

Revue MÉTHODAL

REVUE INTERNATIONALE DE MÉTHODOLOGIE
DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES LANGUES

N° 3 – Juillet 2019

Méthodologie de l'apprentissage des langues : vers l'excellence pédagogique, didactique et linguistique

PUBLICATION DU LABORATOIRE OUVERT, INTERUNIVERSITAIRE
ET INTERDISCIPLINAIRE POUR LA MÉTHODOLOGIE
DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES LANGUES

« MÉTHODAL OpenLab »

Thessalonique-Nicosie, 2019

SOMMAIRE

Préface	Olivier DELHAYE <i>Université Aristote de Thessaloniki, Grèce</i> Fryni KAKOYIANNI-DOA <i>Université de Chypre, Chypre</i>	7
Teaching French in an Israeli Academic Context: Overcoming Challenges Related to the French Past Tense System	Silvia ADLER Isabelle DOTAN <i>Bar-Ilan University, Israel</i>	9
Un smartphone en classe ? Et si on dépassait les interdits ?	Isabelle BARRIÈRE <i>Université de Grenoble, Idex Formation, Centre des nouvelles pédagogies, Grenoble, France</i> <i>Methodal OpenLab, Thessaloniki, Grèce & Nicosie, Chypre</i>	21
La perspective actionnelle et le projet pédagogique, quelle mise en œuvre en classe de FLE en Algérie ?	Assia BELGHEDDOUCHE <i>École Normale Supérieure de Bouzaréah, Algérie</i>	33
Challenges Facing the Algerian Educational System in Teaching English as a Foreign Language	Samah BENZERROUG <i>École Normale Supérieure de Bouzaréah, Algérie</i>	49
Mise en place de la démarche de projet dans le secondaire algérien : quelles contraintes et quels réajustements ?	Souhila BENZERROUG <i>École Normale Supérieure de Bouzaréah, Algérie</i>	63
Suggestion didactique pour l'enseignement de la morphologie altérative/modificative en italien langue étrangère	Omar COLOMBO <i>Linguistics and Languages Department, division d'Italien, University of Malaya, Malaisie</i>	83
Multimodal (self-)feedback to foster metacognition in a second language writing environment: the teacher's perspectives	Chantal DION <i>Carleton University, Canada</i> Reza FARZI <i>University of Ottawa, Canada</i>	97
De l'efficacité en didactique du Français sur objectif universitaire : élaboration d'un dispositif innovant pour l'analyse des besoins.	Nadhir DOUIDI <i>Université Paul Valéry de Montpellier 3, France</i>	117

Dépasser les frontières géographiques et mentales grâce au tandem linguistique transfrontalier dans le Rhin supérieur	Chloé FAUCOMPRÉ <i>Pädagogische Hochschule Freiburg, Allemagne</i> Université de Haute Alsace de Mulhouse, France Nina KULOVICS <i>Université de Strasbourg, France</i> Université de Haute Alsace de Mulhouse, France	133
L'argumentation écrite, les TICE à la rescousse ?	Sylvaine GAUTIER <i>Université de Chypre, Nicosie, Chypre</i>	149
Mettre en place un dispositif hybride en classe de FLE, basé sur la classe inversée et le SPOC : un cas de l'Université de Zhejiang Gongshang (Chine)	Yigong GUO <i>ENS de Lyon, UMR 5191 ICAR, France</i> Liping ZHANG <i>Université de Zhejiang Gongshang, Chine</i>	169
Didactique du FLE par les pratiques théâtrales : une approche interculturelle pour se connaître soi-même et découvrir l'Autre	Angeliki KORDONI Mona WEHBE <i>Sorbonne Université Abu Dhabi, Émirats Arabes Unis</i>	187
'Do you speak English?' 'Are you working me?!' Translanguaging practices online and their place in the EFL classroom: The case of Facebook	Christopher LEES <i>Aristotle University of Thessaloniki, Greece</i>	197
Apprendre à apprendre : quels rôles pour des « espaces » d'apprentissage informel en ligne dans une formation institutionnalisée ?	Dora LOIZIDOU <i>Université de Chypre, Chypre, Université Grenoble Alpes, France</i>	221
Investigating the impact of a practicum on mentor-teachers' beliefs about teaching and teaching practices	Paraskevi MOULARA Areti-Maria SOUGARI <i>Aristotle University (Greece)</i>	237
L'autobiographie langagière : un outil de formation des enseignants de langues. Le cas du projet Erasmus IRIS.	Evangéla MOUSSOURI Magdalini KOUKOULI Théofanoula BALITA Ermofili KALAMAKIDOU Dimitra TZATZOU <i>Université de Thessalonique, Grèce</i>	251
Conception d'un parcours d'apprentissage de l'écrit dans les filières professionnelles universitaires	Luca PALLANTI Catherine BRISSAUD Marie-Paule JACQUES <i>Université Grenoble Alpes, Laboratoire LIDILEM, Grenoble, France</i>	267

Le sens tactile dans l'initiation à une langue vivante à l'école maternelle	Marie POTAPUSHKINA DELFOSSE <i>Université de Rouen Normandie, ESPE, Rouen, France</i>	279
La mise en œuvre et la restitution d'expérience de mobilité académique encadrée : des lieux d'excellence altérritaire à construire ?	Marie-Françoise PUNGIER <i>Université Préfectorale d'Osaka, Japon</i>	293
Enseigner et apprendre en unité pédagogique pour élèves allophones arrivants : pour une méthodologie active d'inclusion scolaire	Sofia STRATILAKI-KLEIN, <i>Université Sorbonne Nouvelle - DILTEC, France</i> <i>Université du Luxembourg, Luxembourg</i> Claudine NICOLAS <i>CASNAV de Paris</i> <i>Université Sorbonne Nouvelle - DILTEC, France</i>	311
Les modalités de mise en œuvre d'un cours d'entraînement stratégique pour les étudiants en philologie romane	Krystyna SZYMANKIEWICZ <i>Université de Varsovie, Pologne</i>	327
The role and impact of volunteer translation in translators' training	Eleni TZIAFA <i>National and Kapodistrian University of Athens, Greece</i>	341
Le positionnement en chinois langue étrangère dans le supérieur : le test SELF (<i>Système d'Évaluation en Langues à visée Formative</i>)	Rui YAN Mariosaria GIANNINOTO <i>LIDILEM, Université Grenoble Alpes, Grenoble, France</i>	353
The formation of a context of a "literacy pedagogy" with the implementation of innovative teaching methods: The role of the text to the conquest of literacy during teaching of Greek as a second/foreign language.	Sofia ZERDELI <i>Secondary Education of Rodopi, Greece</i>	369
Pour initier les étudiants à une rédaction de qualité : quelle méthodologie adopter ?	Fatima ZIOUANI <i>Université Amar Thelidji-Laghouat, Algérie</i>	383
Les mémoires professionnels à la Faculté de Pédagogie de l'Université Libanaise : quelle méthodologie pour la recherche-action ?	Wassim EL-KHATIB <i>Université Libanaise, Faculté de Pédagogie, Liban</i>	391

Le positionnement en chinois langue étrangère dans le supérieur : le test SELF *(Système d'Évaluation en Langues à visée Formative)*

Rui YAN
Mariarosaria GIANNINOTO

LIDILEM, Université Grenoble Alpes, Grenoble, France

Résumé

Cet article se propose de présenter le test SELF (acronyme de Système d'Évaluation en Langues à visée Formative) pour le chinois langue étrangère, réalisé dans le cadre du projet IDEFI-ANR Innovalangues. Nous décrirons tout d'abord le processus de l'élaboration de référentiels pour un public d'apprenants du secteur LANSAD, en mettant en exergue la réflexion menée sur les descripteurs existants et en explicitant les approches adoptées. Nous montrerons ensuite leurs applications dans la conception des tâches d'évaluation du test SELF.

Mots-clés : évaluation, TICE, didactique du chinois langue étrangère.

Abstract

This article presents the SELF test (French acronym of Formative Language Evaluation System) for Chinese as a foreign language, carried out as part of the IDEFI-ANR Innovalangues project. We will first describe the process of developing benchmarks for a public of learners in the LANSAD sector, highlighting the reflection on existing descriptors and explaining the approaches adopted. We will then show their applications in the design of the evaluation tasks of the SELF test.

Keywords: assessment, ICTE, Chinese as foreign language teaching and learning.

1. Introduction

Le présent article se propose d'aborder la question de l'évaluation des compétences en chinois langue étrangère des apprenants du secteur Lansad (Langues pour spécialistes d'autres disciplines) en présentant les travaux menés dans le cadre du projet Innovalangues [1]. Ce projet, qui se propose de contribuer à l'amélioration des pratiques d'apprentissage des langues dans l'enseignement supérieur, prévoit notamment la création d'un « éco-système numérique » [2], ouvert et libre de droits, « dédié à la formation des langues, répondant [...] à la demande des publics de formation initiale et continue » [3]. Plusieurs outils innovants y seront intégrés dont le « Système d'Évaluation en Langues à visée Formative » (désormais SELF). Ce test disponible pour six langues cibles (italien, anglais, chinois, espagnol, japonais et français) est conçu comme un outil de positionnement, permettant d'orienter les apprenants vers des groupes de niveaux mais aussi comme un dispositif d'évaluation formative, permettant de mesurer les progrès et d'identifier les difficultés des apprenants, dans les trois compétences ciblées (compréhension de l'oral, compréhension de l'écrit, expression écrite courte). Ce dispositif prépare ainsi « une pédagogie par groupes de niveaux et par compétences dissociées » [4]. Dans le cas du chinois ou mandarin [5], ce dispositif, bien qu'utilisable pour d'autres publics, a été à l'origine conçu pour les apprenants du secteur Lansad, un public de non-spécialistes de cette langue, composé en grande majorité par des francophones. Pour répondre aux exigences de ce public qui apprend la langue pour des raisons pragmatiques (mobilité dans le cadre des études, certification, projet professionnel), la priorité a été donnée aux compétences de l'oral et aux enjeux communicationnels. Toutefois, l'élaboration du test d'évaluation a aussi présupposé une prise en compte des spécificités de la langue et de l'écriture chinoises et des difficultés qu'elles peuvent présenter pour les locuteurs d'une langue distante.

Compte tenu de ces éléments, notre équipe [6] a été confrontée aux questions suivantes : dans le contexte du secteur Lansad, comment orienter les apprenants vers des groupes-classes et formations ciblés, organisés selon les niveaux du CECRL et répondant à leurs besoins ? Quelles compétences évaluer et comment les évaluer ? Et quelles sont les spécificités à prendre en compte pour l'évaluation en chinois langue étrangère par rapport à l'évaluation dans les langues européennes ?

Nous nous focaliserons tout d'abord sur la question de l'évaluation des compétences en chinois langue étrangère (ci-après CLE) en présentant les descripteurs et les tests de niveaux pour le CLE sur lesquels nous nous sommes fondés pour élaborer les référentiels internes utilisés dans l'élaboration du test. Puis, nous expliciterons les choix méthodologiques de notre équipe avant d'aborder quelques exemples concrets.

2. Référentiels et tests de niveaux en chinois langue étrangère

Le CECRL exerce une influence importante sur l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation du chinois non seulement en Europe, mais aussi dans des pays asiatiques, et en Chine. Son utilisation dans l'enseignement/apprentissage du chinois en Europe a fait l'objet de réflexions, notamment dans le cadre du projet *European Benchmarking Chinese Language (EBCL)* [7]. Ce projet mené conjointement par quatre partenaires universitaires européens [8], se proposait « *to create a benchmark framework for Chinese, based upon the Common European Framework of Reference (CEFR), for people in Europe who learn Chinese either as part of their lifelong learning pursuit, or for professional purpose or as part of the school activities, as a common portable framework of standards* » [9]. Les documents conçus dans le cadre du projet *EBCL* prennent en compte les spécificités de cette langue par rapport aux langues indo-européennes (notamment le système d'écriture) et proposent ainsi une adaptation du CECRL à l'apprentissage de la langue chinoise par les apprenants européens, fournissant une description détaillée des compétences pour les niveaux A1 et A2.

Si ces documents ont constitué une référence essentielle dans notre travail pour ces niveaux, l'absence de descriptifs pour les niveaux supérieurs a représenté une limite importante.

En ce qui concerne les tests certificatifs de chinois, nous pouvons mentionner deux tests conçus spécifiquement pour cette langue et à vocation internationale, le *HSK (Hànyǔ shuǐpíng kǎoshì 汉语水平考试 « Test de niveau de chinois »)* [10] et le *TOCFL (Test of Chinese as a Foreign Language « Test de chinois langue étrangère »)*, en chinois 華語文能力測驗 [11], ainsi que également la déclinaison pour le chinois du DCL (Diplôme de compétence en langue) [12], certification française qui s'inscrit dans une démarche communic'actionnelle (Bourguignon, 2006). Ces certifications prennent en compte les niveaux du CECRL : si le DCL est ancré dans le cadre, les *HSK* et le *TOCFL* proposent des correspondances entre leurs niveaux et les niveaux du CECRL.

Toutefois, l'équivalence entre les six niveaux du *HSK* et les niveaux du CECRL a été mise en question par les chercheurs (Wang, 2017), dans la mesure où « *vocabulary size (cíhuìliàng 詞彙量) is a main criterion of distinguishing HSK levels* » (Klöter, 2017, p. 418). Par ailleurs, les écarts entre les niveaux définis par les tests *HSK* et *TOCFL* sont considérables : les descripteurs *HSK* prévoient la connaissance de 150 mots pour le premier niveau (qui devrait en principe correspondre au niveau A1 du CECRL), tandis que la connaissance d'au moins 500 mots est requise pour le premier niveau du *TOCFL*.

En dépit de ces limites et incohérences, nous avons choisi de prendre en compte ces tests afin de disposer d'une vision d'ensemble des descripteurs disponibles pour le CLE : nous avons ainsi sélectionné certains éléments des référentiels *HSK* qui pouvaient correspondre aux descripteurs du projet *EBCL* ou plus généralement du cadre.

Notons également qu'outre les référentiels et les tests existants pour le CLE, nous avons aussi pris en compte les programmes officiels de l'enseignement secondaire [13] français, car une proportion importante des apprenants ciblés étudie le mandarin dans le secondaire. Il nous a donc semblé pertinent de prendre en compte les acquis généralement attendus des apprenants ayant étudié le chinois au lycée. De même que le projet *EBCL*, ces programmes tiennent compte des niveaux du CECRL : par exemple, les niveaux visés sont A2-B1 pour la langue vivante (ci-après LV) 3, B1-B2 pour LV2 et B2 pour la LV1 [14].

L'analyse et la comparaison des référentiels et des tests existants nous ont amenés à concevoir les référentiels internes, qui ont constitué la base commune pour l'élaboration du test SELF Mandarin ainsi que pour les parcours d'apprentissage en ligne [15]. Ces référentiels ont été modifiés et sont encore modifiables en fonction des retours sur expérience des concepteurs des tâches du test, des retours des apprenants et des utilisateurs, ainsi qu'en fonction des résultats des analyses psychométriques réalisées à la suite de l'expérimentation du test.

Dans l'élaboration de ces référentiels, nous avons essayé de maintenir un équilibre entre la prise en compte des spécificités du chinois et l'exigence de cohérence interlinguistique au sein du projet.

Nous avons ainsi fait le choix d'un référentiel articulé en sept volets. Nous avons tout d'abord distingué compétences de l'écrit et de l'oral, en créant deux macro-catégories (écrit/oral), conformément au principe adopté de désynchronisation des compétences pour le chinois langue étrangère (*cf. infra*). Nous avons ensuite adapté les catégories choisies par les autres équipes du projet : les situations de communication (macro-actes de parole et types de discours), les compétences fonctionnelles (micro-actes de parole), les capacités (compétences de réception ou de production visées), les genres textuels (supports de textes et registres), les champs sémantiques, les listes de caractères et de mots (il s'agit là d'un point spécifique pour l'évaluation des compétences de l'écrit, *cf. infra*), les points morphosyntaxiques.

Nous présenterons maintenant les approches et les choix méthodologiques qui ont orienté notre travail de conception du test.

3. La conception du test SELF mandarin

3.1. Le test autocorrectif SELF Mandarin

Le test SELF est un test automatique, adaptatif, de courte durée (60 minutes, inscription et tutoriel compris), qui permet d'évaluer son niveau et de mesurer ses progrès, compétence par compétence. Le test n'attribue pas de score mais des préconisations de niveau dans trois compétences (compréhension orale, compréhension écrite, expression écrite courte), ce qui reflète l'importance reconnue à une pédagogie par compétence dans le cadre du projet Innovalangues (Maspero 2016). Le test aboutit ainsi à des propositions d'orientation vers des groupes de niveaux (établis selon les niveaux du

CECRL) et/ou des parcours d'apprentissage et de remédiation, également structurés par niveaux.

Ce test est conçu pour répondre au besoin institutionnel de positionner et d'orienter un grand nombre d'étudiants en langues chaque année. Sa déclinaison pour le chinois a été déployée de façon expérimentale depuis la rentrée 2017 à l'Université Grenoble Alpes (pour les niveaux A1-B1).

Le test SELF est constitué d'une série de tâches, visant trois compétences (compréhension orale, compréhension écrite, expression écrite). La tâche d'évaluation indique « ce qu'un candidat doit faire pour accomplir une partie du test », ce qui « suppose plus de complexité qu'une réponse à un seul item discret » (ALTE, 2011, p. 82). Chaque tâche est composée de trois parties: un contexte, un texte et un ou plusieurs items correspondants (des exercices liés au texte). Le contexte qui précède chaque texte correspond à une brève mise en situation (Cervini et Jouannaud, 2015) et constitue une aide et une préparation à l'écoute ou à la lecture. Trois typologies de « contextes » sont utilisées dans le test SELF: le premier type de contexte, désigné par l'intitulé « type d'échange », donne des indications sur le « rapport social et sociolinguistique entre les participants » et donc « des indications sur le registre » (p. ex. : « conversation entre amis ») (Cervini et Jouannaud, 2015) ; le deuxième est le « lieu » (physique ou fictif) et fournit des indications sur le domaine d'activité ; le troisième le genre textuel (p. ex. : « conférence », « offre d'emploi »).

En ce qui concerne le texte, c'est-à-dire la ressource ou le document qui constitue l'*input* des items, le niveau est déterminé en fonction des descripteurs *EBCL* et *HSK* pour les items de compréhension orale et en fonction des listes de caractères et de mots existantes pour le CLE pour les items évaluant les compétences de l'écrit [16]. La durée des documents audiovisuels et le débit d'élocution sont aussi différents selon les niveaux.

En ce qui concerne les items, il faut tout d'abord préciser qu'un texte (une ressource) peut être l'*input* d'un ou de plusieurs items.

Plusieurs critères ont été pris en compte dans la rédaction des items : les focus langagiers (communicatif, morphosyntaxique et lexical), la nature de la compréhension (compréhension globale, compréhension détaillée, inférence) et les typologies d'exercices (vrai/faux, question à réponse unique/multiple, exercices d'appariement, *cf. infra*). La rédaction des questions pour chaque item a été réalisée en fonction de ces trois critères. Les différents types de compréhension dans chaque tâche permettent d'évaluer toutes les compétences nécessaires à la maîtrise d'une langue, à savoir la compétence linguistique, la compétence sociolinguistique, la compétence socioculturelle, la compétence référentielle et la compétence stratégique (Bergeron, Desmarais et Duquette, 1984).

3.2. Désynchronisation des compétences de l'écrit et de l'oral

L'apprentissage des compétences de l'écrit représente un enjeu important dans la didactique du CLE, notamment en raison des difficultés de mémorisation et de reconnaissance des caractères chinois.

Ainsi, afin de ne pas entraver l'apprentissage de la langue chinoise du fait de la complexité graphique de l'écrit (Drocourt, 2015), de nombreux chercheurs et didacticiens (en particulier Hoa, 1999 ; Kubler, 2011a, 2011b ; Drocourt, 2015; Allanic, 2015) ont proposé de séparer ou de désynchroniser l'enseignement de l'oral et l'enseignement de l'écrit. Selon ce principe, les apprenants ne sont pas amenés à apprendre à écrire tout ce qu'ils apprennent à dire, ce qui permet de libérer les compétences orales des contraintes de l'écrit (Drocourt, 2015) [17].

Des études récentes ont en effet souligné que les compétences de l'oral sont généralement négligées en raison du temps consacré à l'apprentissage des caractères et de l'écrit (Guo et Nissen, 2015, p. 75). C'est la raison pour laquelle, une place importante est accordée dans le test SELF à l'évaluation de la compréhension de l'oral, qui « représente une difficulté majeure » et sous-estimée pour les apprenants de mandarin (*ibid.*).

Concernant l'évaluation des compétences de compréhension écrite, notamment pour les premiers niveaux (A1 et A2), nous avons pris en compte des listes de caractères et mots (les listes sont associées aux seuils progressifs à atteindre pour chaque niveau) proposées par les référentiels mentionnés plus haut (*EBCL*, *HSK* ainsi que les programmes officiels de l'enseignement secondaire). En effet, les caractères présents dans les items de compréhension écrite représentent un défi considérable pour les apprenants de ces niveaux.

Par contre, les concepteurs du test n'ont pas pris en compte de listes de caractères (ou de mots) dans l'élaboration des tâches de compréhension orale. Ainsi, dans le test SELF, de nombreux items sont consacrés à l'évaluation de la compréhension orale et ces items se caractérisent par une densité lexicale élevée.

3.3. Le concept d'« authenticité » et les ressources authentiques

La plupart des tâches d'évaluation SELF sont élaborées à partir de ressources authentiques. Nous employons ici l'expression « documents authentiques » pour désigner des supports écrits et audiovisuels qui n'ont pas été conçus à des fins pédagogiques (Nunan, 1988). Le fait qu'il est important d'exposer les apprenants à des ressources authentiques est amplement souligné dans la littérature : le recours à des documents authentiques permet de réduire le décalage entre langue « authentique » et « langue des méthodes » (Gilmore, 2007). Par ailleurs, pouvoir se mesurer à des ressources authentiques est un facteur de motivation en soi pour les apprenants (Kilickaya, 2004) et contribue à améliorer la compétence d'inférence (Gillmore, 2007).

De plus, dans le cas du test SELF, l'utilisation des textes authentiques est importante pour « la validité faciale du test (c'est-à-dire la façon dont le test est reçu et considéré comme un "bon" test par ses utilisateurs) » (Cervini et Jouannaud, 2015).

Toutefois, des documents créés *ad hoc* ont aussi été utilisés dans le test, notamment lorsque nous n'avons pas pu identifier de ressources authentiques pour certains genres textuels (par exemple, l'entretien d'embauche) ou lorsque nous nous sommes trouvés dans l'impossibilité d'obtenir les droits d'auteur pour certains documents authentiques. Dans ce type de cas, nous nous sommes alors efforcés d'élaborer des textes et de construire des ressources proches de ceux que l'on peut trouver dans des contextes communicatifs réels.

3.4. Entrée par genre textuel et types de discours

Le choix des ressources authentiques nous a amenées à prendre en compte les genres textuels et les types de discours de manière prioritaire. Nous rejoignons ici le point de vue de Cervini et Jouannaud (2015), selon lesquelles, il est important de mener des réflexions autour des types et des genres textuels dans leurs contextes d'usage afin de déterminer le degré d'authenticité situationnelle de la tâche d'évaluation. Par ailleurs, Beacco (2013) a souligné que l'enseignement/apprentissage basé sur les genres textuels permet de passer de la pédagogie centrée sur la phrase à celle centrée sur le texte [18], permettant ainsi de travailler à partir de « discours situés et pas seulement sur des énoncés isolés » (Roulet, 2001).

Cette approche par genre textuel et type de discours (Bronckart, 2008) a été adoptée par l'ensemble des équipes du projet.

Les critères de choix des textes et des ressources authentiques relèvent de trois sphères : didactique, langagière, socioculturelle. La première sphère renvoie aux ressources classées selon les niveaux du CECRL qui « suggère pour chaque niveau et pour chaque compétence des genres textuels à exploiter » (Cervini et Jouannaud, 2015). En deuxième lieu, la sphère langagière se rapporte à la fonction du genre qui « détermine une organisation et un enchaînement particuliers de séquences discursives, et sollicite / engendre des objectifs langagiers qui s'expriment par des aspects fonctionnels et des choix morphosyntaxiques et lexicaux » (*ibid.*). De ce fait, dans notre test, de courtes conversations sont fréquemment proposées pour un niveau débutant tandis que des interviews ou des reportages sont souvent réservés à un niveau avancé. Enfin, la sphère socioculturelle concerne « la pertinence communicative, pragmatique et culturelle du sujet traité ou véhiculé par le texte (ayant son schéma interactionnel), et donc de façon indirecte, sa cohérence avec le principe d'authenticité » (*ibid.*). Ainsi, des genres actuels tels que chat, forum, SMS, blog, ressortissant « de la communication médiatisée par ordinateur ou sur dispositif mobile, synchrone ou asynchrone » ont été largement intégrés (Cervini et Jouannaud 2015 ; Pistolesi, 2004).

Dans les paragraphes qui suivent, nous présenterons des exemples concrets pour illustrer notre méthodologie.

4. Exemples de tâches d'évaluation

4.1. Compréhension orale

Nous introduisons tout d'abord un exemple de tâche de compréhension de l'oral, conformément à l'organisation du test SELF qui s'ouvre avec des tâches évaluant cette compétence.

L'encadré n°1 présente une annonce qu'on peut entendre à la gare. Il s'agit d'un texte informatif authentique visant à évaluer la compétence sociolinguistique, où l'apprenant doit interpréter la situation de communication et les règles de cohérence et de cohésion propres à ce type de discours. Ce texte comprend des mots d'un registre soutenu (comme *lǚkè* 旅客 « passager », *hòuchēshì* 候车室 « salle d'attente », *hézuò* 合作 « coopération, collaboration »). Toutefois, l'item vise une compréhension globale du message, et mobilise les capacités d'inférence de l'apprenant : la présence de mots inconnus n'empêchera donc pas de répondre à la question. Ce choix rejoint l'objectif du projet qui vise à cibler un « construit » de compétence langagière de type communicatif (Masperi et Quintin, 2014).

Si l'on compare l'encadré n°1 à l'encadré n°2, nous pouvons remarquer que les deux textes partagent certaines caractéristiques : dans les deux cas, il s'agit de textes authentiques, appartenant au genre textuel « annonce publique par haut-parleur » et au type de discours informatif. Cependant, les deux tâches correspondent à différents niveaux, car les items visent différentes compétences. Dans la tâche de niveau A2, l'item vise la compréhension globale tandis que les items de niveau B1 évaluent la compétence lexicale pour une compréhension détaillée des informations.

Il est important de souligner que dans les tâches de compréhension orale, l'utilisation de l'oral est exclusive (pour le « contexte », le texte et les items) suivant le principe de la dissociation des compétences. Dans ces tâches, l'apprenant est mis dans une position d'auditeur qui est « sollicité pour activer des opérations cognitives variées » (Cervini et Jouannaud, 2015) : compréhension globale, inférence, compréhension des informations détaillées.

A2 (compréhension orale)
<p>Contexte (transcription): Annonce au haut-parleur Texte (ressource authentique)</p> <p>乘坐K1066次特快列车前往北京的旅客请注意，请前往一楼三号候车室检票进站，一站台上车。(Les passagers du train K1066 à destination de Pékin sont priés de se rendre en salle d'attente n°3, hall 1 ; le train partira voie 1.)</p> <p>有前往北京西方向，乘坐直20次火车的旅客请注意，您乘坐的列车将晚点30分钟，请您到二楼六号候车室耐心等待，感谢您的合作。(Les passagers du train 20 à destination de la Gare ouest de Pékin, votre attention s'il vous plaît. Votre train arrivera avec un retard de 30 minutes. Veuillez attendre dans la salle d'attente n°6 du 2^e étage. Merci de votre collaboration.)</p>
<p>Item (transcription) : 这里是哪里？(Quel est cet endroit ?)</p> <p>火车站 <input type="text" value="gare"/> 飞机场 (aéroport) 地铁站 (arrêt de métro) 公交车站 (arrêt de bus)</p>

Encadré 1 – Exemple d'une tâche de compréhension orale de niveau A2

B1 (compréhension orale)
<p>Contexte (transcription): Annonce à l'aéroport Texte (ressource authentique)</p> <p>前往太原、西安的旅客请注意，我们抱歉的通知您，您乘坐的CZ69次航班由于本站天气不够飞行标准不能按时起飞，起飞时间待定。在此我们深表歉意。请您在候机厅休息，等候通知。谢谢。([Annonce pour] les voyageurs du vol CZ69 à destination de Taiyuan et de Xi'an : nous sommes désolés de vous informer que votre vol est retardé en raison des intempéries. La nouvelle heure de départ de votre vol vous sera communiquée ultérieurement. Veuillez patienter dans le hall de départ. Merci de votre compréhension.)</p>
<p>Item (transcription) :</p> <p>1. 这是在哪个机场？(De quel aéroport s'agit-il ?)</p> <p>A. <input type="text" value="没说 (pas précisé)"/> B. 太原机场 (de l'aéroport de Taiyuan) C. 西安机场 (de l'aéroport de Xi'an)</p> <p>2. 飞机什么时候起飞？(À quelle heure le vol décolle-t-il ?)</p> <p>A. <input type="text" value="没说 (pas précisé)"/> B. 立即起飞 (décollage immédiat) C. 已经起飞 (a déjà décollé)</p> <p>3. 广播要求乘客做什么？(Qu'est-ce qui est demandé aux voyageurs ?)</p> <p>A. <input type="text" value="等待 (d'attendre)"/> B. 退票 (de se faire rembourser les billets) C. 马上登机 (d'embarquer)</p>

Encadré 2 – Exemple d'une tâche de compréhension orale de niveau B1

4.2. Compréhension écrite

Prenons à présent un exemple de tâche visant à évaluer la compréhension écrite au niveau A1 (voir l'encadré n°3). Cette tâche présente l'interface en ligne pour ouvrir un nouveau compte mail. Nous avons proposé ici un contexte qui introduit le genre textuel.

A1 (compréhension écrite)

Contexte : Formulaire d'inscription pour créer un compte mail
 Texte (ressource authentique)

创建帐户 (créer un compte)

姓名 (nom et prénom)

标识符 (identifiant)
 @

创建密码 (créer un mot de passe)

重新输入密码 (confirmer le mot de passe)

国家/地区 (pays et régions)

邮政编码 (code postal)

出生日期 (date de naissance)
 年 月 日

性别 (sexe)

Item : 这个人是哪国人 ? (De quelle nationalité est la personne ?)

A.  B.  

Encadré n°3 – Exemple d'une tâche de compréhension écrite de niveau A1

Les mots présents dans ce formulaire se rapportent au thème « informations personnelles » figurant dans notre référentiel de niveau A1 (*xìng míng* 姓名 « nom et prénom », *guójiā* 国家 « pays », *chūshēng rìqī* 出生日期 « date de naissance », *xìngbié* 性别 « sexe »). Lors du choix de la ressource, nous avons pris en compte la liste

des caractères/mots recommandés pour le niveau A1, ce qui explique le nombre restreint de mots présents dans le texte. Toutefois, il est important de souligner que ces listes ont une valeur purement indicative, étant utilisées pour guider les concepteurs dans le choix des documents et l'élaboration des items du test, et que les caractères et les mots absents des listes n'étaient ainsi pas systématiquement exclus. Au contraire, nous avons accepté un éventail de caractères plus large que celui proposé dans les listes mentionnées afin de pouvoir utiliser des documents authentiques.

Dans la tâche présentée dans l'encadré n°3, la capture d'écran de l'interface aide l'apprenant à repérer les informations dans un texte dont il ne connaît qu'une partie des mots et des caractères, mobilisant des connaissances et les stratégies semblables à celles qu'il utiliserait dans la vie réelle. Nous avons souvent eu recours à des supports visuels (affiches, captures d'écran, photos) dans les tâches des niveaux A1 et A2, choisis parmi les documents authentiques ou associés à ces derniers, afin de rendre des ressources authentiques plus accessibles aux apprenants de ces niveaux, malgré les difficultés liées à la reconnaissance des caractères.

4.3. Expression écrite courte

Notre troisième exemple porte sur l'évaluation de la compétence d'expression écrite, les tâches d'« expression écrite courte » correspondant à la dernière partie du test. Dans la tâche ci-dessous nous proposons un item basé sur un texte relevant d'un genre « actuel », le « message sur un réseau social », intéressant sur le plan socioculturel. Ce genre d'*input* est cohérent avec notre approche communicative puisque l'apprenant est placé dans une situation à laquelle il peut être confronté dans la vie réelle (faire connaissance sur les réseaux sociaux).

Notons par ailleurs que les typologies d'exercices pour l'expression écrite courte sont partiellement différentes de celles des deux autres compétences : question à réponse unique, liste de mots, choix multiples et question à réponse ouverte courte. Nous avons essayé d'équilibrer les typologies d'exercices dans notre test.

B1 (expression écrite courte)
Contexte : Message sur un réseau social Texte (ressource authentique) 希望有个朋友, 相互了解, 仅以邮件或者书信的方式聊天·话题在音乐、旅游、文学、历史、爱好等·有相似想法的朋友·留个脚印啦。(J'espère rencontrer de nouveaux amis, avec qui échanger par mail ou par courrier, sur des sujets comme la musique, les voyages, la littérature, l'histoire, les loisirs, etc., ceux qui sont intéressés peuvent laisser un message.)

Item : 哪个回复是对的 ? (Quelle réponse pourrait convenir ?)

A. 你好, 我愿意成为你的朋友。我们互留mail吧, 我的yy@163.cn。

(Bonjour, je veux devenir ton ami. On échange nos mails, le mien est yy@163.cn.)

B. 你好, 你的想法我会考虑的。咱们下次再讨论。(Bonjour, je vais réfléchir à ta proposition et on en discute la prochaine fois.)

C. 你好, 这几本书我都没有。但是我有外语书。你要吗 ? (Bonjour, je n'ai pas ces livres mais j'ai des livres en langues étrangères, ça t'intéresse ?)

Encadré n°4 – Exemple d'une tâche d'expression écrite courte de niveau B1

5. Conclusion

Dans la conception du test SELF Mandarin, notre équipe a essayé de concilier la prise en compte des spécificités du chinois avec l'exigence d'une « cohérence inter linguistique au sein d'une offre de formation multilingue » du projet Innovalangues [19].

Nous avons essayé d'adapter les approches et démarches communes à toutes les équipes du projet Innovalangues (perspective actionnelle, soutien à la pédagogie par groupe de niveaux et par compétence, interface avec les ressources didactisées et les parcours proposés sur la plateforme ENPA) aux exigences de notre public d'apprenants et aux caractéristiques d'une langue distante à l'écriture non alphabétique.

Une grande importance a été accordée aux genres textuels et aux types de discours dans le choix des ressources et l'élaboration des activités, généralement construites à partir de documents authentiques, l'approche par genre et la centralité des ressources authentiques faisant partie des choix méthodologiques du projet.

Toutefois, dans la sélection des ressources et dans l'élaboration des tâches nous avons également essayé de prendre en compte les spécificités de la langue et de la didactique chinoises, en suivant le principe de la désynchronisation des compétences de l'écrit et de l'oral.

Les retours des apprenants, des enseignants et des tuteurs sur l'utilisation du test seront essentiels pour évaluer l'efficacité de ce dispositif et l'améliorer.

Notes

[1] Le projet Innovalangues, porté par le Service Lansad de l'Université Stendhal, puis par l'Université Grenoble Alpes, est lauréat de l'appel à projet Idéfi (Initiatives d'excellence en formations innovantes) de l'ANR (Agence nationale de la recherche) : cf. <http://innovalangues.fr/>

[2] La plateforme ENPA (Environnement Numérique Personnalisé d'Apprentissage en langues) : <http://enpa.innovalangues.net/>.

[3] Cf. <http://innovalangues.fr>

[4] Cf. <http://innovalangues.fr/realisations/systeme-d-evaluation-en-langues-a-visee-formative/>

[5] Les termes « chinois » et « mandarin » sont utilisés pour désigner le *pǔtōnghuà* 普通话 (litt. langue commune), « norme nationale » en République populaire de Chine (Paris 2011, p. 996). Si l'expression « chinois langue étrangère » (CLE) est plus fréquente que « mandarin langue étrangère » (raison pour laquelle l'expression CLE est privilégiée dans le présent article), le mot « mandarin » permet de différencier le chinois standard des langues chinoises ou sinitiques (cf. Peyraube 2011, p. 979-984), ce qui explique pourquoi ce terme a été adopté pour désigner notre volet du test SELF.

[6] Ont fait partie de l'équipe pour le chinois, aux différentes étapes du projet (par ordre alphabétique) : Chen Ping-hsueh (LIDILEM, UGA), Guo Jing (PLIDAM, INALCO), Mariarosaria Gianninoto (LIDILEM, UGA), Wang Jingjing (LIDILEM), Yan Rui (LIDILEM, UGA), Yoann Goudin (LIDILEM), Yuan Zhongjun (CRLAO, INALCO), et Zhang Yijie (LIDILEM).

[7] Descripteurs et documents de référence consultables à l'adresse suivante : <http://EBCL.eu.com/>

[8] La *School of Oriental and African Studies (University of London)*, pour le Royaume-Uni, l'Université Rennes 2 pour la France, la *Freie Universität Berlin* pour l'Allemagne, *La Sapienza Università di Roma* pour l'Italie.

[9] Cf. <http://EBCL.eu.com/>

[10] Le HSK, élaboré par le *Hànbàn* 汉办 (forme abrégée de *Guójiā hànyǔ guóji tuīgǎng lǐngdǎo xiǎozǔ bàngōngshì* 国家汉语国际推广领导小组办公室 « Bureau national pour l'enseignement du chinois langue étrangère ») est le test certificatif de chinois le plus répandu. La nouvelle version a été proposée en 2009. Cf. <http://www.chinesetest.cn/gosign.do?id=1&lid=0>

[11] Lancé en 2001 par le *Mandarin Training Center (MTC)*, le *TOCFL* est un test de compétence destiné aux apprenants de chinois langue étrangère et reconnu par le ministère taïwanais de l'Éducation. Cf. <https://www.sc-top.org.tw/#>

[12] Le DCL adopte une « approche communic-actionnelle », prévoyant un scénario comme support d'évaluation des compétences (Bourguignon 2006 : 68; Bourguignon 2011). Ce support « multi-niveaux » propose une « mise en situation intégrant une mission à réaliser » avec une « prise de position finale » de la part du candidat, l'objectif étant de prendre en compte dans l'évaluation la dimension pragmatique de la compétence de communication (Delahaye 2006).

[13] Ces programmes sont présentés dans les Bulletins Officiels de l'Éducation Nationale (BOEN). Voir notamment : *Programmes du chinois langue vivante, Langue et littérature chinoises* (BOEN n° 33 du 4 septembre 2008) ou *Acquisition de la compétence graphique dans le cadre des enseignements de langue chinoise et japonaise au lycée* (BOEN n° 32 du 8 septembre 2011).

[14] Le bulletin officiel hors-série n°5, 9 septembre 2004, repéré à http://www.education.gouv.fr/bo/BoAnnexes/2004/hs5/lv_terminale.pdf

[15] Pour la langue chinoise, les parcours d'apprentissage en autonomie sont disponibles pour cinq niveaux (A11, A12, A21, A22, B11). Il s'agit de formations proposées en modalité d'auto-apprentissage libre et d'auto-apprentissage guidé (avec suivi de tuteur), destinées aux étudiants de l'Université Grenoble Alpes mais aussi aux apprenants de toute provenance, inscrits au Centre d'Apprentissage en Autonomie (CAA) du Service des langues. Ces parcours proposent un travail par compétences dissociées : compréhension écrite et compréhension orale (aussi bien en auto-apprentissage libre que guidé), production écrite, production orale et interaction (uniquement pour les parcours guidés avec suivi de tuteur ou dans les formations hybrides).

[16] Les seuils de caractères (et/ou de mots) sont largement utilisés et reconnus dans l'évaluation des compétences de l'écrit en CLE (Drocourt, 2015 ; Klöter, 2017). À ce sujet, Klöter (2017, p. 416) affirme que : « *Proponents of a communicative approach tend to reject word lists on the grounds that vocabulary items are acquired naturally through language use [...]. In the context of TCFL, however, arguments for and against word lists require differentiation, since words or lexical items and their written representation by characters are two different areas of linguistic analysis* ».

[17] Dans nos cours ainsi que dans nos parcours d'apprentissage en ligne, la transcription phonétique *pīnyīn* 拼音 est progressivement introduite pour simplifier l'apprentissage de mots et expressions, sans avoir systématiquement recours aux caractères. Cette notation phonétique, élaborée en République populaire de Chine, donne des indications sur la prononciation des phonèmes et sur les tons et est

utilisée pour la saisie informatique du chinois. Ainsi le *pīnyīn* peut être utilisé « comme support de l'oral » (Hoa 2008, p. vii).

[18] Beacco (2013) souligne également que : « Donner aux genres de discours une fonction organisatrice déterminante pour la spécification des contenus d'enseignement (auxquels sont subordonnées les autres composantes : lexicale, morphosyntaxe, contenus...) ne constitue que la forme la plus détaillée de l'approche par compétences (réception orale, écrite, interaction orale...), puisque tout genre entre dans l'une de ces catégories larges, nommées activités dans le Cadre. On soutiendra volontiers que l'approche par genre de discours n'est qu'une autre formulation de l'approche communicative de l'enseignement des langues ».

[19] Cf. <http://innovalangues.fr/realisations/systeme-d-evaluation-en-langues-a-visee-formative/>

Références

- Allanic B. (2015). Une expérience d'enseignement-apprentissage raisonné des caractères. *Les Langues Modernes, Enseigner et apprendre les langues orientales à l'université : quelles approches ?* 4-2015, 27-34.
- ALTE. (2011). *Manuel pour l'élaboration et la passation de tests et d'examens de langue*. Division des Politiques linguistiques. Strasbourg: Conseil de l'Europe, DG II – Service de l'éducation.
- Beacco J.-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.
- Beacco, J.-C. (2013). L'approche par genres discursifs dans l'enseignement du français langue étrangère et langue de scolarisation, *PRATIQUES*. 157-158, juin 2013, 189-201.
- Bergeron, J., Desmarais, L., Duquette, L. (1984). Les exercices communicatifs: un nouveau regard. *Études de linguistique appliquée*, 56, 38-47.
- Bourguignon, C. (2006). De l'approche communicative à l'approche "communic-actionnelle": une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures, *Synergie Europe*, 1/2006, 58-73.
- Bourguignon, C. (2011). *Pour préparer au Diplôme de compétence en langue – clés et conseils*. Paris : Delagrave.
- Bronckart, J.-P. (2008). Genres de textes, types de discours et « degrés » de langue. Hommage à François Rastier. *Texto!, XIII* (1). Repéré à http://www.revue-texto.net/docannexe/file/86/bronckart_rastier.pdf
- Cervini, C., Jouannaud, M.-P. (2015). Ouvertures et tensions liées à la conception d'un système d'évaluation en langues, numérique, multilingue et en ligne, dans une perspective communicative et actionnelle, *Alsic, Des machines et des langues*, 18 (2).
- Conseil de l'Europe, (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Delahaye, P. (2006). Perspective actionnelle et évaluation: le Diplôme de Compétence en Langue, conférence donnée lors de l'assemblée générale de l'APLV, le 9 décembre 2006 à Marseille. Repéré à <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article577>
- Drocourt, Z.-T. (2015). L'écriture chinoise: entre universaux et spécificités — Quelle approche dans son enseignement à l'université ? *Les Langues Modernes, Enseigner et apprendre les langues orientales à l'université: quelles approches ?* 4-2015, 15-26.
- Guo, J., Nissen, E. (2015). Une nouvelle situation d'apprentissage pour la compréhension orale. *Les Langues Modernes, Enseigner et apprendre les langues orientales à l'université: quelles approches ?*, 75-82.
- Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, 40, 97-118.
- Hoa, M. (1999). *C'est du chinois !* ("Hànyǔ shuǎng guī jiàochéng" Le chinois à deux voies): Tome I, volume 1: "Comprendre et parler" (353p), volume 2 "Lire et écrire" (374p). You-Feng, Paris.

- Hoa, M. (2008). *C'est du chinois pour tous !* (Manuel pour débutant) 汉语双规教程简易本. Tome I, volume 1: "Comprendre et parler-Lire et écrire". You-Feng, Paris.
- Kilickaya, F. (2004). Authentic materials and cultural content in EFL classrooms. *The Internet TESL Journal*, 10 (7). Récupéré le 6 juin 2018 de <http://iteslj.org/Techniques/Kilickaya-AuthenticMaterial.html>
- Klötter, H. (2017). Chinese as a Foreign Language, Linguistics and Pedagogy. Dans R. Sybesma, W. Behr, Y.-G. Gu, Z. Handel, C.-T. J. Huang et J. Myers (dir.), *Encyclopedia of Chinese Language and Linguistics*, 1. Leiden, Boston: Brill, 410–422.
- Kubler, C. (2011a). *Basic written Chinese: An introduction to reading and writing for beginners*. Tokyo, Rutland, Singapore: Tuttle Publishing.
- Kubler, C. (2011b). *Basic spoken Chinese: An introduction to speaking and listening for beginners*. Tokyo, Rutland, Singapore: Tuttle Publishing.
- Maperi, M. (2012). *Projet IDEFI Innovalangues*. MESR. ANR. Investissements d'avenir. Repéré à <http://www.agence-nationale-recherche.fr/fileadmin/documents/2016/ANR-rapport-IDEFI-suivi-2012-2016.pdf>
- Maperi, M., Quintin, J.-J. (2014). L'innovation selon Innovalangues. *LEND – Lingua e Nuova Didattica*, 1, 6-14. Milano.
- Maperi, M. (2016). SELF Innovalangues, L'Innovation en 180 secondes dans le cadre du prix PEPS. Présentation lors des *Journées nationales de l'Innovation pédagogique dans l'Enseignement supérieur (JIPES) 2016*, 30 mars-1 avril 2016, Paris, MENESR.
- Nunan, D. (1988). *The learner-centered curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Paris, M.-C. (2011). Le mandarin. Dans E. Bonvini et A. Peyraube (dir.), *Dictionnaire des langues*, 996-1009. Paris : Presses Universitaires de France.
- Peyraube, A. (2011). Les langues sinétiques. Dans E. Bonvini et A. Peyraube (dir.), *Dictionnaire des langues*, 979-984. Paris : Presses Universitaires de France.
- Pistolessi, E. (2004). *Il parlar spedito. L'italiano di chat, e-mail e SMS*. Padova : Esedra.
- Roulet, E., Filliettaz, L., Grobet, A. (2001). *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours*. Berne, Lang.
- Wang, H. (2017). *Le "niveau-seuil" de la compréhension écrite du chinois langue seconde*. (Thèse de doctorat en linguistique). Université Sorbonne Paris Cité.