



ISSN 1951-6088

ISSN en ligne 2260-653X

De la Chine à la Croatie : adaptation d'un cours d'expression écrite de français

Julie Bohec

Université Fu-jen, Taïwan
bohecjulie@yahoo.fr

Reçu le 07-07-2018 / Évalué le 15-10-2019 / Accepté le 07-01-2019

Résumé

Nous avons enseigné l'expression écrite aux étudiants de licence dans différentes universités chinoises puis à l'université de Zagreb. Ayant utilisé une méthode d'enseignement en Asie qui avait beaucoup aidé les étudiants à progresser, nous avons voulu continuer à l'utiliser en Croatie. Ainsi, nous nous sommes demandée comment l'adapter à des étudiants croates. Dans cette recherche, nous présenterons la méthode et aussi les adaptations qui ont été nécessaires pour correspondre au mieux au public croate. En fin de semestre, des copies d'étudiants ont été comparées et des questionnaires distribués pour savoir si les apprenants avaient véritablement progressé et avoir leur point de vue.

Mots-clés : expression écrite, erreurs, étudiants chinois, étudiants croates

From China to Croatia: adaptation of a French writing class

Abstract

We taught French writing classes to bachelor's degree students in different Chinese universities and then, in the University of Zagreb. Teaching methods that we used in Asia helped students to improve a lot, we wanted to continue to use it in Croatia. That way, we wondered how to make it appropriate for Croatian students. In this research, we will introduce the way of teaching but also the adaptations that have been necessary to match at the very best with Croatian students. At the end of the semester, student's papers have been compared and a questionnaire have been distributed to see if learners have really improved and to get their point of view.

Keywords: writing, mistakes, Chinese students, Croatian students

Introduction

L'expression écrite est une compétence importante : lorsque les étudiants vont rechercher un emploi, ils devront parfois envoyer des curriculum vitae et des lettres de motivation en français. L'écrit sera donc leur premier contact avec un éventuel employeur. La première impression que ce dernier aura d'eux se fera donc par

l'expression écrite puisqu'il semble évident qu'un document incompréhensible ou contenant de nombreuses erreurs sera moins facilement retenu malgré son contenu intéressant. Dans leur vie professionnelle, s'ils deviennent traducteurs ou s'ils travaillent dans une entreprise française ou ayant des contacts avec les français, l'écrit aura une grande importance, l'envoi de mails fera partie de leur quotidien. Ainsi, il importe d'aider les apprenants à progresser en expression écrite. Face au faible nombre de manuels qui ne portent que sur cette compétence et aux contenus parfois peu adaptés, en Chine, nous avons créé notre propre méthode de travail. Lorsque nous avons donné des cours d'expression écrite en Croatie, nous nous sommes posé les questions suivantes : comment adapter une méthode conçue pour des Chinois à des Croates ? Alors qu'il semble y avoir une grande différence entre ces deux publics, peut-on enseigner de la même manière ? Si non, comment adapter notre méthode ?

Pour répondre à ces questions, nous présenterons la situation d'enseignement dans ces deux pays puis la méthode proposée et enfin, son adaptation au public croate.

1. Contexte d'enseignement

1.1. L'expression écrite

L'expression écrite est une compétence difficile ; contrairement à l'expression orale, le scripteur n'a pas de réaction en direct du lecteur. Lorsque l'activité a lieu dans une langue étrangère, l'apprenant ne parvient pas toujours à prendre de la distance par rapport à son texte, à se relire ou à s'autocorriger. Face à la complexité de l'écrit, certains étudiants réalisent des textes plus courts avec moins de contenu, le vocabulaire est retreint, les répétitions sont fréquentes et la syntaxe utilisée est plus simple, les apprenants essaient ainsi d'éviter les risques d'erreurs. Cependant, l'expression écrite a aussi quelques avantages : contrairement à l'oral, le scripteur peut se relire et reformuler son message, il peut modifier, organiser, ou corriger sa production.

1.2. Le travail sur les erreurs

Selon Luc Peeters (2009 : 45), l'enseignement indirect encourage l'activité de l'apprenant et utilise entre autres pour méthode « *la résolution de problèmes* ». Il permet aux étudiants de regarder avec attention, de faire des recherches, de tirer des conclusions et de faire des hypothèses. Il s'agit de mettre à profit la curiosité des apprenants en les mettant face à des problèmes qu'ils doivent résoudre. Ils

peuvent alors étudier plusieurs alternatives et la crainte de donner une mauvaise réponse diminue. Cela encourage les élèves à être créatifs.

D'après Jean-Pierre Astolfi, le plus utile pour les apprenants n'est pas de leur rappeler systématiquement une règle qu'ils connaissent mais qu'ils soient aidés à modifier leurs premiers travaux écrits et que soient réfléchis avec eux les choix à faire. Pour cet article, nous nous baserons sur cette idée : il convient d'aider les apprenants dans leur apprentissage de la langue française en réfléchissant sur leurs propres erreurs plutôt que de leur rappeler constamment les différentes règles de grammaire apprises avec d'autres enseignants. De plus, par ce travail, les apprenants se sentent plus concernés par les phrases présentées puisqu'il s'agit de leurs écrits très récents, non issus de documents didactiques qui leur seraient tout à fait extérieurs. Par ce travail, il importe de déculpabiliser les apprenants face à leurs erreurs puisque celles-ci sont inévitables dans l'apprentissage. Elles renseignent l'enseignant sur l'apprentissage de l'élève : où en est-il « *par rapport au but visé* » (Fahandj Saadi, 2010 : 99) et sont indispensables pour l'apprenant puisqu'elles sont un procédé d'apprentissage lui permettant de vérifier ses hypothèses.

1.3. Le public chinois

Les étudiants pour qui ces cours avaient été conçus, ont pour spécialité la langue française. Ils étaient tous chinois en deuxième année de licence et leur niveau était de A2 à B1. Etant donné qu'ils avaient tous commencé leur apprentissage du français en première année de licence et qu'ils avaient suivi les mêmes cours, le niveau pouvait différer d'un étudiant à l'autre mais moins qu'en Croatie. De plus, aucun n'était allé en France. Les deux publics avaient un cours d'expression écrite de deux heures par semaine.

Les étudiants chinois de deuxième année doivent passer à la fin du deuxième semestre un examen national : le TFS4 (Test national de Français comme Spécialité niveau 4¹). Cet examen comprend une partie expression écrite à laquelle nous avons préparé les étudiants lors du cours sur cette compétence. Dans cette partie, les candidats doivent rédiger un texte de cent cinquante à deux cents mots à partir de dessins proposés. Pour obtenir une note correcte à cette partie, il est important de pouvoir se faire comprendre dans un français sans trop d'erreurs orthographiques, grammaticales ou lexicales ce qui semble être également un objectif adaptable au public croatophone.

1.4. Le public croate

Les étudiants à qui nous avons enseigné l'expression écrite étaient en première année à l'université de Zagreb en Croatie. Tous étaient Croates. Le français était une de leurs spécialités (les étudiants croates étudient deux spécialités à l'université). Ils avaient tous appris la langue française avant leurs études universitaires, certains dès l'enfance, d'autres à partir du collège ou du lycée.

Quelques-uns avaient des origines françaises : une grand-mère ou un père français et une étudiante avait vécu en France, enfant. Certains étaient déjà allés en France ou dans un pays francophone. Pour ce cours, les étudiants étaient divisés en deux groupes. Le premier groupe comptait environ douze étudiants et le deuxième groupe vingt-deux étudiants. Cette différence numérique s'explique par leur emploi du temps lié à leur deuxième spécialité. Il n'était pas possible d'équilibrer ces deux groupes. Les meilleurs étudiants se trouvaient dans le deuxième groupe tout comme certains étudiants en difficulté alors que le premier groupe était d'un niveau plus homogène avec des étudiants d'un niveau « intermédiaire ». Il s'agissait de leur premier cours d'expression écrite à l'université puisqu'au premier semestre, cela ne leur est pas proposé.

1.5. Les types d'erreurs

Les erreurs relevées dans les copies en Chine portaient sur :

- la mauvaise utilisation du vocabulaire : *ces vacances étaient très occupées* (=j'ai été très occupé pendant ces vacances).
- l'invention de mots : *J'ai cru que personne n'en mémorerait le jour*
- les anglicismes (les chinois apprennent tous l'anglais avant leurs études universitaires) : place et lieu (étant donné que « a place » signifie « un endroit » en anglais)
- les conjugaisons (temps, accords sujet-verbe) : *En été mes amis et moi allaient à la campagne, Il y a 8 mois qu'on ne se voit pas*
- les genres et nombres des noms : *une exemple*
- les accords au féminin pluriel : *elles sont allé*
- l'orthographe : *toujour*
- les prépositions : *s'intéresser quelque chose*
- les répétitions : *je suis étudiante de français. J'ai choisi d'apprendre le français parce que j'aime la France et les Français*
- la place de l'adverbe dans la phrase : *j'aime le chocolat bien*
- une grande utilisation du mot chose *Vous pouvez acheter les choses que vous*

aimez (=ce que vous aimez)

- les phrases trop orales , *le salaire est pas mal*

Il est intéressant de remarquer que malgré les différences de langues maternelles, de cultures, de méthodes et de durées d'apprentissage, les erreurs des étudiants croatophones ressemblent beaucoup à celles des sinophones. En effet, les apprenants croates avaient des difficultés sur la majorité des points que nous avons mentionnés ci-dessus concernant les Chinois. Bien que la langue croate comporte des conjugaisons et que les noms aient des genres, les étudiants commettaient malgré tout des erreurs sur ces aspects. Connaître une situation similaire dans leur propre langue ne semble pas plus les sensibiliser à ce sujet. Nous avons insisté sur ces points chaque semaine pendant le cours.

2. La méthode proposée

2.1. En classe entière

Comme nous l'avons mentionné précédemment, il s'agissait d'un travail sur les erreurs pour en réduire le nombre. Le cours était magistral avec une présentation PowerPoint des différentes erreurs relevées dans les devoirs rendus de façon hebdomadaire, réparties de la manière suivante (adaptable en fonction des erreurs):

- l'orthographe d'usage : les étudiants devaient épeler les mots
- les articles : ils devaient indiquer le genre des noms
- les prépositions : cela consistait en des phrases à trous à compléter du type : *faire attention à quelque chose*
- les phrases erronées à corriger : elles étaient choisies en fonction de leur fréquence dans les devoirs et selon l'intérêt que cela présentait de travailler l'erreur en classe. Quinze à vingt-trois phrases étaient présentées par cours telle que : *le prix de ces énergies est haut (élevé)*
- le vocabulaire : expliquer la différence entre des mots que les étudiants confondent : *logement, maison et appartement*

La partie à laquelle le plus de temps est accordé est celle sur *les phrases erronées*. En général, les remarques, les articles et les prépositions sont présentés à chaque cours et toutes les erreurs s'y rapportant sont indiquées.

En résumé, nous présentons ce qui est d'utilisation fréquente ou ce qui peut leur servir dans leurs prochains devoirs ou à l'examen. Pour varier, les erreurs sont issues d'un maximum de copies. Les propositions de correction données par les apprenants les plus intéressantes sur lesquelles il est possible de retravailler aussitôt sont écrites pour que chacun note la correction. Dans la mesure des possibilités,

le professeur explique également pourquoi certaines corrections proposées par les étudiants en cours ne peuvent être satisfaisantes : vocabulaire inadapté, erreur grammaticale ou modification du sens. Les phrases ne sont pas présentées dans un ordre précis pour que les étudiants réfléchissent aux erreurs et non à la logique de présentation sans leur donner d'indices.

Lors du cours, l'objectif est de laisser les étudiants réfléchir sur les erreurs, mais en aucun cas leur donner directement la réponse. Lorsque les apprenants ne trouvent vraiment pas, il est possible de donner la première lettre du/ des mot(s) cherché(s) ou/ et son nombre total de lettres. Le cours est basé sur la participation et l'enseignant doit alors motiver les étudiants pour qu'ils s'expriment. Il guide les apprenants en cas de difficultés pour trouver la bonne réponse tout en expliquant pourquoi la phrase présentée était incorrecte.

2.2. La correction d'une copie anonyme

Pour réaliser cette activité, l'enseignant choisit la copie la plus intéressante après les avoir toutes corrigées. Il s'agit de celle qui a un nombre moyen d'erreurs très variées : certaines simples à corriger, d'autres plus complexes comme des phrases à reformuler complètement. S'il y a trop d'erreurs, les étudiants n'auront pas le temps de bien réfléchir sur la totalité. La copie est intégralement corrigée pour qu'elle serve d'exemple et surtout pour éviter qu'une erreur non corrigée ne soit ensuite assimilée comme correcte. Le devoir ne doit pas être trop personnel pour qu'il ne soit pas possible de deviner à qui appartient la copie ; celle-ci doit rester anonyme et ne pas occasionner de gêne pour l'apprenant. Sa longueur doit être acceptable et le texte ne doit pas porter sur un sujet trop particulier. Le texte doit aussi être compréhensible et logique : l'objectif est de travailler sur des erreurs et non de récrire tout le devoir. La difficulté doit être moyenne : nous sommes en cours d'expression écrite, les étudiants doivent le comprendre dès la première lecture : si l'enseignant doit réexpliquer tout le devoir, cela devient un cours de compréhension écrite.

L'enseignant indique le nombre d'erreurs présentes dans le texte. Sinon, certains ont l'impression d'en trouver à chaque mot et lorsqu'ils les ont toutes relevées, d'autres, ont tendance à en inventer. Trouver un nombre d'erreurs représente aussi un défi pour certains.

Les étudiants travaillent par groupes de quatre en moyenne ce qui permet d'avoir plusieurs avis et une discussion au sein du groupe. Pour avoir un nombre suffisant d'idées, un groupe de deux ne convient pas.

Lors de l'activité, l'enseignant passe alors parmi les apprenants pour leur préciser s'ils ont bien relevé les problèmes, si leur correction est juste et les guider en cas de difficultés. Ensuite, l'enseignant montre un document PowerPoint avec toutes les erreurs soulignées sans autre commentaire. L'activité continue alors pour corriger ce qui ne l'a pas été et certains groupes posent des questions sur leurs « fausses erreurs ». Lorsque les apprenants ne trouvent plus de solutions, l'enseignant doit d'abord leur donner des pistes. Une correction finale est réalisée en classe entière : les erreurs les plus complexes sont expliquées et travaillées si personne n'a trouvé de solution adaptée. Les erreurs sont toutes revues afin que chacun puisse corriger, comprendre la réponse mais aussi pour faire un rappel.

En Croatie, nous avons travaillé sur ce type d'activité en fin de semestre. Certains ont pu corriger la copie plus rapidement que d'autres mais pour tous, cela a demandé réflexion. Ces activités ne prenant que quarante-cinq minutes environ, cela représentait la première partie du cours ; lors de la deuxième, les étudiants ont appris à rédiger un écrit particulier tels que le CV et la lettre de motivation. Ensuite, les devoirs à faire chez soi portaient sur ce type d'écrit et les erreurs servaient de base pour l'activité de notre première partie de cours.

2.3. Adaptation au public croate

Lors de nos premiers cours d'expression écrite en Croatie, nous avons réutilisé notre méthode sans adaptation particulière. Les étudiants devaient rendre un devoir par semaine. Les erreurs relevées pouvant être classées de la même manière qu'en Chine, cela n'avait pas non plus été modifié.

Ce type de cours convenait tout à fait au premier groupe dont les étudiants étaient de niveaux homogènes, avec une participation de l'ensemble de la classe et une réflexion de tous sur les erreurs mais beaucoup moins au deuxième groupe. En effet, les meilleurs étudiants donnaient les réponses assez rapidement de façon spontanée ou après avoir été légèrement aidés par nos explications. Le reste de la classe ne participait pas du tout : soit, il n'avait pas le temps soit, il n'osait pas face à des étudiants dont le français était d'un excellent niveau. Interroger des étudiants n'arrangeait pas la situation puisqu'ils n'avaient pas le temps de réfléchir et ne savaient que répondre.

Ce cours ne convenait finalement à aucun étudiant du deuxième groupe : les meilleurs, aidés par des explications trouvaient cela trop simple et ceux de niveau moyen ou plus faible n'étaient que spectateurs, ils n'avaient pas le temps de réfléchir et encore moins de proposer des solutions. Nous avons donc décidé de

faire travailler les étudiants de façon autonome sur les formulations. Ainsi chacun pouvait réfléchir sur les erreurs à son rythme. De plus, le travail de groupe comporte de nombreux avantages non négligeables. Les élèves peuvent découvrir eux-mêmes leurs erreurs, travailler à leur propre rythme et se sentir concernés par le travail. Selon Meirieu, le groupe peut motiver : il a des objectifs à réaliser, cela doit être bien fait et, mal travailler signifie mettre en péril le travail du groupe entier et donc aussi celui des autres, ce qui peut motiver à réaliser un travail correct. Connaissant les avantages du travail de groupes, nous avons demandé aux étudiants de former des groupes de deux ou trois étudiants. La partie sur l'orthographe s'effectuant à l'oral, elle n'a pas été modifiée, tout comme celles sur les articles, les prépositions et le vocabulaire : celles-ci ne demandaient pas de réflexion particulière mais de savoir ou non le genre des noms et les prépositions qui convenaient. De même, il n'aurait pas été intéressant de noter sur la feuille ses réponses et d'attendre la correction de l'enseignante qui ne demande pas d'explications mais plutôt de la mémorisation. La même situation était rencontrée pour le vocabulaire c'est-à-dire faire la différence entre deux mots ou deux expressions qui étaient expliqués à la fin de l'activité. Toutes les phrases étaient revues en classe entière à la fin de l'activité pour que chacun comprenne les erreurs et la correction à apporter. Certaines remarques qui n'avaient pu être faites qu'à certains groupes étaient ainsi communiquées à l'ensemble de la classe et nous insistions sur les difficultés. Face à l'intérêt des étudiants du deuxième groupe pour cette façon d'apprendre, nous l'avons également proposée au premier groupe qui a également préféré travailler ainsi.

3. Les résultats de la méthode en Croatie

Cette méthode avait été très efficace pour les étudiants chinois : nous avons constaté une réelle progression des étudiants et leurs notes au TFS4 étaient également très satisfaisantes puisque la moyenne pour la partie expression écrite de nos étudiants était toujours supérieure à la moyenne nationale ; ce qui n'était pas le cas les années qui ont précédé et suivi notre enseignement.

3.1. Les erreurs travaillées en classe à Zagreb

Lorsqu'on compare les erreurs relevées dans les devoirs des étudiants pour les deux premiers et deux derniers cours afin de les travailler en classe, on remarque que pour les premiers cours, les phrases étaient basiques : « *je veux faire de la promenade* » (= me promener), « *j'étudie l'anglaise langue* » (=la langue anglaise) ou « *quand je suis heureuse, je aussi dessine* » (=dessine aussi). Les apprenants

avaient des difficultés avec les accords du pluriel et les genres des noms ou certaines conjugaisons : « *apprendu* » correspondait, selon certains, au participe passé du verbe apprendre.

Lors des deux derniers cours, les phrases relevées étaient beaucoup moins nombreuses et malgré les erreurs, elles étaient plus cohérentes et portaient principalement sur du vocabulaire plus complexe, mal utilisé telles que les nouvelles technologies présentées comme des « *choses techniques* » ou « *le film s'est inspiré de la véritable histoire* » (= d'une histoire vraie).

3.2. Les copies

Nous avons scanné les copies de neuf étudiants : trois en difficulté, trois de niveau moyen et trois d'un bon niveau. Les copies correspondaient à deux devoirs en début de semestre, le test de mi- semestre effectué fin avril et les deux derniers devoirs du semestre. En termes numériques, nous avons constaté que les deux tiers des étudiants font moins d'erreurs. Nous avons également remarqué que les erreurs de base ont diminué en fin de semestre: dans les premières copies nous avons trouvé des problèmes d'accords et de conjugaisons. Alors qu'en fin de semestre, ce sont des erreurs auxquelles il sera plus difficile de remédier : la différence entre l'imparfait et le passé composé, des articles mal employés ou des mots confondus mais les phrases sont moins orales. On retrouve encore des phrases peu claires dans les derniers devoirs mais sur des sujets plus complexes prouvant une certaine prise de risques. Notre méthode semble avoir aidé les étudiants à réduire très fortement le nombre voire même à éviter des erreurs trop basiques pour lesquelles ils peuvent s'autocorriger comme les accords. Les autres erreurs prendront plus de temps et certaines seront particulièrement complexes à maîtriser comme la différence des temps du passé, erreurs que l'on retrouve encore pour les étudiants de master. Notre cours faisait partie d'un ensemble et nos collègues ont, bien sûr, également aidé à la progression des étudiants en langue française mais nous pensons avoir pu influencer positivement les étudiants lors de leur rédaction et de leur relecture.

3.3. Les questionnaires

Les questionnaires (24 au total) ont été distribués lors du dernier cours ; ils étaient en français et traduits en anglais afin de s'assurer de la compréhension de tous. Les questions étaient à choix multiples pour obtenir des réponses plus claires. Nous avons obtenu huit questionnaires pour le premier groupe et seize pour le second soit un total de vingt-quatre questionnaires.

1 - La correction d'un devoir vous a-t-elle aidé à progresser ?

Oui 20 Non 4

2 - Avez-vous aimé corriger par 2 des phrases ?

Oui 18 Non 6

3 - Qu'avez-vous pensé de ce type de correction (plusieurs réponses possibles)?

Vous vous souvenez mieux des erreurs 12

Cela vous a semblé utile 19

Cela vous a ennuyé 5

Cela vous semblé trop long 5

Cela vous a semblé trop simple 0

Cela vous a semblé trop compliqué 5

Autre 3 : précisez:

- quelques fois, je ne savais pas ce qui était incorrect

- Les groupes étaient trop petits

- Cela ne m'a pas beaucoup aidé parce que je dois d'abord connaître les bases et ensuite les erreurs

4 - Avez-vous aimé corriger par 2 une copie anonyme (plusieurs réponses possibles) ?

Oui, cela vous a permis de mieux retenir les erreurs 11

Oui, vous avez mieux compris les erreurs 18

Non, cela a été une perte de temps 2

Non, vous n'avez pas su les corriger vous-même 0

Autre 0: précisez :

5 - Quelle activité vous a le plus aidé ?

Corriger des phrases 14

Corriger un devoir anonyme 9

6 - Quelle activité vous a semblé être la plus difficile ?

Corriger des phrases 12

Corriger un devoir anonyme 11

Pas de réponse 1

7 - Dans les exercices, y avait-il :

Trop de phrases 2

Trop peu de phrases 1

Un nombre correct de phrases 21

8-Trouvez-vous que vous avez progressé en écriture depuis le début du semestre?

Oui 22

Non 1

Je ne sais pas 1

Les réponses des questionnaires du premier groupe sont plus enthousiastes ; par contre, les réponses plus nuancées proviennent du deuxième groupe. Cependant, vingt et un étudiants ont indiqué que ce cours, dans son ensemble, les avait aidés à progresser en expression écrite et une très grande majorité pense que le travail sur la correction (de leur devoir, de phrases ou d'une copie anonyme) les a aidés à améliorer leur niveau de français écrit. De même, les trois quarts ont indiqué apprécier l'activité de correction de phrases : douze pensent qu'ils se souviennent mieux des erreurs et dix-neuf ont trouvé cela utile alors que cinq pensent que c'est une perte de temps. La correction d'une copie anonyme est aussi appréciée des étudiants puisqu'ils considèrent mieux retenir les erreurs et mieux les comprendre grâce à cette activité et quatorze auraient aimé faire plus d'exercices de ce genre même si une petite majorité préfère la correction de phrases à la correction d'une copie entière. La première activité les a plus aidés dans leur apprentissage alors que c'était selon eux la plus difficile. Une large majorité considère qu'écrire un devoir par semaine est une bonne moyenne et que le nombre de phrases à corriger était correct.

Par ce questionnaire, nous remarquons que le résultat est positif : les étudiants croates apprécient ce type d'activités, ne le trouvent pas ennuyeux et ils sont conscients de leur progression ce qui peut les motiver tout au long du semestre. Nous avons ainsi atteint nos objectifs : faire progresser les étudiants en expression écrite avec une activité qui les mette au centre de leur apprentissage mais aussi qui ne soit pas rébarbative.

Conclusion

Notre méthode semble être également une réussite auprès du public croate : comme nous avons pu le remarquer dans les phrases relevées pour le cours mais aussi, dans les copies des étudiants, les étudiants croates ont bien progressé dans le semestre. Par les questionnaires, nous savons aussi que les étudiants sont conscients de leur progression grâce à des activités appréciées par une large majorité des apprenants. Cependant, il a été nécessaire d'adapter notre méthode du fait de l'homogénéité du groupe en Croatie. On peut d'ailleurs se demander si la même situation ne se serait pas présentée dans un contexte comparable en Chine. De plus, peut-on véritablement adapter toutes les méthodes utilisées en Chine au public croate, sachant que les méthodes d'enseignement et la rapidité d'acquisition de la langue sont très différentes entre les deux pays ?

Bibliographie

- Allouche, V., Maurer, B. 2011. *L'écrit en FLE, Travail du style et Maîtrise de la langue*. Montpellier : Presses universitaires de la Méditerranée
- Astolfi J-P. 2011. *L'erreur, un outil pour enseigner*. Issy-Les-Moulineaux : collection Pratiques et enjeux pédagogiques, ESF.
- Cornaire C., Raymond P-M., Germain C. 1999. *La production écrite*. Paris : CLE international.
- Dong, Y. 2012. « Analyse du TFS4 et sa place dans le curriculum chinois ». *Synergies Chine*, n° 7, p. 81-95. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Chine7/dong.pdf> [consulté le 05 juillet 2018].
- Fahandej Saadi, R. 2010. *Français langue étrangère, analyse des erreurs, le cas des persanophones*. Paris : Éditions Europerse.
- Fiard, J., Auriac, E. 2005. *L'erreur à l'école, Petite didactique de l'erreur scolaire*. Paris : L'Harmattan.
- Hidden, M-O. 2013. *Pratiques d'écriture, Apprendre à rédiger en langue étrangère*. Paris : Hachette Français langue étrangère.
- Meirieu, P. 2010. *Itinéraire des pédagogies de groupe, Apprendre en groupe-1*. Lyon : Éditions Chronique Sociale.
- Meirieu, P. 2010. *Outils pour apprendre en groupe, Apprendre en groupe-2*. Lyon : éditions Chronique sociale.
- Peeters, L. 2009. *Méthodes pour enseigner et apprendre en groupe*. Bruxelles : De Boeck.

Note

1. Traduction du nom de l'examen empruntée à Dong Yaoyao, dans son article « Analyse du TFS4 et sa place dans le curriculum chinois ».