cent cinquante et une publications révisées

Les publications sont répertoriées dans une base de données. Cette base de données n'étant pas imprimable, elle est déposée en ligne à l'adresse suivante : <https://owncloud.univ-lyon3.fr/s/gHQrGFrhJz1eVuz>

Pour visualiser l'ensemble des publications dans une liste, suivez les étapes suivantes :

1.



2.

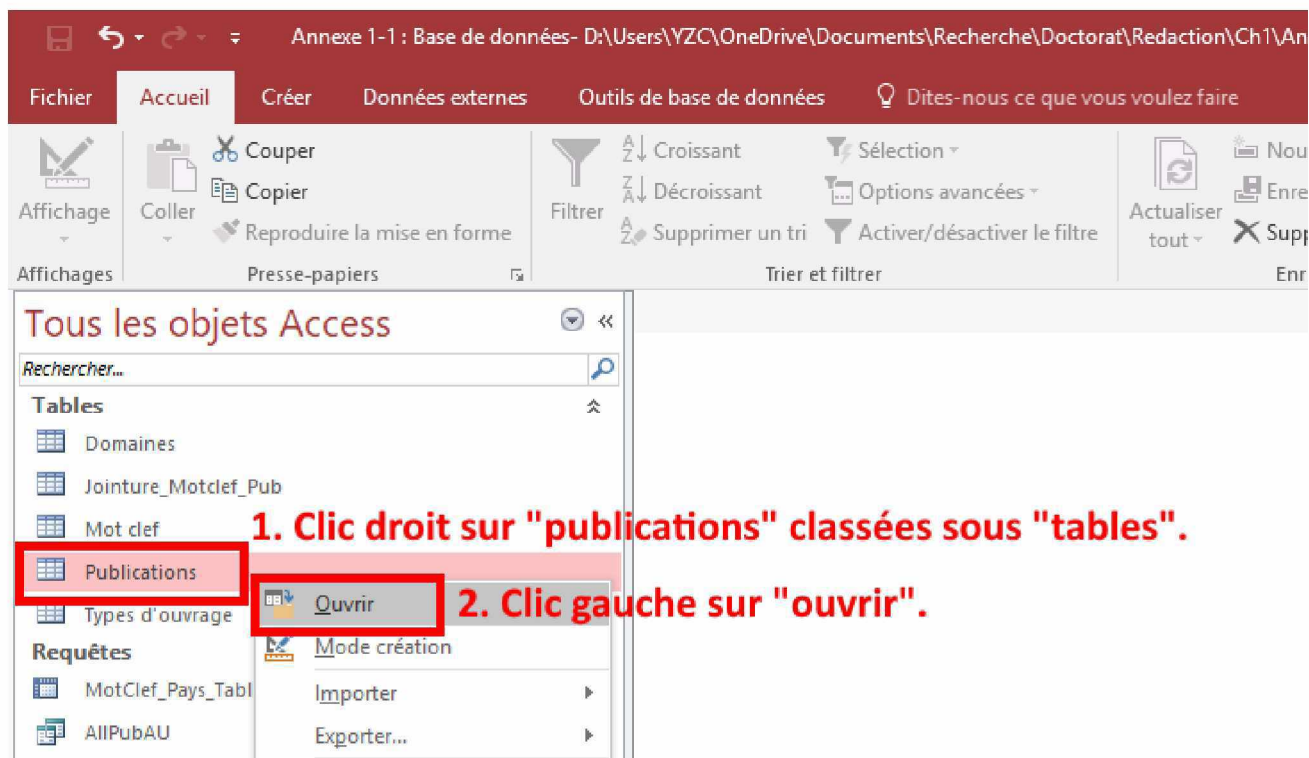


Cliquez pour télécharger → [Télécharger Annexe 1-1.accdb \(13.6 MB\)](#)

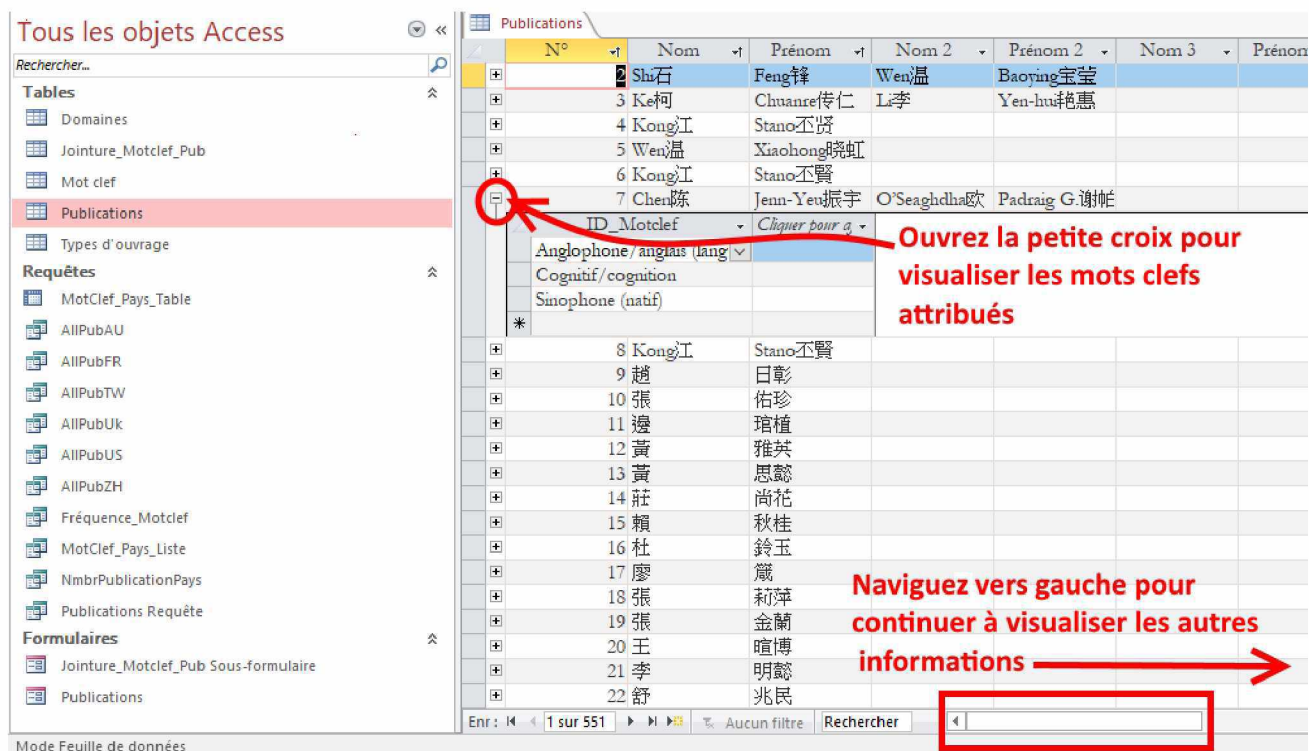
Lien direct : <https://owncloud.univ-lyon3.fr/s/gHQrGFrhJz1eVu>

3. Utilisez « Microsoft Office Access »  pour ouvrir le fichier.

4. Pour visualiser toutes les publications en une seule liste :



5.



6. Pour visualiser les publications l'une après l'autre :

Tous les objets Access

Rechercher...

Tables

- Domaines
- Jointure_Motclef_Pub
- Mot clef
- Publications
- Types d'ouvrage

Requêtes

- MotClef_Pays_Table

Formulaires

- Jointure_Motclef
- Publications**

2. Clic gauche pour ouvrir

1. Clic droit sur "publications" classées sous "formulaires"

Prêt

7.

Tous les objets Access

Rechercher...

Tables

- Domaines
- Jointure_Motclef_Pub
- Mot clef
- Publications
- Types d'ouvrage

Requêtes

- MotClef_Pays_Table

Formulaires

- Jointure_Motclef_Pub Sous-formulaire
- Publications**

Publications

N°

Nom: Kong 工 Prénom: Stano 丕 贤 Pay (Aut): TW

Nom 2: Prénom 2:

Nom 3: Prénom 3:

Année: 2011 Publisher: Université chinoise de Hong Kong Cites (Pub): HK

Domaine: Psycholinguistique Type: Article Volume: 39

Revue/livre: Journal of Chinese Linguistics Numéro/Issue: 2 Page: 451-477

Titre: Monomorphemic and polymorphemic anaphors in L2 Chinese
英语使用者对中文作为第二语言在“自己”和“他自己”习得上的差异

Mots clefs

ID_Motclef		
Acquisition		
Anglophone/anglais (langue)		
Chinois langue seconde		
Morphosyntaxe		

Utilisez les boutons ici pour passer d'une publication à l'autre, comme un lecteur mp3 ou un lecteur CD.

Entr 3 sur 551

Mode Formulaire

Annexe 1.2. Liste de mots-clefs des publications recensées

L'ensemble des mots-clefs utilisés pour classer les publications sur l'enseignement-apprentissage du chinois langue étrangère est le suivant (dans un ordre décroissant) :

Total de publications N=551 ; total de mot-clef N=90

Mots-clefs	Nombre de publication	%
Approche pédagogique/stratégie d'enseignement	161	29,22%
Morphosyntaxe	117	21,23%
Chinois langue seconde	84	15,25%
Acquisition	66	11,98%
Chinois langue étrangère	64	11,62%
Littérature	64	11,62%
Sémantique	58	10,53%
Support pédagogique/manuel	57	10,34%
Politique linguistique éducative	55	9,98%
Curriculum/programme	44	7,99%
Contexte américain	42	7,62%
TICE	41	7,44%
Chinois langue d'héritage	40	7,26%
Évaluation/test/critère	39	7,08%
<i>Classroom discourse</i> /langue d'instruction	38	6,90%
Représentation	38	6,90%
Contexte chinois/taïwanais	37	6,72%
Stratégie d'apprentissage	37	6,72%
Culture/inter-cross-transculturel	36	6,53%
Anglophone/anglais (langue)	35	6,33%
Cognitif/cognition	34	6,17%
Évolution historique DCFL	31	5,63%
Traitement d'erreur	31	5,63%
Maîtrise	30	5,44%
Contexte scolaire	29	4,90%
Adulte	24	4,17%
Formation d'enseignant	22	3,81%
Phonétique	22	3,81%
Approche comparative	21	3,63%
Identité	21	3,63%
Pragmatique	20	3,53%

Approche contrastive : grammaire, phonétique, sémantique	19	3,45%
Compréhension écrite	19	3,45%
Compréhension orale	19	3,27%
Contexte de l'Asie du Sud-Est	18	3,27%
Contexte européen	18	3,27%
Motivation	18	3,27%
Expression orale	17	3,09%
Minorité	17	3,09%
Coréen/coréen (langue)	16	2,90%
Japonais/japonais (langue)	16	2,90%
Ton	15	2,72%
Élève	13	2,36%
Politique linguistique familiale	13	2,36%
Éducation bilingue	12	2,18%
Sinophone (natif)	12	2,18%
École complémentaire	11	2,00%
Études générales avec le chinois comme variable	11	2,00%
Compétence communicative	10	1,81%
Contextualisation	10	1,81%
Analyse conversationnelle/interaction	9	1,63%
Contexte australien/océanique	9	1,63%
Diglossie/Multilinguisme	9	1,63%
Francophone/français (langue)	9	1,63%
Traitement automatique de la langue naturelle	9	1,63%
Transfert	9	1,63%
Narration	8	1,45%
CECRL	7	1,27%
Expression écrite	7	1,27%
Aptitude	6	1,09%
Interlangue	6	1,09%
Multimodal	6	1,09%
Thaïlandais/thaï (langue)	6	1,09%
Adolescent	5	0,91%
Compétence linguistique	5	0,91%
Apprentissage autonome	4	0,73%
Chinois classique	4	0,73%
Chinois comme lingua franca	4	0,73%
Chinois d'affaire	4	0,73%
Contexte canadien	4	0,73%
CP/Répertoire	4	0,73%
Diversité	4	0,73%
<i>Formulaic discourse markers</i>	4	0,73%
Littérature	4	0,73%

Rhétorique	4	0,73%
Russe/russe (langue)	4	0,73%
Vietnamien/vietnamien (langue)	4	0,73%
Allemand/allemand (langue)	3	0,54%
Anxiété	3	0,54%
Grammaire universelle	3	0,54%
Typologie linguistique	3	0,54%
Contexte d'Amérique latine	2	0,36%
Geste	2	0,36%
Jeux	2	0,36%
Langues africaines	2	0,36%
Linguistique théorique	2	0,36%
Rythme/vitesse	2	0,36%
Écologie linguistique	1	0,18%
Intercompréhension	1	0,18%
Polonais/polonais (langue)	1	0,18%

Ci-dessous se trouve une brève explication pour la genèse de chaque mot-clef (dans l'ordre alphabétique):

Acquisition

Les publications auxquelles sont attribuées ce mot-clef sont des publications qui analysent comment et par quel processus les apprenants acquièrent des connaissances (en phonétique, prosodie, sémantique, morphosyntaxique ou pragmatique), comme par exemple Wen (2012).

Adolescent, Adulte, Élèves

Des études dont le sujet de recherche est adolescent (*cf.* Ping, 2009), adulte (*cf.* Kong, 2012) ou jeune enfant (*cf.* Huang, 2003).

Allemand/allemand (langue), Anglophone/anglais (langue), Coréen/coréen (langue), Francophone/français (langue), Japonais/japonais (langue), Langues africaines, Sinophone (natif), Thaïlandais/thaï (langue), Russe/russe (langue), Vietnamien/vietnamien (langue)

Ce sont des recherches dont l'auteur a indiqué clairement la L1 ou la nationalité de son sujet de recherche. Ces recherches sont, pour moi, binaires dans le sens où ils discutent seulement l'effet de la L1 des apprenants sur l'apprentissage du chinois (ex. Kong, 2012). En d'autres termes, l'effet de l'intégralité du répertoire plurilingue (L2, L3, L4... etc.) de l'individu sur l'apprentissage du chinois n'est pas examiné.

Analyse conversationnelle/interaction

Ce sont des études qui utilisent l'analyse conversationnelle ou qui s'intéressent au rôle de l'interaction dans l'enseignement-apprentissage du chinois (*cf.* Cheng, 2014).

Anxiété

Il s'agit des publications discutant le moment d'apprentissage ou le type de tâche qui crée de l'anxiété chez les apprenants (*cf.* Luo, 2013).

Apprentissage autonome

On trouve ici les publications qui traitent de l'apprentissage du chinois dans le contexte d'apprentissage autonome (*cf.* Gianninoto, 2010).

Approche comparative

On regroupe ici les études utilisant une approche comparative comme méthodologie de recherche. Elles comparent, par exemple, la performance en chinois des apprenants ayant telle ou telle L1 et la performance en telle ou telle langue étrangère d'un sinophone natif (Sun, 2006). Les études qui sont classées dans cette catégorie sont également binaires et ne prennent pas l'intégralité du répertoire plurilingue de l'individu en considération.

Approche contrastive : grammaire, phonétique, sémantique

Ce sont des publications mettant en parallèle la L1 des apprenants et le chinois afin de réaliser une comparaison linguistique (*cf.* Xiao, 2013).

Approche pédagogique/stratégie d'enseignement

Les publications qui se voient attribuer ce mot-clef sont des publications qui discutent de l'effet, de l'efficacité ou des exemples de mise en pratique d'approches ou stratégies d'enseignement données (*cf.* Wang, 2009).

Aptitude

Il s'agit des publications discutant des aptitudes ou du développement de ces aptitudes dans le cadre de l'apprentissage du chinois (*cf.* Winke, 2013).

CECRL

Cette catégorie aurait pu être classée sous la catégorie de « politique linguistique éducative » ou celle de « curriculum/programme ». Mais étant donné que ma thèse vise à analyser comment la politique linguistique européenne, notamment avec la publication du document CECRL (Conseil de l'Europe, 2001), influence la politique linguistique éducative locale, j'ai isolé cette catégorie. Les recherches qui sont dans cette catégorie examinent principalement deux questions : soit la compatibilité entre la logique de classement par niveau et les spécificités du chinois (*cf.* Bellassen et Zhang,

2008), soit comment peut-on concevoir des programmes pédagogiques ou des tests de niveau correspondant aux niveaux définis par le CECRL (*cf.* Yu, 2010).

Chinois d'affaire, chinois classique

Ce sont des publications faisant des propositions pédagogiques sur la manière d'enseigner le chinois classique (langage avant le XX^e siècle) ou le chinois des affaires (employant le vocabulaire spécifique lié aux activités de commerce et un registre soutenu), comme par exemple Zhou (2010).

Chinois langue seconde, chinois langue étrangère, chinois langue d'héritage, chinois comme lingua franca²⁸¹

Ce mot-clef est attribué aux différentes publications concernées en respectant le terme utilisé par l'auteur (*cf.* Diao, 2015 ou McGinnis, 2005). À titre indicatif, il existe également des ouvrages qui emploient un terme beaucoup plus large comme « chinois » ou « mandarin », dans ce cas, ces ouvrages ne sont pas classés dans une de ces catégories.

Classroom discourse / langue d'instruction

Ce sont des recherches qui analysent la manière dont le discours en classe de l'enseignant ou la langue d'enseignement influence l'apprentissage du chinois (*cf.* Song, 2012)

Cognitif / cognition

Ce sont des publications dont la problématique est liée à la cognition (*cf.* Lan *et al.*, 2009).

Compétence communicative, compétence linguistique, compréhension écrite, compréhension orale, expression écrite, expression orale

Il s'agit des ouvrages sur le développement ou la performance des compétences mentionnées ci-dessous (*cf.* Zhao, 2014).

Contexte américain, contexte de l'Amérique latine, contexte de l'Asie du Sud-Est, contexte Australien/Océanique, contexte chinois/taïwanais, contexte européen, contexte scolaire, école complémentaire, contextualisation

On regroupe ici les études sur l'enseignement-apprentissage du chinois liées aux différents contextes mentionnés ci-dessous. Le mot-clefs n'est attribué que quand l'auteur a indiqué explicitement le contexte de sa recherche (*cf.* Ke & Li, 2011).

²⁸¹ En anglais : *Chinese as a world language* ou *global Chinese*.

Le mot-clef « contextualisation » est créé pour classer les ouvrages qui discutent la problématique liée au contexte d'un niveau « méta », comme la manière dont tel ou tel contexte influence l'enseignement-apprentissage du chinois (*cf.* Zhang, 2013).

CP / Répertoire

Ce mot-clef est créé à l'origine pour classer toutes les publications qui prennent en compte l'ensemble des langues présentées dans le répertoire plurilingue de l'apprenant, ce qui est différent de la catégorie « Nationalité/langue » mentionnée ci-dessous. Mais finalement, je n'ai qu'une publication de Kujalowicz & Zajdler (2009) qui pourrait correspondre à cette catégorie car Kujalowicz & Zajdler traitent de l'apprentissage du chinois L3 (deuxième langue étrangère des apprenants polonais après l'anglais). Elles cherchent à identifier quelle langue (polonais L1 ou anglais L2) est associée à quel apprentissage (leur étude s'intéresse principalement au vocabulaire et à la traduction).

Une deuxième étude classée dans cette catégorie est l'article de Bellassen & Zhang (2008). Cette étude publiée en chinois est répertoriée, car elle introduit les lecteurs sinophones au CECRL (Conseil de l'Europe, 2001), notamment à ce qu'est la notion de compétence plurilingue. Elle explique dans un deuxième temps (sans rapport avec la CP ni le RP par contre) dans quelle logique les programmes nationaux de chinois langue étrangère sont organisés au niveau scolaire.

Culture / inter-cross-transcultural

Ce sont des publications sur la manière d'enseigner la culture chinoise, quelle(s) culture(s) chinoise(s) enseigner ou bien comment enseigner le chinois LE dans un contexte pluriculturel (*cf.* Peng, 2004).

Curriculum / programme

Il s'agit de l'analyse des programmes existants ou des propositions de curriculum (*cf.* Huang, 2010).

Diglossie / Multilinguisme

Ce sont des ouvrages qui analysent comment la représentation ou la politique linguistique éducative ou familiale influence le choix de développer ou de conserver telle ou telle langue (*cf.* Song, 2012).

Diversité

Ce sont des recherches sur la diversité, mais la notion de diversité est abordée de manières très différentes : on trouve par exemple l'article de Liu (2015) qui est une explication détaillée des diverses compétences qu'un apprenant peut développer en

chinois L2 ou LE et une proposition de stratégie d'enseignement visant à favoriser le développement de ces diverses compétences ; on trouve également l'article de Zhou & Chen (2013) qui illustre et analyse comment un seul manuel est traduit et adapté aux divers contextes dans le monde. On y trouve de plus l'article de Bellassen & Lin-Zucker (2011) qui explique comment les divers profils d'un individu, que ce soit parmi les apprenants ou au niveau des enseignants, influencent l'efficacité de l'enseignement-apprentissage du chinois, et qui souligne l'importance d'une didactique diversifiée du chinois.

Écologie linguistique

Parmi les 551 ouvrages recensés, on en trouve un sur l'écologie linguistique du chinois aux États-Unis (Wang, 2008).

Éducation bilingue

Au sens du terme généralement connu, il s'agit de l'éducation formelle ou informelle qui vise à développer simultanément des compétences en deux langues sans tenir compte des dispositifs (enseignement à l'heure paritaire, doubles immersions, une personne une langue, etc.) mis en place (*cf.* Gao & Park, 2012).

Études générales avec le chinois comme variable

Cette série de publication sont des études qui traitent de diverses problématiques, mais avec le chinois utilisé comme une des variables pour interpréter leur résultat. Par exemple, l'article de Jeoffrion *et al* (2014) analyse les représentations des étudiants français au niveau de l'université envers l'apprentissage des langues et le plurilinguisme.

Évaluation / test / critère

Ce sont des recherches qui proposent des critères ou des conceptions de test afin d'évaluer le niveau de telle ou telle compétence de l'apprenant (*cf.* Ke, 2009).

Évolution historique DCFL

Ce sont des articles qui introduisent l'évolution historique des approches didactiques du chinois langue étrangère (*cf.* Tsung & Cruickshank, 2012).

Formation d'enseignant

Ce sont des publications qui analysent les formations d'enseignants existantes ou proposent des améliorations à ce propos (*cf.* Jia, 2014).

Formulaic discourse markers

Ce sont des articles qui traitent de l'acquisition des marqueurs de discours, comme les connecteurs, par des apprenants du chinois ; ou bien de la fonction discursive des marqueurs de discours, autrement dit comment et pourquoi les apprenants du chinois emploient tel ou tel marqueur de discours (*cf.* Zhou, 2015).

Geste

Ce sont des études qui analysent comment les gestes peuvent être une stratégie kinésique utile dans l'enseignement-apprentissage du chinois, comme l'étude de Chen (2013) qui propose d'utiliser certains gestes comme marqueur des quatre tons en chinois.

Grammaire universelle

Ce sont des études qui analysent comment les connaissances d'une langue donnée sont transférées vers une autre langue grâce à la notion de grammaire universelle (*cf.* Charters, 2013).

Identité

Il s'agit des publications, très souvent liées au cas du chinois langue d'héritage, qui discutent de la manière dont l'identité est construite ou affirmée par le choix de maintenir ou de développer les compétences de telle ou telle langue (*cf.* He & Xiao, 2010)

Intercompréhension

Il n'y a qu'une seule publication répertoriée dans cette catégorie. Il s'agit du chapitre de Lin-Zucker (2012) sur l'intercompréhension des différentes écritures asiatiques, comme les caractères chinois, le kanji du japonais et les caractères du vietnamien ancien.

Interlangue

Il s'agit des recherches qui analysent l'interlangue développée par les apprenants du chinois (*cf.* Jing, 2013).

Jeux

Il y a deux publications classées dans cette catégorie. Zhang *et al.* (2010 n32) cherchent à utiliser des jeux comme stratégies d'enseignement afin d'augmenter, par exemple, la motivation des apprenants. Head *et al.* (2014) quant à eux, proposent une application ludique sur le téléphone portable qui vise à aider les apprenants à apprendre les quatre tons en chinois.

Linguistique théorique

Les publications qui sont répertoriées dans cette catégorie parlent de la linguistique théorique à un niveau « méta ». En effet, ces publications soulignent l'importance et les apports de la linguistique théorique dans l'enseignement-apprentissage du chinois (*cf.* Drocourt, 2010).

Littératie

Ce sont des recherches sur l'apprentissage de caractère chinois (y compris la clef de caractère et les éléments graphiques) et la reconnaissance (en partant du simple repérage à la reconnaissance du sens, en passant par la prononciation) de caractère (*cf.* Sung, 2012).

Littérature

Il s'agit des articles qui analysent et proposent des stratégies d'enseignement pour enseigner la littérature dans une classe de chinois L2/LE (*cf.* Tang, 2013).

Maîtrise

Cette catégorie regroupe des publications variées, car nous pouvons parler de la maîtrise d'une certaine connaissance, mais nous pouvons aussi parler du degré de maîtrise. En combinant d'autres mots-clefs comme stratégie d'enseignement ou évaluation, les chercheurs analysent soit l'influence ou l'efficacité d'une stratégie d'enseignement (*cf.* Li, 2014), soit proposent une évaluation ou des critères d'évaluation afin d'évaluer la maîtrise du chinois (*cf.* Liu, 2010).

Minorité

Les ouvrages classés dans cette catégorie traitent de l'apprentissage du chinois langue seconde par des apprenants en situation minoritaire, par exemple des migrants en Chine ou à Taïwan (*cf.* Zou, 2008) ou bien l'apprentissage du chinois par des ethnies minoritaires en Chine (*cf.* White, 2008)

Morphosyntaxe

Ce sont des publications qui visent à éclairer certains points grammaticaux difficiles à comprendre et à maîtriser par les apprenants en raison de l'emploi de tel ou tel mot ou de telle ou telle expression (*cf.* Kong, 2014).

Motivation

Il s'agit des articles qui analysent les motivations des apprenants du chinois dans un contexte particulier (Ding, 2013) ou bien des stratégies d'enseignement ou des supports pédagogiques afin de motiver les apprenants (comme la catégorie de jeux ci-dessus).

Multimodal

Ce sont des recherches qui font l'hypothèse que varier le mode d'*input*, en fournissant par exemple aux apprenants à la fois des supports visuels et sonores, pourrait augmenter l'efficacité d'enseignement-apprentissage du chinois (*cf.* Jia & Wang, 2013).

Narration

Il y a deux types de recherches groupées dans cette catégorie : soit il s'agit d'évaluer la compétence en narration chez les apprenants (*cf.* Zhou, 2011) ; soit il s'agit d'utiliser la narration comme méthode de recherche (*cf.* Duff *et al.* 2013).

Phonétique

Des études dont la problématique est la prononciation (diction) des apprenants (*cf.* Yang, 2012).

Politique linguistique éducative

Ce sont des recherches qui expliquent ou analysent les décisions prises dans différents pays concernant l'enseignement des langues ou du chinois dans ce pays. Des recherches, par exemple, sur la promotion du chinois (comment le promouvoir, comment faciliter sa diffusion – notamment au travers de l'installation des Instituts Confucius – ou pourquoi tel ou tel pays le promeut) sont classées dans cette catégorie (*cf.* Wang, 2007).

Politique linguistique familiale

Ce sont des recherches qui sont comparables à la catégorie précédente dans la mesure où elles s'intéressent à des décisions, mais cette fois prises au sein d'une famille. Ce sont souvent des recherches qui traitent du chinois langue d'héritage et qui explique pourquoi et comment les parents choisissent de maintenir ou non leurs compétences, et dans quelles langues (*cf.* Li & Zhu, 2011).

Pragmatique

Il s'agit des études qui analysent pourquoi certaines phrases produites par les apprenants ne sont pas recevables ou pourquoi les apprenants n'arrivent pas à interpréter valablement certaines formulations des sinophones natifs (*cf.* Wang & Ma, 2013).

Représentation

Des études qui traitent de l'effet des représentations sur l'enseignement-apprentissage du chinois (*cf.* Li *et al.* 2012).

Rhétorique

Des études qui traitent de la rhétorique dans l'enseignement-apprentissage du chinois : comment les apprenants emploient ou perçoivent l'emploi de certaines stratégies rhétoriques, comme la métaphore (*cf.* Liu, 2007).

Rythme

Parmi les 551 publications recensées, seuls les articles de Chen (2013) et Zhao (2012) sont associés au rythme dans la production orale des apprenants étrangers. Ces deux articles analysent la manière dont les pauses sont distribuées dans ou entre les énoncés, et si les apprenants étrangers perçoivent la fonction pragmatique des pauses.

Sémantique

Ce sont des publications qui analysent la manière dont le sens d'un mot ou d'un caractère change selon le contexte ou le cotexte et comment enseigner ces changements de sens (*cf.* Tong & Yip, 2015). Des études de synonymes, antonymes ou hyperonymes sont aussi classées par cette catégorie.

Stratégie d'apprentissage

Cette catégorie regroupe les études analysant les stratégies d'apprentissage qui pourraient être utiles dans l'apprentissage du chinois (*cf.* Chen *et al.* 2014).

Support pédagogique/manuel

Il s'agit de l'analyse des manuels ou l'invention d'un nouveau support pédagogique visant à aider le développement d'une certaine compétence (*cf.* Chang *et al.*, 2010).

TICE

Les recherches sur l'utilisation des nouvelles technologies dans l'enseignement-apprentissage du chinois (*cf.* Wang, 2014).

Ton

Ces sont des études qui analysent les difficultés que rencontrent les apprenants lors de l'apprentissage tel ou tel ton, quelles combinaisons de tons posent le plus souvent des problèmes (de prononciation ou de compréhension) chez les apprenants, ou bien quelles sont les stratégies efficaces pour enseigner ou apprendre le ton (Wen & Yan, 2015)

Traitement automatique de la langue naturelle

Il s'agit en fait des publications en science de l'informatique, qui s'intéressent à la manière de perfectionner le traitement automatique (en l'occurrence informatique) du chinois pour que celui-ci devienne un outil pédagogique (*cf.* Dong & Cremers, 2014).

Traitement d'erreur

Ce sont des publications qui analysent les erreurs que font les apprenants en chinois et proposent des solutions pédagogiques (*cf.* Zhuang, 2014).

Transfert

Les publications classées dans cette catégorie peuvent être divisées en deux courants : soit elles discutent de la manière dont la L1 des apprenants influence négativement leur performance, entre autres, d'où viennent leurs erreurs, et proposent des solutions pédagogiques afin de réduire les erreurs (*cf.* Jiang, 2009) ; soit elles analysent les similarités entre la L1 des apprenants et le chinois et proposent des stratégies d'enseignement sur lesquelles il convient de s'appuyer afin de créer des transferts positifs (*cf.* Lin, 2006).

Typologie linguistique

Ces sont des études qui partent de la typologie linguistique pour traiter d'autres problématiques, comme celle de transfert ci-dessus (*cf.* Hao & Wang, 2015).



UNIVERSITÉ DU
LUXEMBOURG

Languages, Culture, Media
and Identities (LCMI)

Annexe 3.1. Les protocoles vierges

Monsieur le Proviseur
Lycée

BP
67000 STRASBOURG Cedex

Strasbourg, le 10 janvier 2012

Objet : Présentation du projet de thèse de Yan-Zhen CHEN

Monsieur le Proviseur,

Suite à votre accord lors de cet entretien, je me permets de vous présenter les objectifs et les démarches de recherche que je souhaite mener au sein de votre établissement.

Pour comprendre comment les lycéens français apprennent le chinois standard en utilisant leurs préacquis dans les autres langues européennes, j'ai l'intention de suivre l'apprentissage du chinois LV3 dans deux classes de seconde sur une période d'une année scolaire et demie (une en année 2011-2012, l'autre en année 2012-2013). Pour la classe de l'année 2012-2013, j'envisage d'entreprendre deux opérations avec cette classe :

1. Observations de l'enseignement du chinois standard pendant une année scolaire. Je souhaiterais, en accord avec l'enseignante concernée, observer une unité d'enseignement complète, à chaque début et fin de trimestre.

Ces observations seront enregistrées sur support audio, et les enregistrements resteront strictement confidentiels.

2. Un entretien avec l'enseignante et des entretiens collectifs avec les élèves afin de connaître en profondeur leurs stratégies d'enseignement/d'apprentissage.

Les entretiens seront également enregistrés, et les enregistrements resteront, bien entendu, également strictement confidentiels.

Afin d'assurer la confidentialité des données, aucun nom n'apparaîtra dans la thèse, ni même le nom de votre établissement.

Une autorisation d'observation et d'enregistrement sera fournie aux parents d'élèves concernés et les souhaits des parents seront respectés

Si vous êtes d'accord avec ces principes, je vous remercie de bien vouloir signer le document ci-joint.

Enfin, je reste à votre disposition pour toute information complémentaire.

Avec toute ma gratitude, je vous prie d'agréer, Monsieur le Proviseur, l'expression de mon profond respect.

Yan-Zhen CHEN

Pièce jointe : Protocole d'accord de recherche

Je, soussigné Monsieur _____, Proviseur du Lycée _____, autorise Mademoiselle Yan-Zhen CHEN, doctorante en sciences du langage de l'Université de Strasbourg et de l'Université du Luxembourg, à effectuer ses démarches de recherche citées ci-dessous au sein de mon établissement durant l'année 2011/2012 et 2012/2013 :

1. Observation enregistrée (audio) de plusieurs cours de chinois standard dans deux classes de seconde.
2. Entretien enregistré (audio) avec l'enseignante.
3. Des entretiens collectifs enregistrés (audio) avec les élèves.

Fait à Strasbourg le _____ pour valoir ce que de droit.



Madame
Lycée

BP
67000 STRASBOURG Cedex

Strasbourg, le 10 janvier 2012

Objet : Présentation du projet de thèse de Yan-Zhen CHEN

Madame

Suite à votre accord à cet entretien, je me permets de vous présenter les objectifs et les démarches de recherche que je souhaite mener au sein de votre établissement.

Pour comprendre l'apprentissage du chinois standard des lycéens français en Alsace, j'ai l'intention de suivre l'apprentissage du chinois LV3 dans deux classes de seconde sur une période d'une année scolaire et demie (une en année 2011-2012, l'autre en année 2012-2013). Pour la classe de l'année 2012-2013, j'envisage d'entreprendre deux opérations :

3. Observations de l'enseignement du chinois standard pendant une année scolaire. Je souhaiterais, en accord avec vous, observer une unité d'enseignement complète, à chaque début et fin de trimestre.

Ces observations seront enregistrées sur support audio, et les enregistrements resteront strictement confidentiels.

4. Un entretien avec vous et des entretiens collectifs avec les élèves afin de connaître en profondeur vos stratégies d'enseignement/d'apprentissage.

Les entretiens seront également enregistrés, et les enregistrements resteront, bien entendu, également strictement confidentiels.

Afin d'assurer la confidentialité des données, aucun nom n'apparaîtra dans la thèse, ni même le nom de votre établissement.

Une autorisation d'observation et d'enregistrement sera fournie aux parents d'élèves concernés et les souhaits des parents seront respectés

Si vous êtes d'accord avec ces principes, je vous remercie de bien vouloir signer le document ci-joint.

Enfin, je reste à votre disposition pour toute information complémentaire.

Avec toute ma gratitude, je vous prie d'agréer, Madame l'expression de mon profond respect.

Yan-Zhen CHEN

ED 520 École Doctorale des Humanités
EA 1339 Linguistique, langues, Parole –
Group d'Études sur le Plurilinguisme



UNIVERSITÉ DU
LUXEMBOURG

Languages, Culture, Media
and Identities (LCMI)

Projet présenté par

Yan-Zhen CHEN
Doctorante en Science du Langage
Tél. : +33 (0)6 19 35 91 65
yzchen@unistra.fr

Directrices de thèse :

Dr. Christine HELOT

Professeure des Universités,
l'Université de Strasbourg / IUFM
d'Alsace

Dr. Adelheid Hu

Professeure des Universités,
l'Université du Luxembourg

16, rue de Plobsheim
67100 Strasbourg
Tél 2. : +33 (0)3 69 22 38 77
<http://ed520.unistra.fr/>
<http://lilpa.u-strasbg.fr>
<http://www.gepe-strasbourg.fr/>

Pièce jointe : Protocole d'accord de recherche

Je, soussignée Madame _____, enseignante de chinois du Lycée _____, autorise Mademoiselle Yan-Zhen CHEN, doctorante en sciences du langage de l'Université de Strasbourg et l'Université du Luxembourg, à effectuer ses démarches de recherche citées ci-dessous au sein de ma classe durant l'année 2011/2012 et 2012/2013 :

4. Observation enregistrée (audio) de plusieurs cours de chinois standard dans deux classes de seconde.
5. Entretien enregistré (audio) avec l'enseignante.
6. Des entretiens collectifs enregistrés (audio) avec les élèves.

Fait à Strasbourg le _____ pour valoir ce que de droit.



UNIVERSITÉ DE STRASBOURG

Parents d'élève de la classe de second chinois LV3
Lycée

BP
67000 STRASBOURG Cedex

Strasbourg, le 10 janvier 2012

Objet : Présentation du projet de thèse de Yan-Zhen CHEN

Madame et Monsieur,

Suite à l'accord de Monsieur le Proviseur et de Madame , je me permets de vous présenter les objectifs et les démarches de recherche que je souhaite mener au sein de l'établissement de votre enfant.

Pour comprendre l'apprentissage du chinois standard des lycéens français en Alsace, j'ai l'intention de suivre l'apprentissage du chinois LV3 dans la classe de votre enfant sur une période d'une année scolaire.

En dehors de mes observations sur l'enseignement, j'envisage d'entreprendre également des entretiens collectifs avec votre enfant, afin de connaître en profondeur le lien entre les stratégies d'enseignement et celles mises en œuvre dans son apprentissage personnel.

Ces entretiens dureront une heure et auront lieu à chaque début et fin de trimestre, dans les locaux du Lycée , selon la disponibilité commune des participants volontaires aux jours ouvrables.

Par ailleurs, ces entretiens seront enregistrés, et les enregistrements resteront, bien entendu, strictement confidentiels.

Afin d'assurer la confidentialité des données, aucun nom n'apparaîtra dans la thèse, ni même le nom de l'établissement.

Une autorisation d'entretien et d'enregistrement vous est fournie dans la pièce jointe et vos souhaits seront respectés.

Si vous êtes d'accord sur le principe de ma démarche et que vous acceptez de participer à ma recherche, je vous remercie de bien vouloir signer le document ci-joint, que je collecterai directement auprès des élèves.

Enfin, je reste à votre disposition pour toute information complémentaire.

Avec toute ma gratitude pour votre compréhension et votre contribution dans la mise en place de ce projet, je vous prie d'agréer, Madame et Monsieur, l'expression de mon profond respect.

Yan-Zhen CHEN

ED 520 École Doctorale des Humanités
EA 1339 Linguistique, langues, Parole –
Group d'Études sur le Plurilinguisme



UNIVERSITÉ DU
LUXEMBOURG

Languages, Culture, Media
and Identities (LCMI)

Projet présenté par

Yan-Zhen CHEN
Doctorante en Science du Langage
Tél. : +33 (0)6 19 35 91 65
yzchen@unistra.fr

Directrices de thèse :

Dr. Christine HELOT

Professeure des Universités,
l'Université de Strasbourg / IUFM
d'Alsace

Dr. Adelheid Hu

Professeure des Universités,
l'Université du Luxembourg

Pièce jointe : Protocole d'accord de recherche

Je, soussigné(e) _____, élève de la classe de seconde chinois LV3, autorise Mademoiselle Yan-Zhen CHEN, doctorante en sciences du langage de l'Université de Strasbourg et l'Université du Luxembourg, à effectuer des entretiens collectifs enregistrés (audio) avec moi durant l'année 2012/2013.

Fait à _____, le _____ pour valoir ce que de droit.

Élève

Je, soussigné(e) _____, parent d'élève, autorise Mademoiselle Yan-Zhen CHEN, doctorante en sciences du langage de l'Université de Strasbourg et de l'Université du Luxembourg, à effectuer des entretiens collectifs enregistrés (audio) avec mon enfant durant l'année 2012/2013.

Fait à _____, le _____ pour valoir ce que de droit.

Parents d'élève

Annexe 3.2. Convention de transcription : ICOR

Le système ICOR (Interaction CORpus), élaboré en 2006 par le groupe ICOR de l'UMR 5191 de l'Université Lumière Lyon 2 et de l'ENS de Lyon, est conçu d'une manière très détaillée afin de permettre à son utilisateur de transcrire les discours, les gestes, les silences et les productions vocales comme le rire et le soupir. Il faut garder à l'esprit qu'étant donné qu'il s'agit de reproduire aussi fidèlement que possible la conversation, les ponctuations traditionnelles sont remplacées par d'autres symboles et la majuscule est utilisée autrement que dans un texte ordinaire. Ci-dessous les symboles que j'ai utilisés pour transcrire mes entretiens :

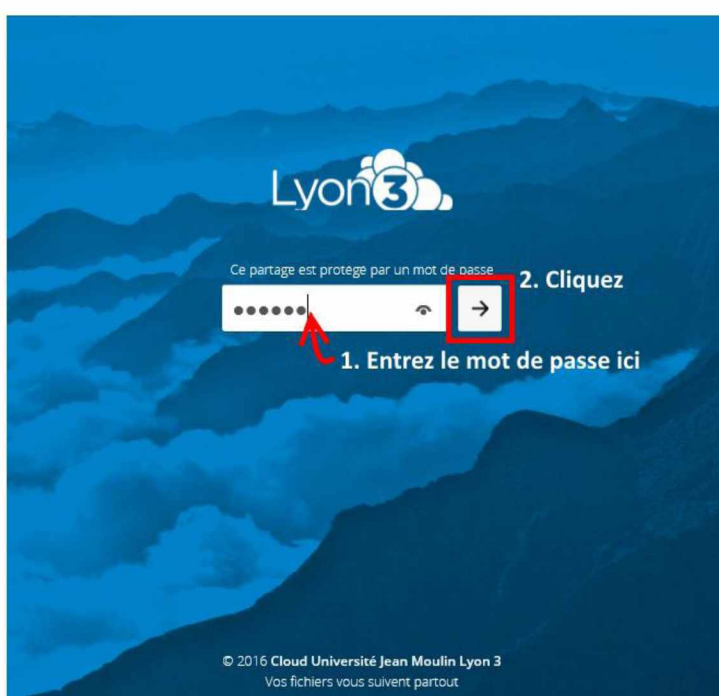
Phénomènes	Exemples
Participant identifié	YZC bon appétit Ens bon appétit
Enchaînement immédiat	YZC donc le diplôme à paris sept= Ens =c'était le deug
Chevauchement	YZC l'année dernière ça m'est arrivé de sortir de ton cours sans que tu [expliques un caractère] Ens [oui oui oui]
Silence à valeur de tour (en secondes)	(.) : silence en dessous de 0,2 seconde (0.5) (1.0)
Action à valeur de tour	((en écrivant sur la table le caractère 我))
Contenu inaudible	(inaud.)
Allongement	Ens ce prof était génial (2.0) il avait un humour absolument din:gue
Troncation	EVG disons que j'écoute beaucoup de musique (.) je chan:te (1.0) j- (.) j- (.) fin (.) déjà quand j'étais petite
Production vocale	YZC ça arrive que ta maman elle mélange des langues dans une phrase Ens <((en riant)) tout le temps> (.) moi aussi je fais pareil (.)
Montée et chute intonative	YZC tu as aussi appris l'anglais/ depuis lycée/ non collègue\ Ens non non non (.) moi j'ai commencé l'anglais en sixième/ (.) mais j'ai un petit avantage (.)
Saillance perceptuelle	Ens c'est que ma mère a été élevée en australie (.) donc elle mettait l'anglais sur un piédestal ÉNOR:ME (.)
Commentaires	((COM : l'élève est venu avec 15 minutes de retard suite à son cours de sport.))
Annotation ajoutée par mes soins	
Langue étrangère	Ens <i>it was a long long time ago when there was no electricity</i>
Information protégée	Ens il y avait juste un seul prof qui était intéressant c'est monsieur t***** ((COM : nom du professeur)) en géographie

Annexe 3.3. Les notes d'observation

Les notes d'observation sont répertoriées dans une base de données. Cette base de données étant imprimable, elle est déposée en ligne à l'adresse suivante : <https://owncloud.univ-lyon3.fr/s/vta4Trz25Vyr5f6>

Pour visualiser l'ensemble des notes dans une liste, suivez les étapes suivantes :

1.



2.

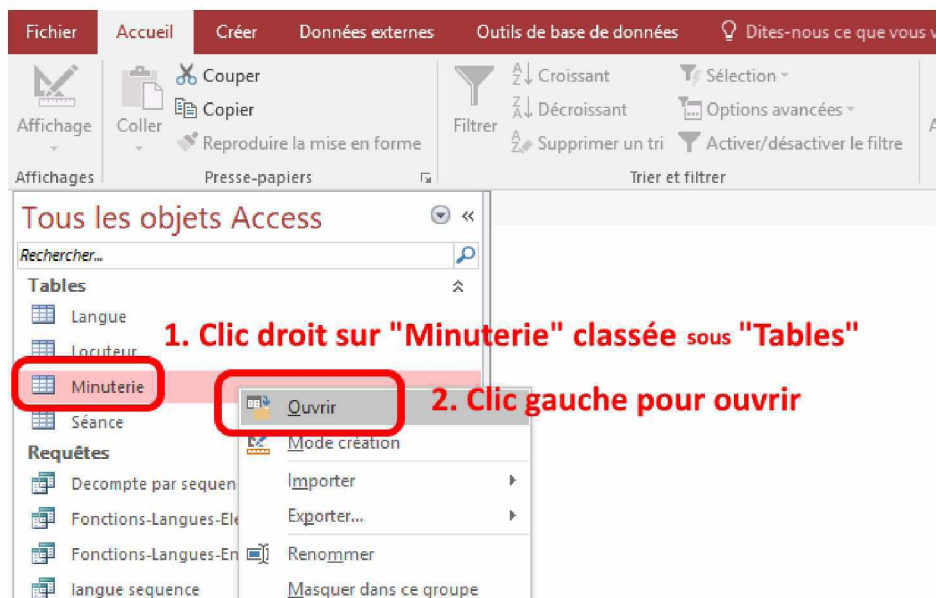


Cliquez pour télécharger → [Télécharger Annexe3-3_NoteObservation.accdb \(2.2 MB\)](#)

Lien direct: <https://owncloud.univ-lyon3.fr/s/vta4Trz25Vyr5f6>

3. Utilisez « Microsoft Office Access »  pour ouvrir le fichier.

4. Pour visualiser toutes les entrées en une seule liste :

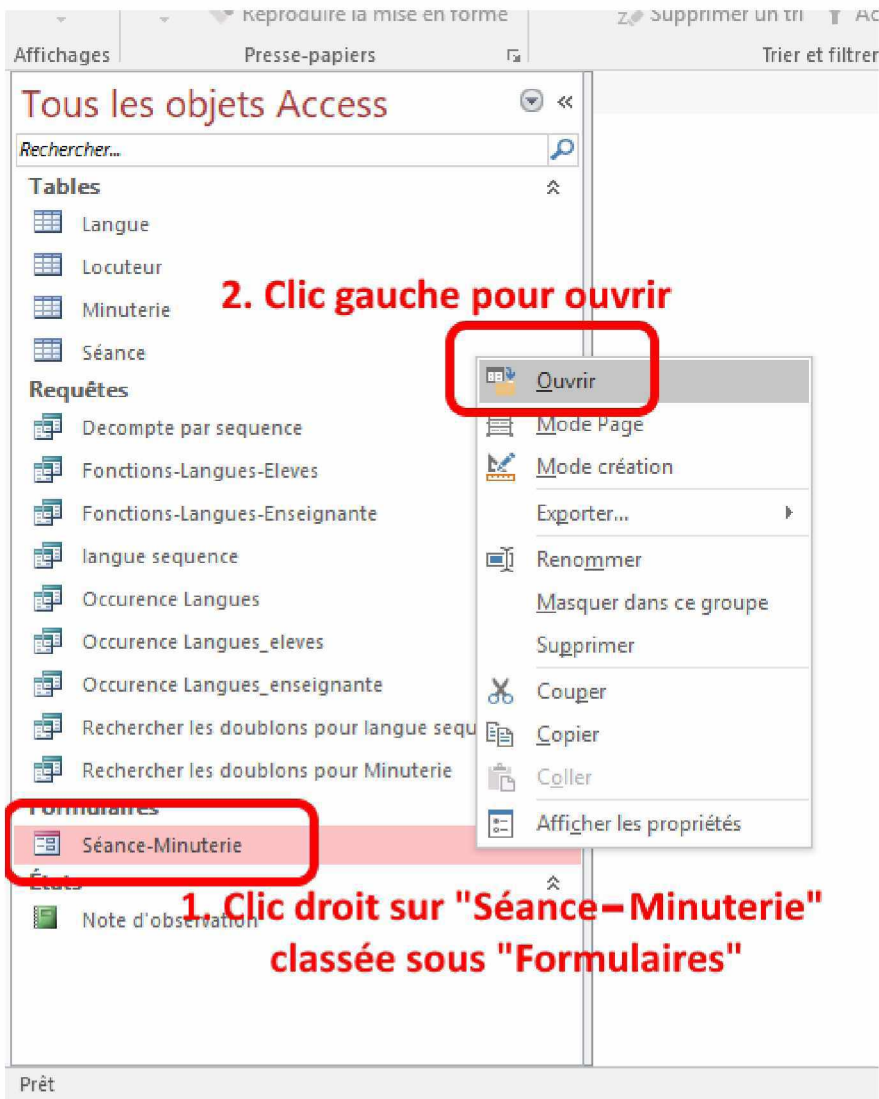


5.

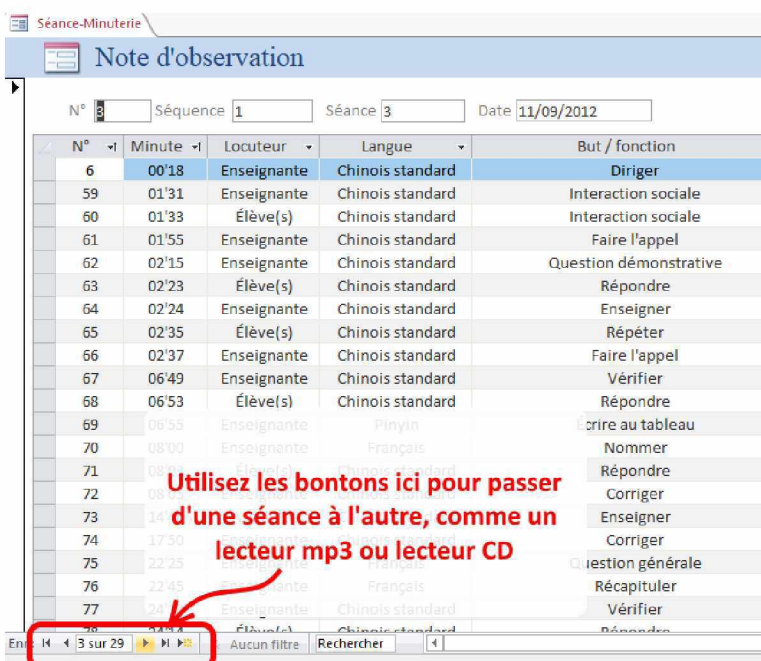
eur	Langue	But / fonction	
gnante	Chinois standard	Interaction sociale	你好(salut) : répétition collective et individuelle
e(s)	Français	Informar	S'excuser pour son retard
gnante	Chinois standard	Diriger	Indiquer les sièges aux élèves en retard
gnante	Chinois standard	Interaction sociale	你好, les compliments sont faits en chinois
gnante	Chinois standard	Interaction sociale	"同學們好!" changer la voix "老師好"
gnante	Chinois standard	Diriger	Inviter les élèves à s'installer devant
gnante	Chinois standard	Faire l'appel	1. 看看 (pour voir) geste de regarder, 誰在
e(s)	Translanguaging	Répondre	"Oui (00'01) 到"
gnante	Chinois standard	Faire l'appel	
e(s)	Français	Faire l'appel	Expliquer l'absence d'une collègue : "elle es
gnante	Chinois standard	Faire l'appel	"好的, 她不在(d'accord, elle est absente);
e(s)	Chinois standard	Faire l'appel	Expliquer l'absence d'un autre collègue : "il
gnante	Chinois standard	Faire l'appel	
gnante	Chinois standard	Repère	"我們現在看看ppt, 好不好?", les élève
e(s)	Chinois standard	Répéter	"看看..." (élève semble capter le mot)
gnante	Chinois standard	Enseigner	Lire le diaporama : 1. 你好 (bonjour, salut)
gnante	Chinois standard	Vérifier	1. "你們, 學生, 懂, 不懂? (vous, élève
e(s)	Chinois standard	Répondre	"懂"
gnante	Chinois standard	Répéter la question	"懂不懂?"
e(s)	Chinois standard	Répondre	"懂"
gnante	Chinois standard	Enseigner	Répéter le vocabulaire du diaporama
gnante	Français	Question démonstrative	"Qu'est-ce que vous avez compris ces pren
e(s)	Français	Répondre	"Bonjour..."
gnante	Français	Diriger	"Ah, je veux entendre ça en chinois."
e(s)	Chinois standard	Répondre	"Ah, 你好, 老師..."

Utilisez les barres de défilement pour visualiser plus d'informations

6. Pour visualiser les séances une après l'autre :



7.



Annexe 3.4. Support d'entretien semi-dirigé avec l'enseignante de chinois standard au lycée

1^{ère} partie : son parcours et son contexte scolaire

1. Discussion autour du portrait linguistique : représentations et apprentissages des langues mentionnées dans le portrait
2. Apprentissage du chinois standard :
 - a. Motivation : pourquoi avoir choisi le chinois standard comme 2^{ème} langue étrangère ?
 - b. Contexte :
 - i. Comment étaient ses cours de chinois standard ? Comment l'enseignait-on à l'époque ?
 - Plus spécifiquement, les cours étaient-ils entièrement en chinois standard ou à l'époque l'enseignant recourait-t-il à plusieurs langues pour enseigner ?
 - c. Du parcours scolaire au parcours professionnel : que s'est-il passé entre les cours de chinois LV2 au lycée et le métier d'enseignement ?
 - d. Début de carrière – discussion sur son arrivée à Strasbourg (en étant la première enseignante de chinois standard à l'époque)

2^{ème} partie : son rapport avec les politiques linguistiques

3. A-t-elle entendu parler de notions comme le répertoire linguistique (ou plurilingue) ou la compétence plurilingue et pluriculturelle ?
 - a. Si oui, à quelle occasion en a-t-elle entendu parler et qu'en a-t-elle retenu ?
 - b. Sinon, quelles sont ses premières interprétations en entendant ces notions ?
4. A-t-elle reçu des formations sur ces notions ?
 - a. Si oui, à quelle occasion et qu'en a-t-elle retenu ?
 - i. Lors de la formation, est-ce que l'on a parlé d'application de ces notions dans l'enseignement ?
5. A-t-elle remarqué que l'on a introduit ces notions dans les textes officiels ?
 - a. Si oui, a-t-elle compris les notions ?

- i. Si oui, comment voit-elle l'application de ces notions dans son enseignement ?
- ii. Sinon, aurait-elle envie de savoir en quoi consistent ces notions ?

3^{ème} partie : ses propres enseignements et son rapport avec la Chine

6. A-t-elle déjà eu des coopérations ou pense-t-elle en faire avec les enseignants d'autres langues ?
 - a. Si oui, de quoi s'agit-il ?
7. Est-ce qu'elle continue à voyager en Chine depuis qu'elle est enseignante ? A-t-elle encore des contacts en Chine ? Envisage-t-elle des projets (professionnels ou personnels) en Chine ?
8. Utilise-t-elle des langues autres que le français pour enseigner ?
 - b. Si oui...
 - i. À quelle fréquence ?
 - ii. Quelles étaient les occasions ?
 - iii. Qu'en a-t-elle fait ?
 - iv. Que pense-t-elle de cette stratégie d'enseignement ?

Annexe 3.6. Support d'entretien semi-dirigé avec les élèves sur leurs portraits linguistiques

1^{ère} partie : les représentations

1. Discussion autour du portrait linguistique :
 - a. Pourquoi ces langues ? Langues maternelles ? Langues de famille ? LV1 ? LV2 ?
Langues qu'on a envie d'apprendre ?
(⚠ Laisser les élèves décider de l'ordre d'explication et la dénomination des langues)
 - b. La couleur que chaque langue se voit attribuer a-t-elle une signification spécifique ?
 - c. La partie du corps sur laquelle chaque langue est placée a-t-elle une signification spécifique ?

2^{ème} partie : les apprentissages

2. Les langues autres que le chinois standard :

Langues(s)	Motivations	Stratégies d'apprentissage	
		Scolaire (pendant le cours ou pour réviser)	Extra-scolaire (voyages, films, Internet, etc.)

3. Pour le chinois standard :

Caractères	Vocabulaire	Syntaxe	Diction	Tons	Écoute

- a. Quel effet la première séance (l'immersion totale pendant 20 minutes) fit-elle ?

3^{ème} partie : les connaissances transférables

4. Existe-t-il des stratégies communes que l'élève utilise pour apprendre plusieurs langues ?
 - a. Si oui, lesquelles ?
5. Remarque-t-il/elle des ressemblances (phonétiques, lexicales ou syntaxiques) entre le chinois standard et les autres langues ?
 - a. Si oui, lesquelles ?
6. Compare-t-il/elle les langues ?
 - a. Si oui, avec quelles langues et comment ?
 - b. Qu'est-ce que l'élève cherche à retenir/contraster en comparant les langues ?
7. Les associations qu'a faites l'enseignante sont-elles utiles ou non ?
 - a. L'élève fait-il/elle la même chose ou non ?

Annexe 3.8. Supports pour les séances « pensée à voix haute »

Exercice d'échauffement

0.1. Compter le nombre de chaises dans la salle (en français)

0.2. Se présenter en chinois (discours continu)

1^{ère} partie : exercice de dialogue (question-réponse)

Liste de questions :

- a. 你有沒有兄弟姊妹／哥哥姊姊弟弟妹妹？
(As-tu des frères et sœurs ?)
- b. 他／她多大／幾歲？(Quel âge a-t-il/elle ?)
- c. 他是學生嗎？(Est-il/elle étudiant.e ?)
- d. 你的生日是幾月幾日？(Quelle est ta date d'anniversaire ?)
- e. 你是哪國人？(Quelle est ta nationalité ?)
- f. _____也是法國人嗎？(Ton frère/sœur/ami est-il/elle Français aussi ?)
- g. _____工作嗎？(Ton frère/sœur/ami travaille-t-il/elle ?)
- h. _____在斯特拉斯堡嗎？(Ton frère/sœur/ami est-il/elle à Strasbourg ?)
- i. 你有很多朋友嗎？(As-tu beaucoup d'amis ?)
- j. 你的朋友都是法國人嗎？(Sont-ils tous Français ?)
- k. 你有學中文的朋友嗎？(As-tu des amis qui apprennent le chinois standard ?)
- l. 你有西班牙／英國／德國／美國／日本朋友嗎？(As-tu des amis espagnols/anglais, allemands, américains, japonais ?)
- m. 你昨天在哪兒？(Où étais-tu hier ?)
- n. 你明天在家嗎？(Seras-tu à la maison demain ?)
- o. 你去過英國／西班牙／德國／美國／日本嗎？(Es-tu déjà allé.e en Angleterre/en Espagne/ en Allemagne/ aux Etats-Unis/ au Japon ?)
- p. 你去英國／西班牙／德國／美國／日本的哪兒？(Dans quelle partie de ce pays es-tu allé.e ?)
- q. 你今年夏天想去哪兒？(Où as-tu envie d'aller cet été ?)
- r. 那兒熱不熱？(Fait-il chaud là-bas ?)
- s. 那兒好玩嗎？好看嗎？(Cet endroit est-il intéressant/beau ?)
- t. 那兒的東西好吃嗎？(La cuisine là-bas est-elle délicieuse ?)
- u. 你今天有什麼課？(Quels cours as-tu aujourd'hui ?)
- v. 你的_____老師是_____國人嗎？(Ton professeur de _____ est-il/elle de nationalité _____ ?)
- w. 他_____語說得怎麼樣？(Comment parle-t-il _____ ?)
- x. 你喜歡_____課嗎？(Aimes-tu _____ ?)
- y. 你_____學得怎麼樣？(Comment est ton apprentissage de _____ ?)
- z. 你每天寫漢字嗎？(Écris-tu des caractères chinois tous les jours ?)

2^{ème} partie : exercice de lecture

小玉的一封信

你好，

我姓李，叫小玉。今年十五岁，我在高中学习。我一个星期有很多课：星期^{shùxué}一有数学课和英文^{tī yǔ}课；星期^{dì lǐ}二有体育课和地理课；星期^{lì}三有历史^{shǐ}课和化学^{huàxué}课；星期^{yīnyuè}四有汉语课和法语课；星期^{měishù}五有音乐课和美术课。

我很喜欢数学课，我的数学老师很好。我的英文说得马马虎虎，可是^{zui}是我很喜欢英文课。我最喜欢地理课和历史课，因为我可以学很多东西。我不喜欢体育课，因为我跑^{pǎo}得不快也跳^{kuài tiào}得不高。我不会画画，也不会^{gāo}唱歌^{chànggē}，所以星期五的时候我不高兴。你呢？你有什么课？你喜欢你的课吗？

我有很多法国朋友，他们^{dōu}都学汉语。所以我们说话的时候，我跟他们说法语，他们跟我说汉语。很有意思。我今年的假期^{jià qī}，想去法国看他们。你呢？你假期的时候去哪儿？你来中国看我吗？

^{zhù}
祝好


李小玉
二零一三年五月十号

Annexe 3.9. Résumés des séances « pensée à voix haute »

Référence de séance : TA01		
Date : 10/05/13	Salle : C	Participants : JUW, MAT & FRR
Exercice(s) concerné(s) : dialogue		
Observation		
<p>Se présenter</p> <ul style="list-style-type: none">- Les élèves préparent d'abord en français le contenu de leur présentation : ce qu'elles ont envie de dire.- Elles parcourent ensuite tout ce qu'elles ont appris et tout ce qui leur semble pertinent pour faire une présentation de soi, à savoir comment introduire son nom et son prénom, comment dire l'âge, comment dire la nationalité et si elles ont des frères et sœurs.- Elles construisent enfin les phrases en chinois standard.		
<p>Dialogue</p> <ul style="list-style-type: none">- Les élèves remarquent une différence de diction entre la production orale de l'enseignante et la mienne.- Les élèves repèrent à l'écoute les éléments connus pour déduire le sens de la question.- S'il y a des éléments qui sont totalement inconnus pour elles, elles ont tendance à être bloquées entièrement.- Elles font également attention à identifier et à retenir la syntaxe utilisée dans la question pour décider l'ordre des mots de leur réponse.- Elles expliquent être plus concentrées vers la fin de la phrase car, selon elles, l'interrogation (ce que la question cherche à obtenir) tombe souvent vers la fin de la phrase.- Le repérage des éléments connus et la mémorisation immédiate de la syntaxe utilisée pour construire la question passent parfois par la répétition à l'oral de la question qui vient d'être posée.- Les règles de grammaire que l'enseignante a expliquées dans le cours servent à trancher face à des hésitations.- En revanche, si elles ont envie de répondre rapidement, autrement dit si elles ont moins de temps pour préparer leurs réponses, elles ont tendance à se baser sur la structure française pour construire leur phrase en chinois standard. <p>Par exemple :</p> <p>À 19'39 : quand je leur ai demandé si elles vont au cours ensemble (你們一</p>		

起上課嗎?), FRR a répondu « 不 FRR ('pas' FRR) ».

- Pour les questions que les élèves ont moins l'habitude d'entendre, elles ont besoin de traduire mot à mot en chinois pour comprendre la question (la question était 你每天寫漢字嗎? 你是在家寫漢字還是在學校寫漢字?).
- Les élèves passent parfois plus de temps à vérifier la « réalité » (par exemple si tous ses amis sont vraiment tous français ou quel âge leurs frères et sœurs ont vraiment) qu'à construire la réponse. C'est-à-dire que la réponse peut être prête dans l'immédiat, mais pour ne pas répondre n'importe quoi (sur la réalité), elles vérifient aussi si leur réponse est vraie.
- Pour les chiffres, vingt-huit par exemple, JUW & MAT convertissent d'abord le vingt en 二十 puis le huit en 八.

Référence de séance : TA02		
Date : 21/05/13	Salle : S125	Participants : PYC, CAM, EVG, CYF, JUR, MAS
Exercice(s) concerné(s) : dialogue		
Observation		
<p>Dialogue</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les élèves répètent la question pour décoder les mots inconnus ou inhabituels de la question. - Ils repèrent aussi des éléments connus pour déduire le sens de la question, mais ne distinguent pas bien la différence entre un caractère et un mot. Par conséquent, par exemple pour le mot <i>huàxué</i> 化學 (la chimie), certains ne retiennent que le <i>xué</i> 學 (apprendre) et interprètent mal la question. - Par rapport au groupe TA01 qui met l'accent sur la fin de la phrase, certains élèves de ce groupe disent qu'ils font plutôt attention aux verbes. Pour eux, le verbe est le facteur principal qui détermine le sens de la phrase. - Tous les élèves recourent à la traduction mot à mot de la question en français à un moment ou à un autre. - Tous les élèves prennent soin de retenir la syntaxe de la question (quitte à me demander à répéter la question plusieurs fois et lentement) pour construire leur réponse. - Deux élèves se basent également sur la structure française pour construire leur phrase en chinois standard. - La structure qu'ils utilisent souvent pendant le cours « l'emporte » sur la structure que j'ai effectivement utilisée pour construire ma question. Par exemple sur 你喜歡化學嗎 (aimes-tu la chimie) ? JUR répond 我化學學得很好 (j'apprends très bien la chimie). J'émetts l'hypothèse que la thématique du cours est aussi une méta-information qui participerait à la structuration des acquis. Autrement dit, les structures de phrase seraient associées et rattachées à la thématique du cours. Par conséquent, ici, dès que l'on parle des matières scolaires, l'élève pense à employer la particule 得 (même si ma question ne porte pas du tout sur l'évaluation de compétence). <p> Réaction intéressante de CAM 33'30-33'52</p> <p>vous savez: comme le chinois ressemble parfois à l'anglais/ dans la formation des phrases (.) la place du verbe des fois ça ressemble à l'anglais/ et ben quand je ne sais pas trop quoi répondre (.) je réfléchis en anglais/ et je fais au pif/ et en général ça marche\</p>		

Référence de séance : TA03		
Date : 24/05/13	Salle : S214	Participants : JUW, MAT & FRR
Exercice(s) concerné(s) : Lecture		
Observation		
<p>Lecture</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elles remarquent une différence entre les caractères manuscrits de leur enseignante et les caractères imprimés. - Quand les élèves voient un caractère, elles cherchent son sens (je tiens à préciser que chercher le sens ne signifie pas obligatoirement traduire) et vérifient aussi si elles savent prononcer le caractère. Même s'il s'agit d'un exercice qui est plutôt lié à la compréhension écrite, elles vérifient toujours si elles savent bien prononcer les tons. - Elles ne recourent pas à la traduction pour comprendre le texte. Certains caractères et certains mots reviennent tellement souvent dans leur formation qu'elles ont un réflexe automatique en voyant ces caractères ou ces mots. D'un autre côté, pour les éléments moins familiers, elles ont deux solutions : soit elles essaient de les traduire en déduisant les caractères utilisés pour construire le mot ; soit elles essaient de deviner avec le contexte (les mots qui sont autour). Si les mêmes éléments posent répétitivement le problème, l'angoisse et le stress augmentent. - Elles n'ont d'ailleurs pas besoin de tout lire non plus pour comprendre le texte. Certaines structures sont tellement limpides qu'il suffit qu'elles repèrent les bons éléments aux bons endroits pour avoir accès au sens de la phrase. - Elles anticipent leur interprétation du texte pour se préparer à la lecture qui vient – si la narratrice raconte ceci maintenant, elle parlera sûrement de cela après. - Elles tolèrent des « blancs » dans leur compréhension. Par exemple elles ont compris que Lǐ Xiǎoyù 李小玉 est le prénom de la narratrice du texte. Mais n'ayant pas reconnu les deux derniers caractères, elles ne savent pas que 小玉 signifie « petite jade » mais ce « blanc » ne les gêne pas pour comprendre l'ensemble du texte. - Elles fixent parfois le regard sur les caractères inconnus, non pas pour décoder l'écriture mais pour les admirer. - Elles mentionnent que leur mémoire visuelle est si développée que pour se rappeler d'un caractère, elles visualisent parfois mentalement l'endroit précis où le caractère ou le vocabulaire est noté dans le cahier afin de pouvoir extraire les informations recherchées. - Elles mentionnent également que le chinois standard et le français sont si bien associés que les informations surgissent quand elles voient un caractère. 		



« Petite analyse thématique » sur la facilité :

Je remarque un phénomène intéressant chez ces filles dans cette séance – elles s’empêchent d’utiliser tous les mots exprimant une facilité, comme « évident » ou « logique ». Elles prononcent ces mots, mais se corrigent tout de suite dans le même énoncé. Par exemple – JUR, 07’07-07’18 : « la première phrase elle est éviden:te (.) -fin: pas évidente mais (1.0) je n’ai pas besoin de la traduire en fait c’est automatique ». J’interprète ainsi ce phénomène : quelque chose qui est devenu automatique est souvent quelque chose que l’on maîtrise – cela vient plus facilement à l’esprit et le cheminement est en conséquence court et immédiat. Quant à quelque chose qui est évident, c’est quelque chose que l’on ne connaît pas mais qui n’est pas difficile. Le chinois standard est donc quelque chose que l’on peut maîtriser mais on ne peut pas le trouver facile. C’est comme si dire que le chinois standard n’est pas difficile est contradictoire à leurs représentations et par conséquent, il faut adapter son discours pour que le lien entre la situation rencontrée (pour ne pas dire le mot « la vérité ») et la représentation soit cohérente. Cette hypothèse est confirmée plus loin dans l’enregistrement (14’19-14’44). J’ai enfin demandé aux filles pourquoi elles hésitent à chaque fois à utiliser le mot « évident » et voici leur réponse : « parce que comme c’est la première année on ne peut pas tout de suite dire c’est évident (.) ça fait un peu euh: » (MAT, 14’22-14’28), « on ne peut pas dire que c’est logique non plus parce que pour une personne qui n’a jamais fait du chinois/ ce n’est pas logique » (MAT, 14’33-14’57).

Référence de séance : TA04		
Date : 27/05/13	Salle : S125	Participants : JAW & IRR
Exercice(s) concerné(s) : Dialogue & lecture		
Observation		
<p>Dialogue</p> <ul style="list-style-type: none"> - Répéter la question pour renforcer la perception de la syntaxe dont elles auront besoin pour construire leur réponse. - Repérer les éléments clefs pour déduire le sens de la question. Les éléments clefs pour ce groupe sont les mots interrogatifs. - Elles ne traduisent pas les questions en français avant de répondre. <p>Lecture</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elles lisent le texte (en murmurant) pour comprendre le texte. Il y a donc un lien entre le sens et la prononciation. Elles ont besoin de lire deux fois le même texte : une première fois pour regrouper les caractères correctement et une deuxième fois pour décoder le sens du texte. - Elles tolèrent également des « blancs » dans leur compréhension comme le groupe TA03. - Elles devinent aussi le sens des caractères inconnus grâce aux autres mots autour, comme le groupe TA03. - Pour acquérir un caractère, c'est-à-dire être capable de le reconnaître et de se souvenir de son sens, elles constatent qu'elles ont besoin d'exercices réguliers. Le fait de n'annoter qu'une seule fois le <i>pinyin</i> du caractère inconnu au début du texte ne leur suffit pas pour que ce caractère soit retenu. Elles ont besoin de revoir le même caractère de façon répétitive durant plusieurs jours, voire semaines, pour qu'un caractère puisse être acquis. 		

Référence de séance : TA05		
Date : 28/05/13	Salle : S125	Participants : PYC, CAM, EVG, CYF, JUR, MAS
Exercice(s) concerné(s) : Lecture		
Observation		
<p>Lecture</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les élèves se sont automatiquement divisés en deux sous-groupes pour travailler le texte. Le groupe qui réunit tous les garçons travaille en discutant d'autres sujets. Ils parlent à un moment du texte et à un autre des activités qu'ils vont faire plus tard dans la journée. - Ils ont besoin de lire le texte à voix haute (c'est-à-dire d'entendre le son des caractères) pour comprendre le texte. Le sens donc est intimement lié à la prononciation. - Ils recourent aux autres mots (qui ne sont pas dans le texte) pour reconnaître le caractère. Par exemple, il leur faut d'abord penser à <i>xīngqī</i> 星期 (semaine) pour reconnaître le <i>qī</i> 期 dans <i>jiàqī</i> 假期 (vacances). - Certains élèves arrivent à deviner le sens d'un mot en analysant la combinaison de caractères. Par exemple ils arrivent à deviner le mot <i>tīyùkè</i> 體育課 (cours de sport) en s'appuyant sur le caractère <i>tī</i> 體 (corps) et <i>kè</i> 課 (cours). 		

Référence de séance : TA06

Date : 31/05/13

Salle : S115

Participants : APR & MAR

Exercice(s) concerné(s) : Dialogue & lecture

Observation

Dialogue

- Elles expliquent que pour construire une phrase, les éléments dont elles auront besoin émergent tous en même temps. Un des travaux préparatoires est donc de mettre ces éléments dans le bon ordre.
- Elles font attention de retenir la question car elles savent qu'elles doivent la réutiliser pour donner la réponse.
- APR mentionne de nouveau la ressemblance entre la syntaxe anglaise et la syntaxe chinoise et cette ressemblance lui permet de tester de nouvelles façons pour formuler sa phrase.

Lecture

- Elles confondent les caractères qui se ressemblent partiellement, comme *shì* 是 (être) vs. *xīng* 星 (étoile) et *tā* 他 (il) vs. *dì* 地 (terre). J'émetts donc l'hypothèse que les éléments graphiques que l'on utilise pour construire un caractère sont une des méta-informations importantes qu'elles utilisent pour mémoriser les caractères.
- Mis à part les mots qu'elles voient souvent avec l'enseignante, elles ont besoin de décoder caractère par caractère pour comprendre les mots plus inhabituels.
- Comme le groupe TA04, elles ont aussi besoin de lire deux fois le texte : une première fois pour regrouper correctement les caractères et une deuxième fois pour décoder le sens du texte.
- Elles mémorisent les informations par unité d'expression et pour reconnaître un mot (ou un caractère), il faut d'abord qu'elles se rappellent l'expression dans laquelle le mot (ou le caractère) est utilisé. Parfois ce lien peut être observable dans certaines erreurs qu'elles font : par exemple elles disent à un moment donné « *shùxué Lín* lǎoshī* 數學林*老師 » – *shùxué lǎoshī* 數學老師 est professeur de mathématique (le mot qui est utilisé dans le texte) et *Lín lǎoshī* 林老師 (professeur Lin, pseudonyme) c'est ainsi qu'elles appellent leur enseignante de chinois standard. En voyant *lǎoshī* 老師 (professeur), il y a toute l'expression *Lín lǎoshī* 林老師 qui « remonte à la surface » et qui est finalement prononcée en mélangeant avec le professeur de mathématique.
- Elles prononcent le *pinyin* comme si c'était du français. Ainsi, le « ch » est prononcé en « sh » et le « h » n'est plus prononcé. Pourtant ces erreurs n'apparaissent pas dans la partie dialogue. Je suppose donc que le vocabulaire à l'oral et le vocabulaire à l'écrit (avec *pinyin* annoté) ne sont pas mémorisés de la même manière.

Référence de séance : TA07

Date : 31/05/13

Salle : S115

Participants : HEB & TOT

Exercice(s) concerné(s) : Dialogue & lecture


Observation

Dialogue

- Les élèves utilisent leur « oreille » et vérifient si « ça sonne correctement » pour contrôler leur phrase.
- Comme ils s'appuient largement sur l'apprentissage par cœur, les phrases types deviennent ainsi importantes pour eux pour pouvoir construire la phrase.

Lecture

- Le sens, la prononciation et le caractère ne sont pas associés d'une manière solide dans ce groupe. Mais ils accèdent au sens par la prononciation (c'est-à-dire qu'il faut qu'ils entendent le son du caractère pour s'en rappeler le sens). La lecture n'est donc pas un exercice facile pour ce groupe.
- Ils traduisent toutes les phrases pour vérifier s'ils comprennent bien. Pour ce faire, ils ont besoin de lire plusieurs fois la même phrase car, selon eux, une fois arrivés à la fin de la phrase, ils oublient déjà ce qu'ils ont lu au début de la phrase.
- Avec la date notée à la fin du texte, ces deux élèves déduisent qu'il s'agit d'un journal intime au lieu d'une lettre.

Référence de séance : TA08		
Date : 31/05/13	Salle : S115	Participants : LER & GUJ
Exercice(s) concerné(s) : Dialogue & lecture		
Observation		
<p>Dialogue</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ils vérifient s'ils connaissent bien tous les éléments dont ils ont besoin pour construire leur réponse. Si ce n'est pas le cas, ils modifient leur réponse. Par exemple LER (03'12-04'04) voulait dire qu'il préfère parler espagnol plutôt que chinois, mais étant donné qu'il ne trouve pas d'éléments qui lui permettent d'exprimer clairement sa pensée, il répond finalement qu'il parle aussi bien l'espagnol que le chinois. Ou encore GUJ (10'24-11'13) ne sait pas comment expliquer le métier de son père, il dit finalement où travaille son père. - Pour parler d'un chiffre, ils ont besoin de recompter à chaque fois depuis le début. <p>Lecture</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pour les caractères fréquemment utilisés, le sens émerge tout seul en voyant le caractère. Sinon, il faut passer par la prononciation pour pouvoir trouver le sens du caractère. C'est-à-dire que pour les caractères inhabituels, le sens est plutôt associé à la prononciation. - Ils sont déstabilisés (ou s'énervent) assez facilement quand ils voient des caractères inconnus présents dans des phrases. - Ils considèrent que les caractères qui se ressemblent comme <i>lè</i> 乐 (joie) et <i>dōng</i> 东 (est) devraient partager un sens similaire, comme les mots en langues européennes partageant les mêmes racines. - Ils n'ont pas besoin de tout traduire pour comprendre le texte. <p> Translanguaging de LER :</p> <p>LER dit qu'il a n'a pas réfléchi aux langues autres que le chinois standard et le français mais il partage une réflexion intéressante :</p> <p>Pour lui, l'anglais est une langue « universelle » comme il a déjà expliqué lors de l'entretien sur le portrait linguistique. À la fin de la séance, il propose une stratégie de communication au cas où un jour il irait en Chine. Il suppose que si l'on respecte la grammaire chinoise, on garde la syntaxe et on insère juste les mots en anglais pour remplacer les éléments que l'on ne sait pas dire en chinois standard, avec un peu de chance (comme tout le monde devrait connaître l'anglais), ça devrait pouvoir marcher. Nous avons donc ici un discours intéressant sur la compétence plurilingue et pluriculturelle. Les langues européennes, du fait qu'elles sont assez différentes du chinois standard, ne sont pas utilisables pour apprendre le chinois standard. En revanche, quand il s'agit de communiquer dans un contexte réel, recourir aux langues européennes, notamment l'anglais, pourrait compenser sa compétence en chinois standard qui est pour l'instant encore partielle et l'aiderait ainsi à communiquer avec les habitants en Chine.</p>		

**L'enseignement du chinois standard en tant que
3^{ème} ou 4^{ème} langue étrangère dans une classe de
seconde en Alsace :
le rôle de la notion de compétence plurilingue et
pluriculturelle**

Résumé

Cette thèse a consisté en une recherche qualitative et ethnographique. Elle visait à déterminer le rôle joué par la compétence plurilingue et pluriculturelle d'une enseignante et de ses vingt-deux élèves grands débutants au sein d'un enseignement du chinois langue étrangère. Comment une enseignante de chinois langue étrangère interprète-elle cette notion ? Comment peut-elle prendre en compte et s'appuyer sur les langues acquises précédemment de ses élèves, soit le répertoire plurilingue de ses élèves, pour faciliter son enseignement ? Il ne s'agissait pas simplement d'identifier les mécanismes et la fréquence d'utilisation du répertoire plurilingue dans l'enseignement du chinois standard, mais aussi d'interroger les représentations de l'enseignante et de ses élèves afin de saisir les causes du décalage entre le discours et les instructions officiels d'une part et les pratiques d'enseignement et d'apprentissage d'autre part.

Ma thèse a démontré deux résultats significatifs : la « sloganisation » de la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle dans les politiques linguistiques éducatives de la France et le manque de conscience du recours à la compétence plurilingue et pluriculturelle chez les protagonistes du terrain.

Mots-clefs : compétence plurilingue et pluriculturelle, répertoire plurilingue, didactique du chinois langue étrangère, didactique du plurilinguisme, politique linguistique, approche ethnographique, analyse du discours

Résumé en anglais

This thesis consists of a qualitative and ethnographic research. It aims to determinate the role played by the plurilingual and pluricultural competence of a teacher and her twenty-two full beginner students in the context of the teaching of Chinese as a foreign language. How does this teacher interpret this notion? How can this teacher take into account and make use of her students' previously acquired languages, *i.e.* their plurilingual repertoire, to facilitate her teaching? This thesis concerns not only identifying the mechanisms and the frequency of the use of the plurilingual repertoire in the teaching of standard Chinese, but also interrogating the teacher and the students' representation. This analysis intends to seize the causes of the gap between the official discourse and instructions on one hand and the empirical teaching and learning practices on the other hand.

This thesis demonstrated two significant results: the "sloganization" of the notion of plurilingual and pluricultural competence in French educative language policies and the lack of awareness of the protagonists concerning their solicitation of the plurilingual and pluricultural competence in the classroom.

Keywords: plurilingual and pluricultural competence, plurilingual repertoire, didactics of Chinese as a foreign language, didactics of plurilingualism, language policy, ethnographic approach, discourse analysis