

Test de repérage du niveau linguistique des étudiants chinois dans la perspective de l'adaptation du CECR au milieu universitaire de Chine

Yan Xu

Université Renmin de Chine, Chine



Synergies Chine n° 6 - 2011 pp. 167-176

Le présent article se présente sous la forme d'un compte rendu d'un test blanc du TEF que nous avons fait passer à quelques 300 étudiants chinois spécialisés en français à la rentrée scolaire de 2009. En situant les apprenants sur l'échelle d'évaluation de compétences proposée par le conseil de l'Europe, cette étude s'est donné un objectif concret et pragmatique : définir, sous le système éducatif universitaire effectif en Chine, les volumes d'heures d'enseignement - apprentissage (E/A) de français nécessaires aux institutions universitaires locales pour atteindre chaque niveau conçu par le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR). L'article sera consacré à une présentation de l'enquête en précisant le contexte, la problématique, la méthodologie de la recherche, les analyses et interprétations des résultats ainsi que les limites de l'étude. Tout en fournissant des données d'ordre descriptif, nous tenterons de les interpréter afin d'en dégager quelques réflexions personnelles dans la perspective d'une adaptation de cet outil en milieu universitaire chinois.

Mots-clés : CECR, adaptation en milieu universitaire chinois, test de repérage.

2009年开学伊始，文章作者使用TEF模拟试卷，对中国三百多名法语专业学生进行了语言测试。该测试目明确：探寻在中国现有语言教育体系下，高等法语专业教育机构实现《欧洲语言共参框架》设定的各级语言能力培养目标所需的授课时数。本文包括调研的背景、研究问题、研究方法、数据分析，同时也指出了本次调研中存在的缺陷。在描述调研过程的同时，作者试图通过数据研究，探讨《欧洲语言共参框架》在中国大学法语教育评估体系中应用的可能性。

关键词：欧洲语言共参框架，在中国大学的适用性，定位测试。

More than 300 French major students were tested by using TEF simulation since 2009. Testing goals were clearly set to explore number of hours needed for higher learning institutions in China to meet multi-level training goals set by CEF (Common European Framework). This paper introduces testing procedures and results, centering on various means of investigation, procedure, data and limits. The author will explore the possibility of localizing the CEF in China based on this data.

Key words: TEF, CEF, localizing CEF in China, test.

Introduction

Depuis l'apparition, fin 2008, de sa traduction chinoise¹, le *Cadre européen commun de référence* (désormais siglé CECR) attire une attention croissante chez les acteurs de terrain en raison des idées novatrices qui y sont exposées, parmi lesquelles l'échelle d'évaluation des compétences en particulier pour sa lisibilité et ses facilités d'application. En effet, le manque d'un système objectif et scientifique d'évaluation « est pour nos enseignants chinois de langue un casse-tête lorsqu'il s'agit de comparer les niveaux et les capacités des différents apprenants de langue » (Fu, 2009). Si passionnées qu'elles soient de découvrir un tel instrument pratique, les institutions locales de langues, en particulier au niveau universitaire, témoignent d'une réticence plus ou moins générale une fois qu'il s'agit de sa mise en application en contexte : jusqu'à présent, le *Cadre* est encore le grand absent dans l'enseignement du français universitaire. Les didacticiens locaux s'interrogent sur la compatibilité du document européen avec le cursus linguistique universitaire chinois en dressant souvent une liste de contraintes d'ordre méthodologique, didactique, voire idéologique (Pu, 2008 ; Fu, 2009).

Le débat n'est pas clos. Or, toute réponse, qu'elle soit positive ou négative, ne devrait pas apparaître sans fondement. Pour l'instant, les travaux de recherche se limitent à la simple présentation du CECR sans proposer de moyens concrets à sa contextualisation sur le terrain. C'est donc dans l'esprit de traduire les idées en actes que nous avons entamé à la rentrée universitaire de 2009 (septembre-octobre), une recherche empirique qui vise à situer le niveau linguistique des étudiants chinois au sein des 6 niveaux européens, en espérant qu'un tel effort pourrait fournir des données susceptibles d'être utiles à ceux qui désirent adapter le CECR au milieu universitaire chinois.

1. Contexte et problématique

Avant de présenter la recherche, il nous semble nécessaire d'expliquer de façon succincte le système de formation local. En Chine, l'enseignement du français est principalement assuré par deux types d'institutions : les établissements d'enseignement universitaires et les centres de langues (privés et les Alliances françaises). Le premier forme deux catégories d'apprenants dits « captifs » : d'une part les étudiants spécialisés en français (licence, master et doctorat) et de l'autre, des étudiants d'autres disciplines qui apprennent le français comme seconde ou troisième langue étrangère, tandis que le second s'adresse à des apprenants « non captifs » qui s'intéressent à la langue soit par passion soit pour des besoins immédiats (demande de visa, concours de master, projet professionnel, etc.) et qui proviennent de divers milieux sociaux. Malgré le nombre restreint d'apprenants qu'ils forment par rapport aux autres institutions², les établissements d'enseignement supérieur « dotés d'un département ou d'une section de langue française » qui forment des étudiants spécialisés en langue sont considérés comme « le noyau dur de la francophonie chinoise » (Fu, 2009). Cette réputation est due vraisemblablement au fait que le niveau linguistique des étudiants qui en sont diplômés est le plus souvent supérieur aux apprenants dits « amateurs » d'autres institutions.

Notre recherche concerne les étudiants de français au niveau de la Licence. En Chine, le cursus de Licence s'étale sur 4 ans. En général, une année universitaire comprend 36 semaines réparties en deux semestres. En moyenne, les étudiants suivent des cours de français à raison de 16 heures par semaine pendant un semestre (18 semaines). Le

volume horaire annuel d'apprentissage du français se présente sous la forme de tableau suivant :

Tableau 1		
Année universitaire	Nombre d'heures/an	Nombre cumulatif d'heures
1 ^{re} année	576	576
2 ^e année	576	1152
3 ^e année	576	1728
4 ^e année	576	2304

Au fur et à mesure de leur progression linguistique, les étudiants sont évalués par deux tests nationaux de français : TFS 4, avant de finir la 2^e année de formation et TFS 8, au terme des quatre années d'études, avant l'attribution du diplôme³. Les tests sont organisés chaque année par la section française du Conseil pédagogique de l'E/A supérieur des langues étrangères, organisation gouvernementale qui relève du ministère de l'Éducation nationale. Ils ont pour objectif d' « examiner l'état de mise en application des programmes nationaux pour l'enseignement du français, niveaux élémentaire et avancé dans les établissements d'enseignement supérieur spécialisés en français et évaluer leur qualité pédagogique » (Dai, 2008).

L'idée nous est venue de situer le niveau linguistique des étudiants chinois sur les 6 niveaux européens lors d'une conférence sur le CECR donnée par le Professeur Fu Rong en mai 2009 à l'Université des Langues étrangères de Beijing. Après avoir détaillé les atouts du CECR dont le dispositif d'évaluation, le conférencier a fait appel à la réflexion de l'assistance sur la compatibilité de l'évaluation du *Cadre* avec le cursus universitaire chinois. D'après lui, une série de questions restent ouvertes quant à la transposition du modèle européen, dont l'intégration des 6 niveaux européens dans les 4 années scolaires chinoises. Autrement dit : combien d'heures faut-il pour que les apprenants chinois formés par le programme national atteignent les différents niveaux définis par le cadre européen sachant qu'aucune indication n'est fournie par le document concernant le volume d'heures d'E/A par niveau ? C'est donc dans l'intention d'apporter un modeste éclairage à la question lancée par le conférencier que nous avons pris l'initiative de la recherche que nous allons présenter.

2. Objectifs

La recherche a une triple ambition unifiée par gradation ascendante :

- Préciser le niveau des étudiants chinois dans la grille de niveaux établie par le CECR ;
- Définir les volumes horaires nécessaires pour atteindre chaque niveau dans le système universitaire de formation de langues effectif en Chine ;
- Faciliter les travaux de conception de cours et/ou de programmes aux acteurs de terrain envisageant d'intégrer le CECR dans leur système de formation, en leur fournissant un recueil de données de base. La présente recherche n'a pas pour objectif d'élaborer un projet d'intégration du modèle du CECR en contexte chinois, quel qu'il soit, mais se veut un exemple concret de contribution aux futures réflexions en la matière en fournissant une série de données qui pourraient servir de référence.

3. Méthodologie de la recherche

3.1. Sujets de l'étude

Les sujets de l'étude sont composés de 322 étudiants spécialisés en langue au niveau Licence provenant de 8 universités chinoises. Les universités enquêtées sont les suivantes : au nord, l'Université des Langues étrangères de Beijing, l'Université des Langues étrangères de Beijing Numéro 2, l'Institut de Diplomatie, l'Université Renmin de Chine et l'Institut des Relations internationales ; à l'est, l'Université du Commerce et de l'Industrie du Zhejiang, l'Université du Zhejiang, et au sud l'Université de Xiamen⁴. Afin de nous assurer de la représentativité des données, deux éléments ont été pris en compte lors de la phase de sélection de ces institutions: la répartition géographique des établissements ainsi que leur ancienneté dans l'E/A du FLE. Finalement, parmi les 8 universités que nous avons pu contacter, cinq se situent à Beijing, deux à Hangzhou (ville située dans l'est de Chine, dans le Zhejiang) et une à Xiamen (extrémité méridionale du pays). L'enseignement du français au sein de ces établissements varie de 60 ans d'ancienneté pour l'Université des Langues étrangères de Beijing où la formation en français remonte à 1950 à 3 ans à peine pour les nouveaux arrivés dans la famille francophone (comme l'Université du Commerce et de l'Industrie du Zhejiang).

3.2. Constitution du corpus

Le corpus analysé représente un total de 322 copies d'un test blanc du TEF passé par les sujets de l'étude mentionnés plus haut, principalement pendant les deux premiers mois suivant la rentrée scolaire de 2009, c'est-à-dire depuis le mois de septembre jusqu'à la fin d'octobre. Pour effectuer l'évaluation, nous avons envoyé par courrier postal les copies du test aux enseignants des universités concernées, qui, après avoir fait passer l'épreuve aux étudiants volontaires, nous ont renvoyé les copies au terme d'une date préalablement fixée. Finalement, parmi les 322 étudiants ayant pris part à l'évaluation, 151, au moment de l'évaluation, avaient achevé leur première année universitaire, 64 leur seconde année et 107 leur troisième année. Les étudiants ayant achevé leur parcours de Licence n'ont pas été intégrés au corpus de la présente recherche parce qu'à la fin de la 4^e année, parfois même à la fin du premier semestre de la 4^e année, la plupart des étudiants quittent le campus pour des stages ou leur recherche d'emploi.

La copie du test est accompagnée d'un petit questionnaire portant sur quelques informations personnelles (université, nom, âge, sexe, année universitaire, parcours linguistique). Afin de réduire leur stress, les sujets de l'étude ont la possibilité, s'ils le souhaitent, de passer le test de manière anonyme. Selon les informations recueillies, à l'exception de 13 étudiants⁵ qui ont suivi, avant l'entrée à l'université, des cours de français soit au lycée soit dans des centres de langues pendant des périodes allant d'un mois à 6 ans, tous les sujets sont de vrais débutants en langue.

3.3. Test utilisé

L'étude s'est faite sous la forme d'un test blanc du TEF⁶ que nous avons fait passer aux enquêtés. Le test se compose de trois épreuves obligatoires qui portent sur la compréhension écrite, la compréhension orale et enfin une partie intitulée « lexique et structure ». Les trois épreuves se passent au cours d'une seule séance, d'une durée totale de 2h30. Elles se déroulent successivement, sur la base de questionnaires à choix multiples composés de 150 questions au total.

A noter que c'est par contrainte matérielle que nous avons choisi comme outil d'enquête un test blanc de type TEF : les tests blancs complets sont absents pour les autres modèles d'évaluation comme TCF, DELF, DALF, qui ne proposent jusqu'à présent que des activités d'entraînement fragmentées soit par compétences soit par niveaux.

3.4. Barème d'évaluation et grille de niveaux

Le TEF, indexé sur les niveaux du CECR mesure les connaissances et les compétences des étudiants en français général, depuis le niveau A1 jusqu'au niveau C2. Les épreuves sont notées globalement sur 900 points (répartis sur 7 niveaux d'évaluation qui sont établis, à leur tour, en correspondance avec les six niveaux communs de référence définis par le conseil de l'Europe).

A titre d'information, nous nous permettons de citer ci-dessous la grille d'équivalence de niveaux proposée par les évaluateurs (en nous passant, par commodité, des descripteurs détaillés) :

Niveaux TEF		Niveaux communs de référence du Conseil de l'Europe
Supérieur	Niveau 6 : 834-900	C2
	Niveau 5 : 699-833	C1
Intermédiaire	Niveau 4 : 541-698	B2
	Niveau 3 : 361-540	B1
Élémentaire	Niveau 2 : 204-360	A2
	Niveau 1 : 69-203	A1
	Niveau 0 + : 0-68	

4. Analyse et interprétation des résultats

4.1. Résultats de la recherche

Les résultats obtenus à l'évaluation sont regroupés par :

- Score total moyen. Sur un score total de 900 points, les étudiants ont obtenu en moyenne 333 points à la fin de la 1^{re} année d'études, 481 points à la fin de la 2^e année et 513 points à la fin de la 3^e année. En moyenne, ils ont respectivement atteint A2, B1 et toujours B1 en correspondance avec les niveaux européens.

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

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

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

A préciser que parmi les 2% (sur les 151 apprenants en 1^{re} année, soit 3 étudiants) qui ont atteint le niveau B2 après la 1^{re} année, deux avaient déjà appris, à l'entrée dans le supérieur, le français durant les 6 ans d'études secondaires alors que les 3% et 7% qui sont arrivés au niveau C1 respectivement après les 2^e et 3^e années étaient tous vrais débutants au début de leurs études universitaires.

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

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

4.2. Interprétation des résultats

Quelles sont les grandes lignes qui se dégagent de cette recherche ?

D'abord, comme le tableau 3 l'indique, nous constatons un progrès plus évident en 1^{re} et 2^e années qu'en 3^e année quant au niveau linguistique moyen des étudiants. Si, au bout d'un et deux ans de formation, les apprenants chinois peuvent atteindre respectivement A2 et B1 avec 333 points et 481 points, leur compétence linguistique pendant la 3^e année semble stagner au niveau B1, avec seulement une légère augmentation de quelques 30 points par rapport à la 2^e année.

Or, une analyse plus détaillée des données (voir le tableau 4) nous permet de découvrir chez les sujets de recherche un assez grand écart de niveau linguistique, surtout après la 2^e année scolaire. Se situant pour la plupart sur deux niveaux voisins (A2/B1 pour la 1^{re} année et B1/B2 pour les 2^e et 3^e années), les étudiants traversent jusqu'à quatre, voire cinq niveaux linguistiques sur la grille de niveaux si nous prenons en considération ceux qui ont pris du retard ou de l'avance dans les études. De plus, par rapport à la 2^e année, nous remarquons une progression ralentie mais constante au cours de la 3^e année : les étudiants de niveau A1 ont complètement disparu et ceux parvenus aux niveaux supérieurs, en particulier aux niveaux B1/C1 ont augmenté de 4-5%. Cette découverte pourrait nous amener à conclure que la formation de la 3^e année constituerait, en quelque sorte, une période de transition durant laquelle les apprenants consolident leur compétence linguistique acquise pour arriver plus tard à un niveau supérieur.

Par ailleurs, les étudiants font preuve d'un progrès continu et équilibré en compréhension écrite, orale et en grammaire dans l'apprentissage de la langue (voir le tableau 5). Il faut avouer qu'il s'agit là d'une constatation surprenante qui va à l'encontre de l'idée reçue selon laquelle les apprenants chinois sont plus forts en grammaire que dans les

autres habiletés. Il est vrai qu'à la fin de la 1^{re} année, ayant répondu plus correctement à l'épreuve de lexique/structure (43%) qu'à l'épreuve de compréhension (35-37%), les étudiants confirment dans une certaine mesure le stéréotype qu'ils véhiculent. Pourtant ils réduisent tout de suite cet écart pendant les deux années suivantes avec même une légère prédominance en compréhension orale à la fin de la 2^e année (56%). Leur progrès pendant ces trois années est d'ailleurs beaucoup plus évident en compréhension (plus de 20%) qu'en lexique/structure (16%).

Enfin, nous en venons à la problématique sur le volume horaire nécessaire pour atteindre chaque niveau défini par le CECR. En regroupant les données dans le tableau 6, nous constatons donc qu'avec un système de formation tel qu'il est actuellement en œuvre en Chine, il faut 576 heures (soit une année scolaire) pour que les étudiants parviennent au niveau européen A2/B1, 1152 heures (deux années scolaires) les niveaux B1/B2. Les 576 heures consacrées à la 3^e année ne font que faire progresser légèrement les étudiants au même niveau. Suivant cette ligne de progression, nous supposons qu'au terme de la 4^e année universitaire, c'est-à-dire après 2304 heures d'études, les étudiants pourraient arriver pour la plupart au niveau B2/C1- ceci dans le cas le plus optimiste- ou au contraire, continuer à stagner, sinon régresser pour différentes raisons (par exemple, le grand absentéisme en classe qu'on observe chez les étudiants de 4^e année qui sont occupés par la recherche d'un travail). Atteindre le niveau C2 semble être une mission impossible. Bien sûr, il s'agit là d'une pure spéculation personnelle de l'auteure puisque nous ne disposons pas de données sur les résultats après la 4^e année.

Année universitaire	Nombre d'heures/an	Nombre d'heures cumulées	Nombre de sujets (N=322)	Niveau atteint et pourcentage d'étudiants
1 ^{re} année	576	576	151	A2 (45)/ B1(39)
2 ^e année	576	1152	64	B1 (41) / B2 (34)
3 ^e année	576	1728	107	B1 (46) / B2 (32)
4 ^e année	576	2304		

Parallèlement aux constatations qui viennent d'être évoquées, nous souhaitons mentionner certains phénomènes remarquables durant le test.

- Les apprenants ainsi que les enseignants témoignent d'une attitude contradictoire à l'égard du test proposé par la présente recherche. Certains ont refusé d'emblée de passer le test par crainte que leur niveau linguistique ne soit évalué et commenté par d'autres, et ce malgré notre proposition d'anonymat et la garantie que les résultats ne feraient l'objet d'aucune comparaison entre établissements/apprenants. Quant à ceux qui ont répondu -et parfois avec un très grand plaisir- à notre requête, ils ne se contentent pas de vouloir connaître leur propre résultat⁷ mais désirent également connaître ceux des autres établissements/apprenants. Pour les uns et pour les autres, le dispositif d'évaluation ne revêt ainsi qu'une fonction à laquelle ils sont très habitués, celle « de contrôle figé, de sanction ou de sélection, voire d'exclusion » (Fu, 2009).
- Selon le feed-back des enseignants de français qui nous ont assistée dans l'organisation du test, les étudiants considérés les meilleurs par le système d'évaluation typiquement chinois sont en général également les mieux placés dans la grille d'évaluation européenne⁸.

- Les étudiants qui ont suivi, avant leur entrée dans le supérieur, des cours particuliers de français ou effectué des séjours en France ne sont pas forcément mieux placés que les vrais débutants. Certains n'ont même pas atteint le niveau moyen de leur année scolaire correspondante.

5. Limites de l'étude

Notre étude s'avère pertinente en ce sens qu'elle fournit à ceux qui désirent adapter le CECR au milieu chinois des données du niveau des étudiants chinois sur l'échelle européenne. Or, en tant que première tentative « empirique » par rapport aux travaux de recherche antérieurs portant sur la contextualisation du CECR en Chine, il existe évidemment des lacunes dans notre méthodologie de recherche qui risqueraient de biaiser les résultats. Effectivement, nous aimerions faire état d'au moins cinq limites à notre étude en espérant que si d'autres chercheurs avaient à faire une réplique de cette étude, ils sauraient les prendre en considération afin de faire avancer l'état de la recherche.

a) La grande disparité dans le nombre d'étudiants sélectionnés pour chacune des années de formation : respectivement 151, 64 et 107 et l'absence totale de données portant sur les étudiants à l'issue de la 4^e année. Cette disproportion des enquêtés risquerait d'affecter les données portant sur le niveau linguistique atteint par chaque année.

b) La représentativité de l'échantillon. Nous avons voulu constituer un échantillon représentatif de l'ensemble des universités en recourant aux deux critères de représentativité géographique et d'ancienneté. Cela est pourtant insuffisant pour assurer une véritable représentativité des publics spécialisés en langue française. L'étude porte sur 322 étudiants provenant de 8 universités. Or, comme nous l'avons signalé à la note 2, quelques 80 établissements d'enseignement supérieur offrent des formations de français, ce qui représente au moins 10 000 étudiants. Autrement dit, l'échantillon ne porte à peine que sur 3.2% des étudiants de français. Il est donc difficile de généraliser sans mettre en garde contre des tentatives de généralisation hâtive.

c) Comme il ne s'agit pas d'une étude longitudinale impliquant les mêmes étudiants pendant trois années consécutives, il s'agit d'interpréter les résultats avec beaucoup de nuances et de précaution.

d) La durée de l'étude. En effet, en testant les étudiants en septembre et en octobre, il est difficile de prendre en compte deux autres variables qui auraient pu intervenir dans les résultats : d'une part, il se pourrait que certains étudiants aient eu l'occasion d'utiliser le français au cours de l'été (soit en voyageant, soit en suivant des cours particuliers) et, d'autre part, la temporalité choisie ne prend pas en compte le fait qu'il y ait pu avoir le moindre apprentissage au cours des deux premiers mois de l'année scolaire... C'est là une limite de cette étude que nous ne saurions passer sous silence.

Les quatre limites mentionnées ci-dessus sont dues à une même contrainte que nous avons subie dans l'organisation de l'enquête. La recherche a été menée par l'auteure à titre personnel et non pas par un organisme officiel. A elle seule, elle n'a pu contacter et motiver qu'un nombre limité d'universités/étudiants. Les enquêtés inscrits au test étant tous des volontaires, il nous a été difficile de garantir l'équilibre du nombre d'étudiants de chacune des quatre années de formation universitaire. Effectuer l'évaluation en même

temps dans toutes ces universités et mener une recherche longitudinale semble encore plus difficile. Si ce genre d'étude faisait l'objet d'une réplique, il y aurait intérêt à recourir à un organisme d'autorité dans l'enseignement du français du pays tel que l'ACPF.

e) Le manque de prise en compte de certaines variables. S'il est impossible, dans ce genre d'étude, de prendre en compte la variable du professeur de langue, cela ne signifie pas que la variable enseignante ne joue aucun rôle dans l'apprentissage des étudiants. Il y a là une importante limite de l'étude qu'il convient de mentionner, tout comme pour la variable des manuels de langue utilisés dans les différents établissements (puisque les manuels changent d'une université à l'autre).

Conclusion

Étant donné que les recherches au sujet du CECR sont un mouvement relativement récent en Chine, il serait prématuré d'affirmer la genèse d'une révolution méthodologique dans le champ didactique chinois. En outre, en tant que facteur externe, le document européen à lui seul n'est pas en mesure d'y susciter une évolution didactique significative. Comme nous l'avons annoncé dès le début du présent article, nous avons pris l'initiative d'une telle enquête en espérant fournir des données de référence aux chercheurs de terrain dans leurs tentatives de contextualisation du document européen. Les chiffres font réfléchir et les conclusions s'avèrent complexes. Si de nombreuses problématiques, telles que l'efficacité du système de formation de langue en vigueur, l'attitude des Chinois à l'égard des examens, étaient suscitées chez les acteurs du champ, ce serait là exactement l'objectif avoué de notre enquête de motiver tous les facteurs internes à implications méthodologiques immédiates.

Bibliographie

Conseil de l'Europe, 2005. *Le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.

Fu, R., 2009. « Une étude méta-réflexive du Cadre européen commun de référence dans la perspective de son adaptation au contexte chinois ». *Le FDLM, R et A*, juillet 2009, pp. 88-97.

Puren, C., 1994. *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris : Didier-Crédif.

Bibliographie en chinois

戴炜栋, 《高校外语专业教育发展报告》, 上海外语教育出版社, 2008年12月, 第475页

[Dai, W. D., 2008. *État des lieux de l'enseignement des langues étrangères comme spécialité en milieu universitaire*. Shanghai : Presse de l'Éducation des Langues étrangères de Shanghai, p.475]

傅荣, 王克非, 《欧盟语言多元化政策及相关外语教育政策分析》, 《外语教学与研究》, 2008年第1期

[Fu, R., Wang, K. F., 2008. « Analyse sur les politiques plurilinguistiques et quelques mesures en didactique des langues étrangères concernées ». *La didactique et la recherche des langues étrangères*, n.1, pp.14-19]

何艳铭, 冯增俊, 《走向新世纪的语言教学—〈欧洲语言教学与评估共同纲领〉述评》, 《比较教育研究》, 2005年第6期).

[He, Y. M., Feng, Z. J., 2005. « L'enseignement des langues en Europe orienté vers une nouvelle ère - Essai sur le Cadre européen commun de référence ». *La Revue d'études comparatives*, n. 6, pp.86-90]

何艳铭, 《自我评估-培养学习者自主学习能力的有效策略-欧洲各国实施〈欧洲语言档案〉的启示》, 广东轻工职业技术学院学报, 第5卷第2期, 2006年6月

[He, Y. M., 2006. « Auto-évaluation : une stratégie efficace dans la formation à l'autonomie de l'apprenant en études - Inspirations venant du Portfolio appliqué dans les pays européens ». *Le Journal du Collège professionnel de l'Industrie légère du Guangdong*, n. 2, juin 2006, pp.53-55]

蒲志鸿, 《“行动”与外语教学-欧洲语言教学理念的转变及其启示》, 《四川外语学院学报》, 第24卷第1期, 2008年1月

[Pu, Z. H., 2008. « Action en didactique des langues - Changement de concepts didactiques en Europe et quelques inspirations ». *Le Journal de l'Institut des Études des Langues étrangères du Sichuan*, n. 1, janvier 2008, pp.129-133]

Notes

¹ A titre d'information, le CECR a été traduit du français au chinois par une équipe d'enseignants-chercheurs de l'Université des Langues étrangères de Beijing qu'a dirigée le Professeur Fu Rong. Sa version chinoise a été mise au jour par les Presses universitaires de l'Université des Langues étrangères de Beijing en décembre 2008, sept ans après la publication officielle du document en Europe.

² À titre d'information, selon les statistiques de l'ACPF (Association chinoise des professeurs de français), 86 établissements d'enseignement supérieur du territoire chinois décernaient en 2009 des diplômes en français, regroupant quelques 10 000 étudiants de français et 699 enseignants de français, toutes catégories confondues, sans compter les universités privées et celles de Hongkong, de Macao et de Taiwan. A côté de ces universités spécialisées dans la formation du français, on compte quelque 150 universités ou écoles polytechniques dans lesquels le français est enseigné comme seconde ou troisième langue étrangère. Bien qu'il n'y ait aucune donnée portant sur le nombre des apprenants dits « amateurs de français » qui suivent des cours de langue dans le cadre d'une formation proposée par le second type d'universités ou les centres de formation, il doit dépasser de loin celui des étudiants de français vu les effectifs auquel s'adressent ces institutions. Prenons comme exemple l'Université.

Renmin de Chine où travaille l'auteure : pour 120 étudiants spécialisés en français, il y a quelque 250 étudiants d'autres disciplines qui apprennent le français comme seconde langue étrangère.

³ TFS 4/8 : Test national de français destiné aux étudiants spécialisés en langue française dans les établissements d'enseignement supérieur-Niveau 4/8. Le TFS4 a été organisé pour la première fois en 2003 et le TFS 8 en 2008.

⁴ Qu'ils trouvent ici nos remerciements les plus sincères pour la coopération qu'ils nous ont accordée dans l'organisation de la présente étude.

⁵ Dont 7 viennent de finir un an d'études, 4 deux ans et 2 trois ans.

⁶ A cette fin, nous avons recouru au test blanc 1 proposé par TEF : *Test d'évaluation de français*, ouvrage d'entraînement au TEF conçu par la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris, publié en 2001 à Paris par Hachette.

⁷ Comme nous l'avons mentionné plus haut, afin de réduire le stress des sujets de recherche, le test peut être passé de façon anonyme. Pourtant, la plupart des étudiants ont « inventé » un autre moyen de signer : au lieu de passer le test en anonymat, ils ont mis un pseudonyme ou un dessin, leur permettant de ce fait de pouvoir identifier leur copie et leur résultat après notation !

⁸ Les enseignants qui nous ont donné cette information auraient dû collecter les résultats de test auprès de leurs étudiants après l'évaluation.