



<https://bulletin.vals-asla.ch> · e-ISSN: 2813-7973 · p-ISSN: 1023-2044

Xu, Y. & Huang, S. (2020). L'enseignement du français dans le secondaire en Chine: curriculum, motivation des élèves et perspectives. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 112, 195-218.

<https://doi.org/10.5169/seals-978705>

Cet article est publié sous la licence *Creative Commons Attribution 4.0 International* (CC BY):

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Yiru Xu, Shuyong Huang, 2020

L'enseignement du français dans le secondaire en Chine: curriculum, motivation des élèves et perspectives¹

Yiru XU & Shuyong HUANG

Sun Yat-sen University

School of Foreign Languages

No. 135, Xingang Xi Road, Guangzhou, 510275, P. R. China

xuyiru@mail.sysu.edu.cn; yong7470@qq.com

In China, improving the teaching of modern languages is a key element in the reform of the education system. With the support of the Ministries of Education of China and France, French instruction in Chinese secondary school is gaining momentum. Depending on its status in the curriculum, French can be offered to students as the first foreign language (LV1) or the second foreign language (LV2). This differentiation poses difficulties for the harmonization of a national curriculum and gives rise to a series of questions. The Ministry of Education responded by publishing the CNEFS, which developed four areas of key competence, six reference levels in secondary school, the curriculum for each level, and examples of teaching sheets. With a field survey, we found that the CNEFS took into account the needs of students by giving priority to the development of multidimensional thinking and intercultural competence. However, the CNEFS did not provide answers to persistent challenges, including in particular the educational differentiation between pupils of LV1 and LV2, the insufficiency of textbooks adapted to the different profiles of teenagers, and the balance between learning and assessment in secondary school.

Keywords:

curriculum, motivation, French learning, Chinese learner, secondary education.

Mots-clés:

curriculum, motivation, apprentissage du français, apprenant-e-s chinois-e-s, éducation secondaire.

1. Introduction

Depuis la mise en œuvre de la réforme et l'ouverture de la Chine (à partir de 1978), l'enseignement des langues vivantes est, au niveau national, officiellement intégré dans les épreuves obligatoires du baccalauréat. Dès lors, l'anglais, le russe et le japonais figurent parmi les premières langues vivantes dans les lycées chinois². Depuis 2014, cet enseignement est en voie d'extension dans les collèges et inclut le français, l'allemand et l'espagnol. Jusqu'en 2016, environ 70 écoles secondaires (sans compter les écoles françaises et les écoles franco-chinoises), situées dans 19 provinces, proposent l'enseignement de la

¹ Cette étude fait partie du projet de Guangdong sheng jiaoyuting jiaoyu jiaoxue gaige xiangmu "Stratégies métacognitive et apprentissage en autonomie", yuegaojiaohan 2018 n°180. Elle est financée par the Fundamental Research Funds for the Central Universities, n°19wkpy95.

² Le système scolaire chinois est semblable au système français, comprenant l'école maternelle (de 3 à 5 ans), l'école primaire (de 6 à 11 ans), le collège (de 12 à 14 ans) et le lycée (de 15 à 17 ans).

langue française dont presque 40% en tant que première langue vivante (LV1) et 60% en tant que deuxième langue vivante (LV2).

Cette tendance, issue d'un consensus assez large dans la société chinoise face à la mondialisation, répond d'un côté à la nécessité d'améliorer les performances du système éducatif en matière d'enseignement des langues étrangères, et de l'autre la mise en place de la stratégie politique de "La nouvelle route de la soie" en ciblant les pays européens. Néanmoins, le développement rapide des langues étrangères déclenche une série de problèmes dans l'éducation secondaire: le manque d'enseignants qualifiés, le retard du renouvellement des manuels, l'insuffisance du nombre d'heures de cours, l'absence de système d'évaluation à l'échelle nationale, etc.. Tout cela dès le début ne semble pas stimuler les élèves dans leur apprentissage (Zhang 2020; Li 2020).

Afin de résoudre ces problèmes et d'uniformiser l'enseignement du français au niveau national, le Ministère de l'Éducation en Chine a publié, en janvier 2018, le *Curriculum national de l'Enseignement du Français dans le Secondaire* (désormais CNEFS). Ce document de référence explicite d'une part les principes fondant les normes nationales, il vise, d'autre part, à améliorer la cohérence et la transparence dans l'enseignement par la définition des compétences requises en langue française, des niveaux de référence et des descripteurs. Enfin, il donne des pistes pédagogiques pour les praticiens en Chine. Néanmoins, le CNEFS parvient-il à ses fins? Les objectifs d'enseignement correspondent-ils aux besoins des élèves? Qu'est-ce qui les motive à s'intéresser à la langue française et dans quel but? Comment les prend-on en compte dans le curriculum? Avec ces interrogations, nous avons mené une étude sur la relation entre les objectifs d'enseignement et la motivation d'apprentissage dans le secondaire. Nous débuterons par une brève synthèse sur l'enseignement du français dans le secondaire avant de nous focaliser sur certaines difficultés communément présentes. Nous aborderons par la suite les compétences et les niveaux de référence dans le CNEFS avant d'étudier la motivation d'apprentissage du français chez les jeunes apprenants à l'aide d'une enquête de terrain. Enfin, nous souhaitons mettre en lumière les convergences et les divergences entre les objectifs d'enseignement et les objectifs d'apprentissage du français dans le secondaire en Chine.

2. L'enseignement du français dans le secondaire

2.1 Les différentes catégories

Les premières traces de l'enseignement du français en Chine remontent à la dynastie des Qing (1636-1912). En 1863, le premier établissement destiné à enseigner le français aux Chinois a été fondé à Pékin avec 2 enseignants et 10 jeunes apprenants de moins de quatorze ans (Zhang 1992). Néanmoins, il a fallu attendre un siècle pour bâtir les premières écoles de langues étrangères

afin de redémarrer l'enseignement du français. Actuellement, on peut compter une centaine d'établissements secondaires en Chine et au moins 13 000 élèves (Bel 2018). Parmi eux, la langue française n'a pas le même statut en fonction du programme d'enseignement et des choix effectués en vue du baccalauréat. On peut les classer en 3 catégories:

Le français en tant que LV1

Les élèves commencent, en général, le français dès la dernière année de l'école primaire ou la première année du collège, ils vont le continuer jusqu'à la fin du lycée et le choisissent pour le *Gaokao* (baccalauréat chinois). À l'issue de 6 ou 7 ans d'études, ils ont en principe acquis un niveau convenable de français, certains peuvent obtenir le DELF B2. Les meilleurs parmi eux peuvent passer un examen spécifique et une audition orale pour être directement recrutés dans une filière de langue étrangère (pas forcément le français) d'une université prestigieuse avant le *Gaokao*. Ceci devient une des raisons pour laquelle les élèves choisissent le français en tant que LV1. Malgré tout, cette catégorie d'élèves reste minoritaire dans les écoles secondaires en Chine³.

Le français en tant qu'option d'initiation

Comme dans de nombreux pays asiatiques, l'anglais se présente comme la langue étrangère dominante en Chine et devient une matière obligatoire depuis l'école primaire jusqu'au *Gaokao*. Le français, souvent proposé dans le cadre d'un cours de LV2 optionnelle ou d'initiation (plusieurs langues au choix comme le japonais, l'espagnol ou le russe), ne compte pas dans le résultat du *Gaokao*. La plupart des écoles secondaires qui enseignent le français se situent dans les grandes villes dont la majorité ne propose qu'un ou deux semestres d'enseignement à des fins d'initiation de la langue. L'enseignement s'arrête dans la plupart des cas avant la dernière année du brevet ou du *Gaokao* afin de laisser les élèves se concentrer sur les matières obligatoires.

Les écoles sino-françaises

Depuis 2014, le Ministère chinois de l'Éducation en collaboration avec le Ministère français de l'Éducation a désigné successivement 12 établissements d'enseignement secondaire pour le projet "Sections pilotes de langue française"⁴ où l'on assure l'enseignement du français et des mathématiques en français. Puis deux lycées franco-chinois se sont créés à Pékin dans lesquels de nombreuses matières sont enseignées en français (sport, art, musique...) du primaire au baccalauréat. Durant les années 2017 et 2018, cent écoles secondaires ont participé au *Programme d'échange franco-chinois*⁵. Ces

³ Selon *Annual Report on China's Foreign Language Education before University Study 2017*, cette catégorie représente moins de 3500 élèves par an (Wang, Yang & Xu 2017: 139-143).

⁴ Il existe aussi quelques écoles françaises à Pékin, Shanghai, Canton, entre autres, mais elles ne suivent pas le système éducatif chinois.

⁵ Chiffre annoncé par *China Education Association for International Exchange*. <http://www.ceaie.edu.cn/guojihezuo/tongzhigonggao/1916.html> (Consulté le 17/08/2020)

établissements favorisent la mobilité internationale vers les pays francophones pendant ou à la fin de l'éducation secondaire, tout en permettant aux élèves de conserver le français en tant que LV1 dans le Gaokao.

L'enjeu de l'apprentissage du français ne s'avère évidemment pas être le même pour les élèves de différentes catégories. Selon le bilan de l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF)⁶, au moins 60% des élèves de français en Chine l'apprennent comme une langue de découverte et s'arrêtent au bout d'un ou deux semestres de cours. Ceci engendre une suite d'adaptations pédagogiques et didactiques concernant le programme, le nombre d'heures de cours, le manuel... et pose souvent des difficultés aux enseignants de français dans le secondaire.

2.2 Les contraintes contextuelles

Comme le souligne Bel (2014), un élève chinois du secondaire a comme objectif de tout faire pour intégrer la meilleure université possible du pays. Tous les cours optionnels devront laisser la place aux matières obligatoires afin de mieux préparer le Gaokao. L'enseignement du français, en l'occurrence, connaît une situation compliquée.

Volume horaire insuffisant

Pour les raisons mentionnées ci-dessus, les cours de français sont souvent proposés en première année du collège ou en première année du lycée à cause de la relative disponibilité des élèves pour découvrir une nouvelle langue à ce stade, ce qui deviendra plus difficile par la suite. Le volume horaire hebdomadaire varie d'une école à l'autre, de 45 minutes à 4h, 2h en moyenne (Xu 2018). Les élèves se concentrent souvent sur les matières obligatoires et prêtent très peu d'attention au français après le cours (Tang 2010). Pour cette raison également, l'enseignement du français se trouve peu considéré dans certaines écoles, selon Wang Wenxin (2018).

Effectif faible des enseignants

Selon le rapport de l'OIF (2018), la Chine compte environ 250 enseignants de français dans le secondaire, soit un enseignant pour plus de 50 élèves (si on compte l'effectif minimum de 13 000 élèves). Ce chiffre varie d'une région à l'autre. Selon Zhang (2020), dans son école de la province de Jiangsu, trois enseignants seulement assurent les cours de la première année du collège jusqu'à la dernière année du lycée (soit 6 niveaux différents). Face à la pénurie d'enseignants, de nombreuses écoles font appel aux enseignants vacataires, recrutés pour une année scolaire, dont une grande partie est composée de stagiaires ou d'étudiants en cours de licence.

⁶ <http://observatoire.francophonie.org/2018/synthese.pdf> (Consulté le 17/08/2020)

Choix restreints des manuels

Une vingtaine de manuels édités en Chine et en France se trouvent sur le marché chinois, cependant, parmi eux, seuls *Le français pour les ados* (中学生法语) et *Tandem* (勤快法语) visent le public secondaire, le reste s'adresse plutôt aux adultes (Zhang 2018). Chaque école choisit son manuel qui peut être, en outre, une méthode destinée aux étudiants en filière langue française ou alors élaborée par les propres soins des enseignants de l'école. Par conséquent, les chercheurs et les enseignants ont remarqué une inadéquation des manuels à l'école secondaire (Zhang 2020; Wang 2018; Zhang 2018), les manuels "ne conviennent pas à nos enfants et adolescents aussi bien sur le fond que sur la forme" (Zhuang & Tang 2015: 73).

Ces facteurs ne sont pas cloisonnés et s'influencent mutuellement dans l'enseignement et l'apprentissage du français dans le secondaire. L'insuffisance du nombre d'heures de cours demande une adaptation plus souple et plus légère sur le contenu du manuel ainsi qu'une pédagogie ciblée vers le jeune public. Cependant, les enseignants (très jeunes, le plus souvent), formés généralement en lettres françaises et non en sciences de l'éducation ou en didactique des langues, se sentent parfois désarmés face à leur public adolescent en classe. Ils sont même quelquefois jugés moins compétents que leurs collègues d'anglais (*ibid.*). Il en résulte que les élèves qui s'intéressent à la langue française au début de l'apprentissage, renoncent petit à petit à la fin du semestre à cette langue estimée "trop difficile" (Tang 2010; Zhuang & Tang 2015).

3. Le CNEFS en Chine

Conscient des problèmes existants dans l'enseignement du français dans le secondaire, le Ministère de l'Éducation en Chine a démarré une réforme en 2013, et a publié, en janvier 2018, le *Curriculum national de l'enseignement du français dans le secondaire* (CNEFS)⁷. Les objectifs principaux du CNEFS consistent à enrichir la culture générale des élèves en les amenant à s'approprier des savoirs et en acquérant des compétences qui les rendent aptes à apprendre durant toute leur existence et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle. Il s'agit aussi de transmettre les caractéristiques chinoises des valeurs socialistes tout en respectant les talents individuels et l'épanouissement de la personnalité (p.2). Pour cela, le CNEFS a élaboré les compétences clés de la discipline et les descripteurs, des niveaux de références pour le secondaire, le programme par niveau et par type ainsi que des exemples de fiches pédagogiques.

⁷ Il a été rectifié en mai 2020, mais la rectification ne concerne que la partie d'introduction.

3.1 Les compétences clés de la discipline

Elles portent sur quatre compétences principales: compétences langagières, qualité de la pensée, conscience culturelle, capacité d'apprentissage.

Compétences langagières

Elles font référence à la capacité de comprendre et d'exprimer le sens, l'intention et l'attitude en français dans des situations sociales à travers l'écoute, la prise de parole, la lecture et l'écriture. À travers l'apprentissage des bases de la prononciation, du vocabulaire et de la grammaire, l'enseignement développera la capacité des élèves à apprendre le français et plus largement d'autres langues étrangères, mais les aidera aussi à appliquer ces connaissances de manière flexible à des situations concrètes de la vie quotidienne.

Qualité de la pensée

Il s'agit d'augmenter la capacité cognitive et de développer un esprit critique, une pensée multidimensionnelle et une capacité de pensée créative grâce à l'apprentissage d'une langue étrangère tout en faisant référence à la base de la pensée de la langue maternelle. L'enseignement permettra aux élèves de poser des questions, de les analyser et de prendre une décision sous de multiples angles à travers des activités de traduction, de compilation, d'interprétation, etc., afin d'approfondir leur compréhension du monde et d'améliorer leur capacité à communiquer et à résoudre des problèmes en alternant plusieurs langues.

Conscience culturelle

Elle concerne la perception, la connaissance et la compréhension de la culture francophone tout en partageant la culture chinoise. L'enseignement permettra aux élèves de développer leurs connaissances culturelles des pays francophones, le sens de la diversité culturelle et la compétence interculturelle de sorte qu'ils puissent diffuser et promouvoir la culture traditionnelle chinoise, renforcer la confiance culturelle, respecter la diversité, développer la coopération internationale et construire une "communauté de destin pour l'humanité⁸".

Capacité d'apprentissage

Elle se réfère à la capacité d'acquérir des connaissances et des ressources d'apprentissage, de les gérer et de les réguler. Grâce à cette pratique en classe de français et à des activités parascolaires, les élèves maîtriseront les stratégies cognitives du français et d'autres langues étrangères. Ils prendront progressivement conscience de leur autonomie dans l'apprentissage,

⁸ Ce terme est issu de la *Constitution de la République populaire de Chine*. Le Président Xi Jinping l'a abordé comme "l'avenir de chaque nation et de chaque pays est étroitement lié à celui des autres nations et pays. Nous devons partager heurs et malheurs et vivre dans l'harmonie dans ce grand foyer commun qu'est notre planète, afin de réaliser les aspirations des peuples du monde à une vie meilleure."

développeront leur curiosité dans la recherche, la compétence de l'autogestion et la coopération.

Ces compétences clés constituent le socle du CNEFS, tant pour les niveaux de référence, les objectifs pédagogiques, la construction curriculaire, que pour le système d'évaluation et les pistes didactiques (Wang 2018).

3.2 Les niveaux de références dans le secondaire

Six niveaux sont proposés dans le secondaire (pour les établissements qui enseignent le français), de la première année du collège à la dernière année du lycée, voici un tableau récapitulatif pour mieux comprendre les niveaux correspondants.

Niveaux	Année scolaire	Nombre d'heures d'apprentissage	Type de cours	Niveau d'évaluation
Préparatoire	1 ^{ère} année du collège	Au total entre 324 et 486	obligatoire 必修	
1	2 ^e année du collège		obligatoire 必修	
2	3 ^e année du collège		obligatoire 必修	Brevet 中考
3	1 ^{ère} année du lycée	81	obligatoire 必修	CFES 高中结业考试
4	2 ^e année du lycée	108	optionnel 选择性必修	Gaokao 高考 (baccalauréat)
5	3 ^e année du lycée	81	facultatif 选修	

À la fin du collège, les élèves devront atteindre, a priori, le niveau 2 pour poursuivre l'enseignement au lycée. Avec 81 heures d'apprentissage supplémentaire, les élèves auront le niveau 3 pour passer le Certificat de Fin d'Études secondaires (CFES). Pour ceux qui souhaitent continuer le français ou choisissent le français comme LV1 pour le Gaokao, ils poursuivent encore un an d'apprentissage jusqu'au niveau 4. Le niveau 5 est proposé comme cours facultatif pour ceux qui souhaitent se perfectionner en français.

En plus des 6 niveaux de référence, des descripteurs pour l'enseignement de chaque niveau sont également définis. Ils concernent 5 aspects: les connaissances langagières, les connaissances culturelles, les thèmes et les situations, les supports pédagogiques et les activités langagières.

Les compétences clés et les niveaux de références répondent à certains critères d'uniformisation et de coordination entre l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation en fournissant une base commune. Dans ce sens, certains points convergents se retrouvent dans le CECRL. Cependant, le CNEFS met l'accent sur la diffusion et la valorisation de la culture d'origine ainsi que la capacité de communiquer en bilingue, afin de promouvoir "la culture socialiste dans les

caractéristiques chinoises et la confiance solide dans cette culture". Ce genre d'objectifs correspondent-ils aux besoins des élèves? Qu'est-ce qui les pousse à vouloir apprendre le français? Quelle expérience d'apprentissage ont-ils en cours de français? Qu'est-ce qui stimule ou diminue leur motivation?

4. La motivation d'apprentissage du français dans le secondaire

Afin de répondre aux questions ci-dessus, nous nous penchons sur la motivation d'apprentissage chez les jeunes apprenants en nous situant dans la perspective psychosociologique de Gardner (1985, 2001), dont le modèle socio-éducatif prend en compte non seulement l'intérêt des individus et les attitudes vis-à-vis de l'apprentissage, mais également les facteurs externes comme l'histoire de l'individu et les motivateurs, dans des contextes formels ou informels.

4.1 Méthodologie de la recherche

Nous avons conçu une enquête de terrain sur la motivation d'apprentissage du français en nous référant à Attitude/Motivation Test Battery (AMTB) de Gardner (1985). Étant donné la différence du contexte de l'enquête, nous avons conservé l'ensemble des facteurs concernant la motivation intégrative, la motivation instrumentale et les facteurs socio-contextuels, mais nous avons modifié une partie des questions en les réorientant vers les circonstances dans le secondaire en Chine.

L'intégrativité (INT)	Intérêt au français/ aux langues étrangères	10 items	Le degré d'accord avec les items: tout à fait d'accord (7 pts), plutôt d'accord (6 pts), légèrement d'accord (5 pts), neutre (4 pts), légèrement pas d'accord (3 pts), plutôt pas d'accord (2 pts), pas du tout d'accord (1 pt).
	L'orientation intégrative	4 items	
La motivation (MOT)	Les attitudes vis-à-vis de l'apprentissage du français	10 items	
	L'intensité motivationnelle	10 items	
	Le désir d'apprendre le français	10 items	
L'orientation instrumentale (INS)	L'orientation instrumentale	4 items	
L'influence de l'anxiété en classe		5 items	
L'influence de l'enseignant		5 items	
L'influence des parents		10 items	

Le questionnaire composé de 9 parties comprend 68 items auxquels on attribue une échelle d'attitude de 1 (pas du tout d'accord) à 7 (tout à fait d'accord) points afin de mesurer l'intensité des opinions ou des réactions des élèves. Il a été élaboré en chinois et distribué en ligne et en présentiel durant les années 2019

et 2020. 356 élèves dans le secondaire ont répondu volontairement à notre questionnaire. Nous avons effectué par la suite les entretiens semi-directifs avec 4 élèves et 4 enseignants venant de trois écoles différentes afin d'aborder des informations supplémentaires concernant la motivation d'apprentissage du français. Voici quelques caractéristiques des enquêtés:

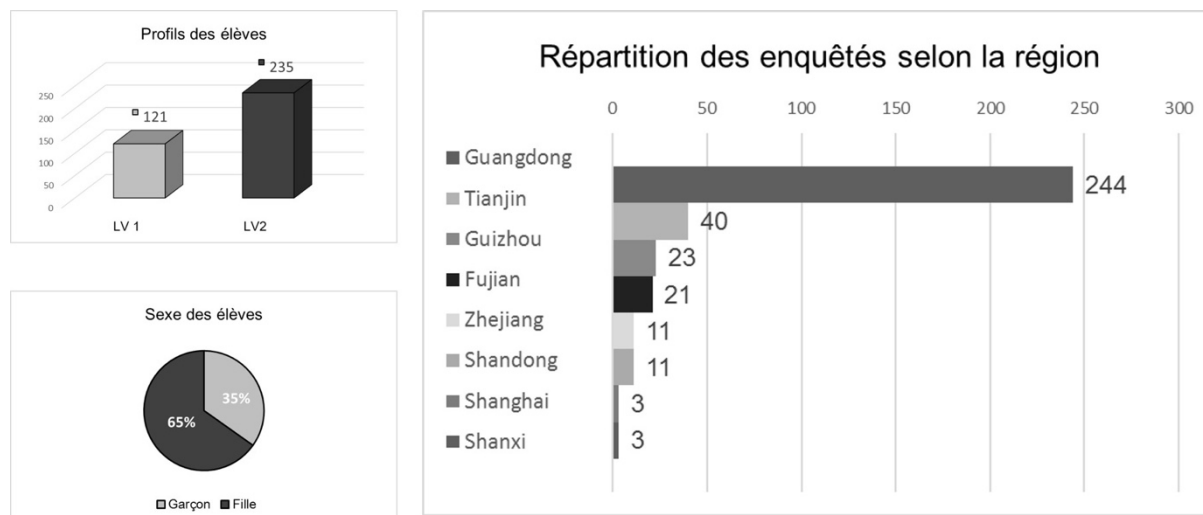


Figure 1: Caractéristiques générales des données

Les élèves proviennent de différentes régions mais la plupart d'entre eux réside à Guangdong (dans le sud-est de la Chine) où nous avons mené l'enquête en présentiel. Comme c'est le cas dans la plupart des cours de langue en Chine, les filles représentent la majorité, ce qui correspond aussi à une situation généralement partagée dans le monde (voir Bahadir 2015; Belkadi & Zeroual 2018; Jiao 2019). Parmi les élèves qui ont répondu, environ 66% apprennent le français comme LV2, le reste a choisi le français comme LV1. Ces caractéristiques correspondent généralement à la situation que nous avons mentionnée précédemment. Afin de garantir la qualité des données statistiques, nous avons testé la fiabilité et la validité du questionnaire à l'aide de différents outils statistiques qui indiquent que le questionnaire possède une fiabilité élevée⁹. Nous pouvons ainsi poursuivre l'analyse.

4.2 LV1 plus motivés que LV2?

Selon Gardner (2001), un individu motivé pour apprendre une langue a un désir ou une volonté de s'identifier avec la communauté linguistique et tend à évaluer la situation d'apprentissage en se montrant positif. Néanmoins, il peut exister

⁹ Nous avons utilisé l'outil statistique SPSS 21.0. La valeur du coefficient alpha de Cronbach est égale à 0,880 et celui basé sur des éléments normalisés atteint 0,899. D'autre part, l'indice KMO de 0,831 nous confirme une bonne qualité des corrélations entre les items. Grâce au résultat significatif ($p < 0,0005$) du test de sphéricité de Bartlett, nous pouvons donc rejeter l'hypothèse nulle voulant que nos données proviennent d'une population pour laquelle la matrice serait une matrice d'identité. Les personnes qui souhaiteraient connaître les chiffres exacts peuvent prendre contact avec les auteurs.

d'autres éléments motivationnels, comme les facteurs instrumentaux, susceptibles d'avoir une influence sur la réussite de l'apprentissage. Ainsi, Gardner a élaboré l'AMTB qui permet de mesurer l'ensemble des variables de différences individuelles dont trois nous semblent essentielles dans l'apprentissage du français dans le secondaire en Chine: l'intégrativité (INT), la motivation (MOT) et l'orientation instrumentale (INS). Voici la synthèse du résultat de l'enquête.

Différences individuelles		Total	LV1	LV2
L'intégrativité (INT)	Moyenne	6,2801	6,2981	6,2708
	Écart-type	0.6628	0.6586	0.6648
La motivation (MOT)	Moyenne	5.9171	5,9583	5,8938
	Écart-type	0.6430	0.6532	0.6366
L'orientation instrumentale (INS)	Moyenne	5,7451	6,0537	5,5861
	Écart-type	1.0718	0.8113	1.1519
Moyenne	Moyenne	6,0330	6,0666	5,9647
	Écart-type	0.6013	0.5908	0.6023

Figure 2: La synthèse de la motivation dans l'apprentissage du français

Par interactivité, Gardner entend les attitudes favorables envers la communauté ciblée, une ouverture à ses membres et une orientation intégrative vers l'apprentissage d'une langue étrangère dont le but est de s'approcher psychologiquement du groupe qui la parle. Le résultat de l'enquête nous montre que l'interactivité représente le facteur qui motive le plus les élèves dans le secondaire en Chine tant pour ceux qui choisissent le français en tant que LV1(6,2981) qu'en tant que LV2 (6,2708).

Dans le modèle socio-éducatif de Gardner, la motivation intègre trois dimensions: l'effort, le désir et les réactions affectives dans l'apprentissage. L'effort mis en œuvre par un apprenant se traduit par l'intensité motivationnelle, le désir dans l'apprentissage consiste à estimer dans quelle mesure l'apprenant souhaiterait maîtriser la langue. Enfin, les réactions affectives concernent les attitudes vis-à-vis de l'apprentissage de la langue cible. On ne peut affirmer la motivation d'un apprenant que lorsque ces trois facteurs coexistent. Nous pouvons observer, selon la figure 2, une motivation relativement forte chez les jeunes apprenants chinois en français comme l'attestent les indicateurs: 5,9583 en LV1 et 5,8938 en LV2.

Contrairement à l'intégrativité qui révèle les raisons liées à la notion d'identification avec la communauté, l'orientation instrumentale signifie que l'objectif principal de l'apprenant réside dans un intérêt à acquérir des connaissances linguistiques suffisantes pour une valeur instrumentale (Gardner & Lambert 1960) comme trouver un travail ou postuler à l'enseignement supérieur. Nous avons remarqué une nette différence de valeurs moyennes

entre LV1 (6,0537) et LV2 (5,5861) ainsi que les valeurs écarts-types entre LV1 (0,8113) et LV2 (1,1519). Afin de vérifier si cette différence est significative, nous avons effectué un test de Student¹⁰ qui nous a permis de conclure que la différence des valeurs moyennes entre LV1 et LV2 de l'orientation instrumentale est significative.

Selon Gardner (2005), les dimensions de l'intégrativité, la motivation et l'orientation instrumentale sont corrélées, nous avons testé à nouveau cette corrélation dans notre enquête¹¹. Par conséquent, les trois variables sont corrélées les unes aux autres (ce que d'autres études confirment, par exemple Song 2012).

Ainsi, ces premières analyses de l'enquête nous révèlent que les élèves qui ont choisi le français comme LV1 ou LV2 dans le secondaire sont en général motivés dans leur apprentissage. Étant donné la corrélation entre les trois variables, les élèves en LV1 manifestent une motivation plus forte que ceux en LV2, ainsi que les valeurs de réponses se révèlent plus homogènes. La différence de l'orientation instrumentale des deux groupes est significative.

4.3 Orientation intégrative ou instrumentale?

Dans la version révisée de l'AMTB, Gardner prend en compte la valeur intrinsèque et la valeur de l'utilité extrinsèque (Eccles & Wigfield 1995) de la motivation et y rajoute des dimensions liées à l'orientation intégrative et instrumentale (Dörnyei 2001). La synthèse ci-dessous nous indique une tendance de l'orientation chez les apprenants dans le secondaire.



¹⁰ Pour des questions de places nous n'avons pas intégré le détail des calculs à l'article mais les auteurs les tiennent à disposition. Nous obtenons une valeur t de 4,427 et le degré de signification est plus petit que 0,0005: nous pouvons donc rejeter l'hypothèse d'une égalité entre les moyennes observées dans les deux groupes.

¹¹ La valeur du coefficient de corrélation entre INT et INS est de 0,593 et la probabilité de signification $p = 0,000 < 0,01$, ce qui indique qu'il existe une relation significative modérément corrélée entre l'intégrativité et l'orientation instrumentale. De même, le coefficient de corrélation entre INT et MOT de 0,604 et celui entre INS et MOT est de 0,365, signifient que les corrélations modérées existent entre ces dimensions. Le détail des calculs est disponible sur demande auprès des auteurs.

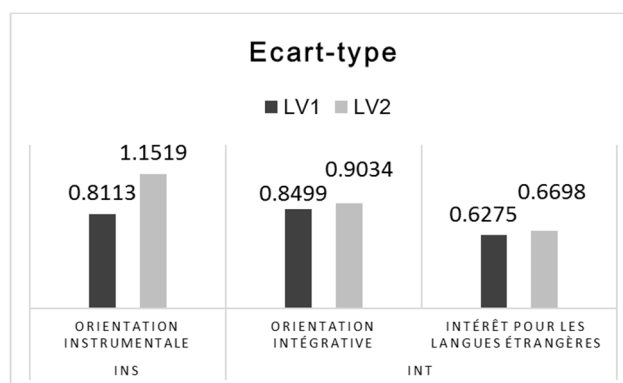


Figure 3 Type de motivation chez les apprenants dans le secondaire

Contrairement à ce que montrent certaines études concernant la motivation d'apprentissage en anglais dans le secondaire en Chine (Gui 1986; Hua 1998; Han 2013; Lu 2015) – qui bien entendu ne se situent pas totalement dans le même contexte socio-économique qu'aujourd'hui –, les élèves qui apprennent le français en tant que LV1 manifestent non seulement des attitudes favorables envers le groupe linguistique, le désir de rencontres ou d'interactions avec les membres, un intérêt spécifique dans l'apprentissage d'une langue étrangère, mais aussi un objectif reflétant une forte valeur utilitaire (un projet professionnel par exemple). Quant aux apprenants en LV2, ils s'orientent plus vers une motivation intégrative qu'instrumentale. Gardner (2001) reconnaît que, parfois, un individu guidé par l'orientation instrumentale pourrait avoir plus de succès dans l'apprentissage.

Examinons plus en détail les valeurs des deux orientations. Nous constatons, selon la figure 4, deux courbes ayant une tendance similaire en ce qui concerne l'orientation intégrative.

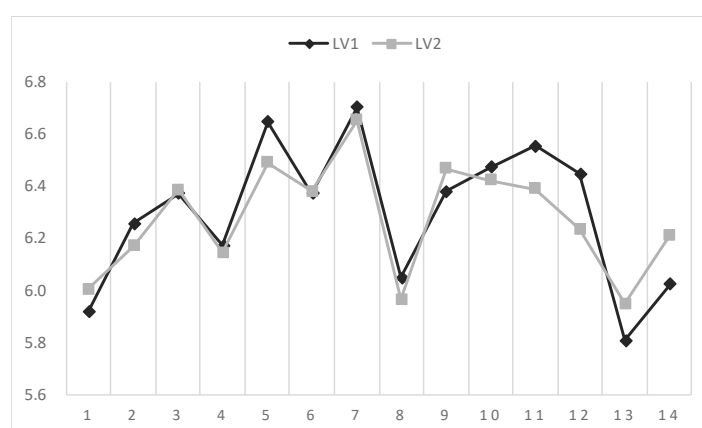


Figure 4 Répartition des valeurs de l'orientation intégrative en LV1 et LV2

Les valeurs les plus élevées des deux courbes coïncident au niveau de l'item n°7:

- *A part l'anglais, j'espère que je pourrai parler couramment une autre langue étrangère*¹².

Nous avons mentionné dès le début que l'anglais ayant une place prédominante en Chine était une matière obligatoire dans le secondaire. Cependant, aujourd'hui les jeunes ne se contentent plus de maîtriser seulement l'anglais, parler une deuxième, une troisième voire une quatrième langue devient un atout pour répondre aux exigences du développement de la société.

Paradoxalement, les items qui ont eu les valeurs les moins élevées dans les deux groupes concernent n°13 et n°1:

- *J'aime bien communiquer avec les gens étrangers.*

- *Apprendre le français est très important pour moi, car cela me permet de rencontrer des gens et de me faire des amis francophones.*

Afin d'obtenir des explications sur ce résultat, nous avons effectuée des entretiens avec les élèves de 1^{ère} année du collège à l'issue du questionnaire. Yue, collégienne d'origine de Canton, nous a avoué que "pour moi, c'est simple, juste pour apprendre une langue de plus. Je suis déjà allée en Allemagne, maintenant j'ai envie d'aller en France"¹³. Yi, une camarade rajoute "je n'avais aucune idée sur la langue française, je ne connaissais pas la France non plus, je voulais simplement essayer (d'apprendre) cette langue". Au lieu d'être fascinés par le pays ou la langue cible, les jeunes sont plutôt attirés par la découverte d'une langue éloignée complètement inconnue. Les valeurs élevées des questions à propos de l'intérêt pour les langues étrangères confirment notre hypothèse.

De l'autre côté, en ce qui concerne l'orientation instrumentale, les réponses paraissent divergentes (Figure 5). Ce qui motive le plus les deux groupes concerne l'item n°2:

- *Apprendre le français est très important pour moi, car cela fait de moi une personne instruite.*

En revanche, l'item n°1 intéresse le moins les élèves en LV2:

- *Apprendre le français est très important pour moi, car j'en aurais besoin pour ma future carrière.*

¹² Pour rappel, le questionnaire était en chinois. Nous proposons ici pour plus de lisibilité notre traduction en français.

¹³ Les entretiens ont eu lieu en chinois. Nous proposons ici pour une meilleure lisibilité notre traduction en français.

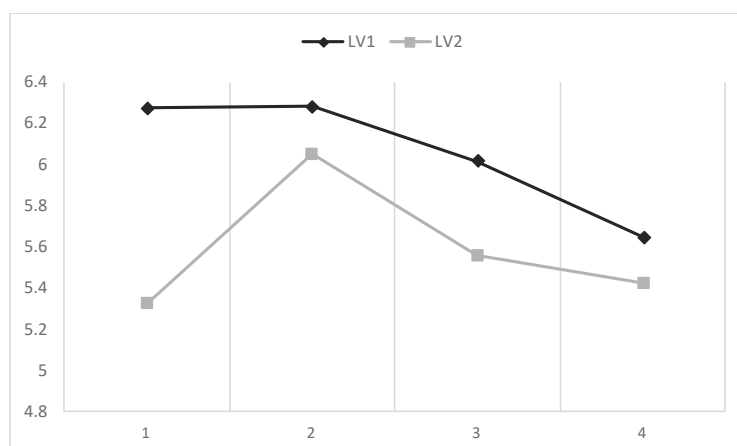


Figure 5 Répartition des valeurs de l'orientation instrumentale en LV1 et LV2

Ce qui n'est pourtant pas le cas chez les élèves en LV1 qui le considèrent aussi important. Ces constats nous indiquent que le développement personnel s'avère être un élément essentiel qui motive les élèves dans l'apprentissage du français; pour les élèves en LV1, le français est intégré dans leur projet personnel, ce qui ne se répercute pas chez les élèves en LV2.

En résumé, les jeunes apprenants qui ont choisi le français en tant que LV1 suivent une orientation à la fois intégrative et instrumentale, ils prêtent un grand intérêt à l'apprentissage des langues étrangères, à l'instruction personnelle et au projet professionnel tandis que pour ceux en LV2, la relation entre le français et le plan personnel semble moins étroite. Cependant, la motivation d'apprentissage ne se limite pas aux dimensions ci-dessus, elle est également sous l'influence des autres facteurs socioéducatifs.

4.4 L'influence de l'anxiété en classe

Selon Tremblay & Gardner (1995), la dimension de l'anxiété en classe reflète le degré d'inconfort des étudiants lors de leur participation au cours de français. Elle est aussi considérée comme un élément inhibiteur sur les performances de l'apprenant dans l'acquisition d'une langue seconde (Lovato & Junior 2011). Nous avons d'abord cherché à savoir si ce facteur est corrélé avec l'ensemble des facteurs individuels. Le résultat de nos calculs¹⁴ indique qu'il existe une légère corrélation négative entre ces deux facteurs: si le niveau d'anxiété croît, les élèves paraissent moins motivés.

Qu'est-ce qui angoisse le plus les jeunes apprenants en classe? Selon notre enquête, les élèves en LV1 (3,663 en moyenne) ont un niveau d'anxiété plus élevé que ceux en LV2 (3,278 en moyenne).

¹⁴ La valeur du coefficient de corrélation entre l'ensemble des facteurs individuels et l'anxiété en classe est de -0,412 avec une probabilité de signification $p = 0,000$ (donc $< 0,01$). Les détails peuvent être demandés aux auteurs.

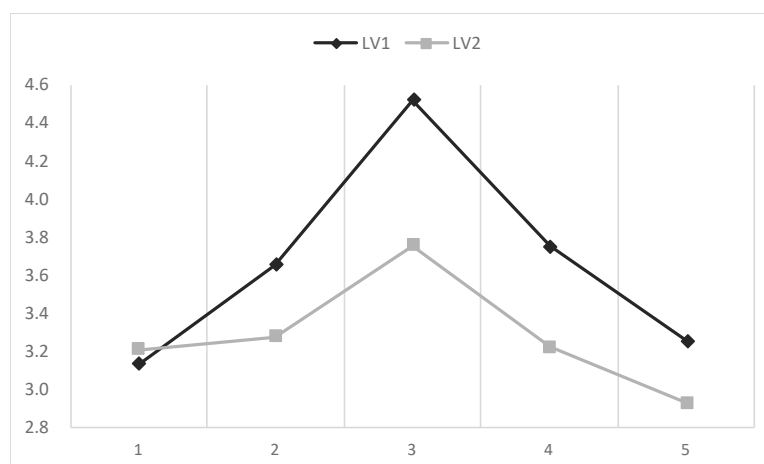


Figure 6 Répartition des valeurs moyennes de l'anxiété en classe en LV1 et LV2

De manière générale, les élèves en LV2 manifestent peu de stress en cours de français, ce qui est confirmé dans les entretiens: "je trouve que le cours de français est plutôt cool !" (Yi, collégienne en LV2), "j'arrive à tout comprendre en cours, presque pas besoin de révision à la maison" (Yu, collégienne en LV2). La figure 6 met en évidence que les deux cohortes ne sont pas tout à fait d'accord sur les items 1 et 5:

- *Prendre l'initiative en cours de français pour répondre aux questions me rend mal à l'aise.*

- *J'ai peur que les autres se moquent de moi quand je parle français.*

Loin de ce que découvrent les études à propos des étudiants chinois en français, qui sont plutôt silencieux, bons à l'écrit mais pas à l'oral et prennent rarement l'initiative (voir les études comme Charmet & Martin 2002; Bouvier 2002; Perche 2015...), les jeunes apprenants nous semblent plus enthousiastes et actifs en cours. L'affirmation qui effraie visiblement tous les élèves réside dans l'item n° 3

- *J'ai l'impression que les autres ont un meilleur niveau de français que moi.*

Cette inquiétude trouve sa source dans l'impact du classement ou plus précisément de la notation des élèves, et notamment sur ceux en LV1 qui vont passer le Gaokao – l'objectif final de la scolarité pour la plupart d'entre eux – avec le français. Sous cette pression, l'inquiétude sur l'évaluation exerce une influence considérable à la motivation d'apprentissage.

4.5 L'influence de l'enseignant

Le rôle essentiel de l'enseignant dans l'apprentissage des langues étrangères reste un consensus largement partagé entre les didacticiens et les psychologues. Le *motivateur* de Gardner, *l'influence motivationnelle exécutive* de Dörnyei & Ottó (1998), *le facteur interne à la classe* de Viau (2009), quelle qu'en soit la nomination, l'enseignant peut réduire l'anxiété, favoriser la sécurité psychologique et le sentiment d'appartenance, développer des réseaux de

soutien et renforcer la confiance en eux des élèves (Moskowitz 1978; Oxford 1990; Scarcella & Oxford 1992). L'enseignant exerce donc une influence importante sur la motivation d'apprentissage.

Le calcul de la corrélation entre l'ensemble des facteurs individuels et l'influence de l'enseignant¹⁵ permet de postuler que plus l'influence de l'enseignant est forte, plus les élèves sont motivés dans l'apprentissage.

Cette influence a, selon la figure 7, un effet plus significatif et homogène chez les apprenants en LV1 qu'en LV2. Malgré une tendance similaire des deux courbes, des points divergents apparaissent dans le résultat de l'enquête.

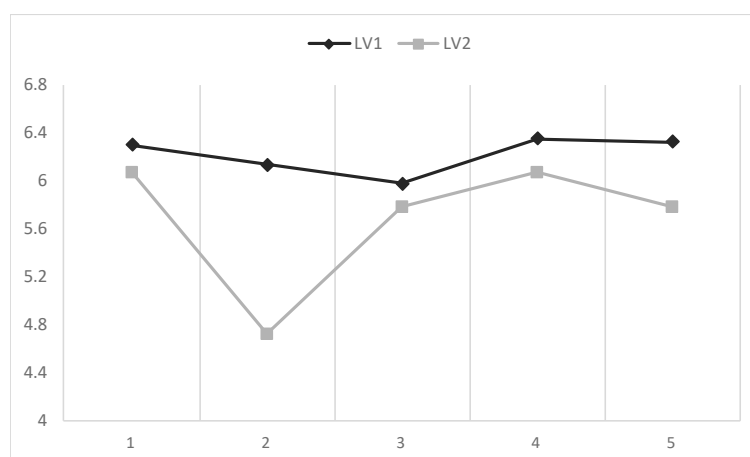


Figure 7 Répartition des valeurs de l'influence de l'enseignant en LV1 et LV2

L'axe des abscisses correspond à 5 items, qui sont dans l'ordre:

1. *Plus de présentations de la civilisation et de la culture me motiveront à apprendre le français.*
2. *Plus d'explications de la grammaire et d'exercices me motiveront à apprendre le français.*
3. *Plus de discussions avec l'enseignant après le cours me motiveront à apprendre le français.*
4. *Plus d'encouragement et d'appréciation me motiveront à apprendre le français.*
5. *Plus de corrections et d'explications me motiveront à apprendre le français.*

Si les élèves en LV2 semblent peu intéressés par les explications grammaticales, ils prêtent, en revanche, plus d'attention à la culture et à la civilisation francophones. De même, l'encouragement et l'appréciation fonctionneraient chez eux mieux que la correction et l'explication. Ceci est

¹⁵ La valeur du coefficient monte à 0,581, la probabilité de signification $p = 0,000 < 0,01$, il existe donc une corrélation significative modérée entre les deux facteurs. Les auteurs tiennent à disposition des chercheurs le détail des calculs.

également confirmé dans les études de Noels et al. (1999) et Noels (2001) qui prouvent qu'il existe une corrélation entre le feedback positif et la motivation intrinsèque des élèves. Quant aux apprenants en LV1, tous les facteurs semblent favorables pour les motiver dans l'apprentissage, que ce soit une approche structurée concentrée sur la grammaire et l'exercice ou bien une approche plurielle ancrée dans l'interculturalité. Cette divergence nous semble directement liée aux objectifs d'apprentissage et à l'importance accordée à la matière. Ainsi, se pose la question: faut-il prendre en compte cette différence dans le curriculum? Si oui, de quelle manière?

4.6 L'influence des parents

Le dernier facteur dans le modèle socio-éducatif de Gardner concerne l'influence des parents, également appelé *influence motivationnelle exécutive* dans le modèle de Dörnyei & Ottó (1998), qui consiste en un des éléments importants qui influence la motivation des apprenants en langue (Noels 2001; Wang 2003; Chen 2008).

Même si le calcul des corrélations ¹⁶ confirme une corrélation positive significative entre l'ensemble des facteurs individuels et l'encouragement des parents, celle-ci paraît légèrement plus faible comparée à celle entre l'influence de l'enseignant et l'ensemble des facteurs individuels. Toutefois, cette influence se montre plus forte chez les élèves en LV1 qu'en LV2, comme l'illustre la figure 8.

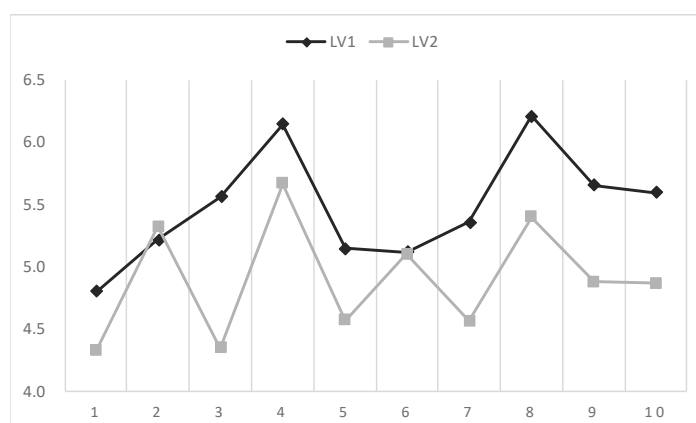


Figure 8 Répartition des valeurs de l'influence des parents en LV1 et LV2

Les items n°4 et n°8 démontrent l'existence d'un impact fort dans les deux groupes:

- *Mes parents m'encouragent vivement à apprendre le français.*

¹⁶ Le test de corrélation indique que le coefficient entre l'ensemble des facteurs individuels et l'encouragement des parents est égal à 0,526 et que la probabilité de signification $p = 0,000 < 0,01$. Les auteurs tiennent le détail des calculs à la disposition des chercheurs.

- Mes parents pensent que je devrais travailler plus mon français.

Ce résultat reflète une attitude positive des parents vis-à-vis de l'apprentissage du français à l'école. Il n'est pourtant pas étonnant d'observer que les parents des apprenants en LV1 soutiennent davantage leurs enfants.

Or, la figure 8 atteste également d'une divergence des attitudes des parents sur certains aspects. Les valeurs associées à l'item n°3 (LV1 5,56 contre LV2 4,34, soit 1,22 d'écart) et à l'item n°10 (LV1 5,59 contre LV2 4,86, soit 0,73 d'écart) nous semblent représentatives.

- Mes parents pensent que je devrais consacrer plus de temps au français.

- Mes parents voudraient que je continue le français après le cours à l'école.

Choisir le français en tant que LV1 signifie l'avoir comme matière obligatoire du Gaokao ou alors poursuivre les études supérieures dans un pays francophone, et représente un enjeu important pour les élèves. Tandis que pour le français comme LV2 dont la note ne compte pas pour Gaokao, l'apprentissage s'explique, le cas échéant, par l'intérêt; les parents ne sont plus favorables à ce que leurs enfants consacrent davantage de temps à la matière au risque de diminuer la durée dédiée aux autres matières obligatoires. Yue (collégienne en LV2) nous a confié:

"Quand j'ai dit à mes parents que j'ai choisi le français, leur première réaction était de me demander si j'aurais assez de temps parce que vendredi après-midi j'ai mon cours de soutien en maths".

Une responsable pédagogique de l'école à Canton nous affirme aussi:

"On ne propose le cours de français que pour la première année du collège et la première année du lycée parce que plus tard les élèves vont se concentrer sur d'autres matières, ils n'auront pas de temps".

Cette réalité dans le secondaire pour le français en tant que LV2, dont les élèves représentent la majorité en Chine, nous rappelle la règle du jeu: lorsque la matière n'est pas obligatoire, on ne peut compter que sur l'intérêt apporté à cette langue par les élèves dont la motivation intrinsèque reste le moteur principal.

5. Regards croisés sur le curriculum et la motivation d'apprentissage

L'enquête sur la motivation d'apprentissage du français dans le secondaire en Chine révèle un résultat plutôt encourageant: les élèves qui ont choisi le français en tant que LV1 tout comme en LV2, font preuve d'une forte motivation dans leur apprentissage. Néanmoins, ce résultat mérite une recontextualisation: la première langue étrangère en Chine demeure l'anglais, langue proposée dans la majorité des écoles. L'option du français représente plutôt un choix volontaire de la part de l'élève voire de la famille et elle est parfois combinée avec un test

préalable, c'est ce que nous explique une responsable pédagogique: "nous demandons d'abord aux élèves de choisir une langue puis de passer un test d'anglais pour établir un classement, les meilleurs peuvent être admis dans le cours choisi". Ainsi, non seulement le choix volontaire du français témoigne d'un certain degré de motivation, mais le classement dans la sélection rajoute aussi un facteur extrinsèque qui les encourage. Par conséquent, les jeunes apprenants font preuve d'une forte motivation.

Un autre point qui attire notre attention concerne leur orientation. Dans les années 80, 90 voire 2000, de nombreuses études (voir Hua 1998, Shi 2000, Lu 2015...) démontrent une orientation instrumentale chez les apprenants chinois dans l'apprentissage des langues étrangères et notamment à propos de l'anglais. Notre enquête nous révèle une autre tendance au sujet du français: l'orientation intégrative s'avère prédominante parmi les facteurs qui motivent les élèves dont l'objectif d'apprentissage ne constitue plus un but utilitaire mais une volonté de s'approcher psychologiquement de la communauté linguistique et des attitudes favorables envers l'apprentissage des langues. Ce changement nous semble être pris en compte dans le CNEFS qui met l'accent sur le développement d'une pensée multidimensionnelle en se référant à la langue maternelle et à la langue cible, ainsi qu'une compétence interculturelle basée sur la diversité culturelle et des échanges franco-chinois. Ceci est également confirmé par la demande des élèves qui souhaitent "plus de présentations de la civilisation et de la culture". Comme le confirme Gardner, ce qui discerne l'apprentissage des langues des autres matières scolaires consiste en l'ouverture sur une autre culture.

Lorsqu'il s'agit de l'apprentissage en cours, deux résultats se montrent intéressants. D'abord, les jeunes apprenants manifestent une participation active en cours, une prise de l'initiative pour répondre aux questions et la prise de parole devant la classe ne semblent pas les mettre mal à l'aise, ceci est, en revanche, peu observé chez les apprenants adultes (voir Bouvier 2002; Perche 2015). Dans notre enquête, 71,3% des élèves disent qu'ils préfèrent parler au maximum français en cours contre 28,7% qui préfèrent parler chinois. Cette caractéristique des jeunes apprenants nous fait prendre conscience dans la didactique du français que la conception du manuel devrait se distinguer de celui destiné aux adultes et que l'organisation du cours a pour objectif de favoriser la participation active des élèves.

Deuxièmement, l'évaluation prédomine dans l'apprentissage du secondaire. Ceci se manifeste non seulement par le niveau d'anxiété élevé des élèves par rapport au classement mais aussi par l'attitude des parents qui ne souhaitent pas que leurs enfants consacrent davantage de temps à une matière non obligatoire du Gaokao lorsqu'il s'agit de la LV2. Or, les psychologues nous prouvent que la réussite aux examens ou les bonnes notes aux contrôles ne devraient pas constituer le but de l'apprentissage mais que la vraie maîtrise de

la langue encourage l'enthousiasme des élèves en cours et leur fait comprendre que l'effort et le succès vont de pair (Oxford & Shearin 1994). Cette contradiction paraît directement liée au système éducatif en Chine qui fait depuis longtemps polémique: l'admission en éducation supérieure demeure extrêmement sélective et s'effectue par le biais du Gaokao, la clé de voûte du système éducatif chinois (Bel 2017). *Obtenir de bonnes notes pour intégrer la meilleure université* devient l'objectif unique des élèves dans le secondaire et place l'évaluation au centre du curriculum. Ce système, longtemps critiqué par les enseignants, est en voie de réforme, l'intégration du français en tant que LV1 en fait partie.

Ainsi, il est nécessaire de différencier l'apprentissage de la LV1 et de la LV2 dont les élèves n'ont ni le même objectif ni la même motivation, ce qui est cependant peu pris en compte dans le CNEFS. Les apprenants en LV1 témoignent d'un niveau élevé de l'intensité motivationnelle, du désir d'apprendre et des réactions affectives dans les attitudes vis-à-vis du français. D'ailleurs, leur orientation intégrative se montre aussi élevée que l'orientation instrumentale. Leurs parents, quant à eux, montrent une attitude très positive vis-à-vis de l'apprentissage du français à l'école. Tous les facteurs exercent une influence considérable en classe de français: les élèves manifestent leur intérêt non seulement pour la culture et la civilisation françaises mais également pour la grammaire, le vocabulaire et la prononciation de la langue cible. Ils apprécient autant l'encouragement de la part de l'enseignant que sa correction, car tous ces éléments leur permettront de faire des progrès dans l'apprentissage. Ces facteurs intrinsèques comme extrinsèques sont corrélés et motivent les élèves dans leur apprentissage. Dans ce sens, la fondation d'écoles proposant le français en tant que LV1 se révèle comme une stratégie de réussite dans la réforme du système d'éducation en Chine qui vise à augmenter la compétitivité des élèves pour mieux les préparer à l'internationalisation. Or, ce choix n'est pas sans défaut, une insuffisance du niveau d'anglais a été constatée par les enseignants et les élèves eux-mêmes, ce qui restreint leur choix dans les filières universitaires.

Quant aux élèves qui ont choisi le français en tant que LV2, la situation s'avère différente du fait qu'ils se présentent en général moins motivés par rapport à ceux qui suivent un cursus avec LV1, notamment pour l'orientation instrumentale. Leur centre d'intérêt porte plutôt sur l'apprentissage d'une nouvelle langue autre que l'anglais et l'amélioration de leur culture générale. Leur choix du français semble parfois aléatoire et pas forcément en lien avec leur futur projet. Ceci exige une adaptation stratégique des enseignants qui ne pourront plus adopter une méthodologie identique à celle de LV1, comme des exercices de grammaire et de vocabulaire ou la simple correction ou explication, des méthodes largement employées dans le secondaire, acceptées en cours de LV1. Tout cela risque de faire baisser la motivation pour une nouvelle langue chez les élèves en LV2 qui réclament préférablement une approche culturelle

avec des encouragements et des appréciations de l'enseignant. Il faudrait éviter, comme le dit une responsable pédagogique, qu'"à la fin d'un semestre, un tiers des élèves abandonnent le français".

6. Conclusion

L'amélioration de l'enseignement des langues vivantes constitue un élément clé de la réforme du système éducatif en Chine. Depuis 2014, l'enseignement du français prend toute son ampleur dans le secondaire grâce au soutien des Ministères de l'Éducation chinois et français. En fonction de son statut dans le curriculum, le français peut être proposé aux élèves en tant que LV1 avec laquelle ils vont passer le Gaokao ou poursuivre leurs études dans un pays francophone, ou alors en tant que LV2 dont l'objectif reste de découvrir une langue supplémentaire en plus de l'anglais. Cette différenciation engendre des difficultés pour l'harmonisation d'un curriculum au niveau national et soulève une série de questions dans l'enseignement secondaire.

En réaction, le Ministère chinois de l'Éducation a publié le CNEFS qui introduit quatre domaines des compétences clés de la discipline, six niveaux de références dans le secondaire, le programme par niveau ainsi que l'exemple de fiches pédagogiques. À partir d'une enquête du terrain, nous avons constaté que le CNEFS a pris en compte les besoins des élèves ayant la volonté de s'approcher de la communauté de la langue ciblée et les attitudes favorables envers l'apprentissage des langues, en donnant la priorité au développement d'une pensée multidimensionnelle et d'une compétence interculturelle. Les élèves se montrent motivés dans l'apprentissage du français.

Cela dit, le CNEFS n'a pas apporté toutes les réponses aux problématiques récurrentes. En premier lieu, une différenciation pédagogique et didactique entre les apprenants adolescents et adultes. Ceci se traduit dans l'élaboration du contenu de cours, des supports pédagogiques progressifs, des activités adaptées aux caractéristiques d'apprentissage des jeunes, etc. Prenons l'exemple du support: seulement un dixième des manuels sur le marché chinois sont destinés à de jeunes apprenants. L'introduction des manuels français en Chine (déjà commencée depuis quelques années) pourrait constituer une alternative, mais devrait rester prudente et sélective en raison de la décontextualisation et d'un ancrage culturel différent (voir Besse 2011). Ensuite, il convient également de distinguer la pédagogie appliquée aux élèves de LV1 et de LV2. L'enquête nous démontre une divergence des deux profils d'élèves au niveau des objectifs d'apprentissage, de l'anxiété en classe, de l'appréciation de l'approche didactique de l'enseignant ainsi que de l'attitude des parents. Néanmoins, en classe de français, la majorité des enseignants, formés dans la filière de lettres françaises, adoptent des méthodes similaires à celles de LV1. Face aux besoins des élèves en LV2, ils se sentent parfois désarmés. En dernier lieu, il faudrait un rééquilibrage entre l'apprentissage et l'évaluation dans

le secondaire. Étant donné l'enjeu crucial du Gaokao en ce qui concerne l'élève comme la famille, les objectifs d'apprentissage et le choix des matières s'orientent uniquement autour de l'évaluation, ce qui ne s'avère pourtant pas, tant s'en faut, être la finalité de l'apprentissage des langues, qui se distinguent des autres matières scolaires à la fois par le processus d'apprentissage et les facteurs motivationnels individuels.

BIBLIOGRAPHIE

- Bahadir, G. (2015). *Les orientations et la motivation exécutive dans l'apprentissage du turc comme langue étrangère ou seconde*. Paris: mémoire de DEA de l'Université Paris III – Sorbonne Nouvelle DEA Didactologie des Langues et des Cultures.
- Bel, D. (2014). L'enseignement du français en Chine. In W. Alexandre (éd.), *La langue française dans le monde 2014* (pp. 290-322). Paris: OIF/Nathan.
- Bel, D. (2017). *L'enseignement du français en Chine*. <http://observatoire.francophonie.org/wp-content/uploads/2017/03/EnseignementdufrancaisenChine.pdf> consulté le 24 mars 2020.
- Bel, D. (2018). L'enseignement du/en français dans les pays d'Asie de l'Est et du Sud-Est. In *Observatoire de la langue française (OIF) - Rapport 2018 "la langue française dans le monde"*. <http://observatoire.francophonie.org/wp-content/uploads/2018/11/Etude-Apprentissage-francais-Asie-SE-D-Bel.pdf> consulté le 23 mars 2020.
- Belkadi, A. & Zeroual, C. (2018). Rôle de l'attitude envers le contexte culture et de la motivation dans l'apprentissage du FLE: cas d'étudiants marocains. *Langues, Cultures, Communication*, 2(2), 43-60.
- Besse, H. (2011). Un point de vue sur l'enseignement du français en Chine. *Synergies Chine*, 6, 249-260.
- Bouvier, B. (2002). Apprenants sinophones et place de la parole dans la classe de FLE. *ÉLA. Études de linguistique appliquée*, 2, 189-199.
- Charmet, A. & Martin, E. (2002). Convenance et résistance en FLE le cas des étudiants chinois. *Verbum*, IV/1, 105-115.
- Chen, M. Q. (2008). *A study on the English learning motivation and strategies of junior middle school student*. Shanghai: thesis for the Degree of Master of Education to Foreign Language College of East China Normal University.
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and Researching Motivation*. Harlow: Longman.
- Dörnyei, Z. & Ottó, I. (1998). Motivation in action: a process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, 4, 43-69.
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (1995). In the mind of the actor: The structure of adolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs. *Personality and social psychology bulletin*, 21(3), 215-225.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C. (2001). *Integrative motivation: past, present and future*. Ontario: Western University.*
- Gardner, R. C. (2005). *Integrative motivation and second language acquisition*. Ontario: Western University. (Canadian Association of Applied Linguistics/Canadian Linguistics Association Joint Plenary Talk).*

- Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1960). Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology/Revue Canadienne de Psychologie*, 13(4), 266-272.
- Gui, S. C. (1986). Social psychological analysis of English majors in China. *Modern Foreign Languages*, 1(1), 13.
- Han, D. (2013). *A study of the relationship between learning motivations and learning strategies of English as second foreign language: A case study of Hebei University foreign language majors*. Hebei: thesis for the Degree of Master of Arts of Hebei University.
- Hua, H. F. (1998). Study of English Learning Motivation and Strategies. *Foreign Language World*, 3, 45-48.
- Jiao, Y. (2019). *Analyse et évaluation de la Motivation des étudiants chinois apprenant le français à l'Université Normale de Changchun: étude de pratiques*. Paris: thèse de doctorat de l'Université de Cergy Pontoise.
- Li, M. Y. (2020). *Une étude sur les obstacles de l'enseignement du français comme deuxième langue étrangère dans les écoles secondaires générales*. Canton: Mémoire de Master de l'Université des études étrangères du Guangdong.
- Lovato, C. & Junior, O. S. (2011). *Motivation in Second Language Acquisition-Gardners Socio-Educational Model*.*
- Lu, J. (2015). *An investigation on motivation changes at different stages of English learning*. Shandong: thesis for the Degree of Master of Education to Foreign Language College of Shandong Normal University.
- Ministère chinois de l'Éducation (2018). *Curriculum national de l'enseignement du français dans le secondaire (CNEFS)*. Pékin: People's Education Press.
- Moskowitz, G. (1978). *Caring and sharing in the foreign language class: A sourcebook on humanistic techniques*. Boston: Heinle & Heinle.
- Noels, K. A., Clément, R. & Pelletier, L. G. (1999). Perceptions of teachers' communicative style and students' intrinsic and extrinsic motivation. *The Modern Language Journal*, 83(1), 23-34.
- Noels, K. A. (2001). New orientations in language learning motivation: towards a model of intrinsic, extrinsic, and integrative orientations and motivation. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (eds.), *Motivation and Second Language Acquisition* (pp. 43-68). Honolulu: National Foreign Language Resource Center.
- Oxford, R. L. (1990). Styles, strategies, and aptitude: important connections for language learners. In T. S. Parry & C. W. Stansfield (eds.), *Language Aptitude Reconsidered* (pp. 67-125). New Jersey: Prentice Hall.
- Oxford, R. & Shearin, J. (1994). Language Learning motivation: Expanding the theoretical framework. *Modern Language Journal*, 78, 12-28.
- Perche, V. (2015). Cultures éducatives: les zones de tension. Un exemple: le public chinois. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 12(12-1).
- Scarcella, R. C. & Oxford, R. L. (1992). *The tapestry of language learning: The individual in the communicative classroom*. Boston: Heinle & Heinle.
- Shi Y. Zh. (2000). A report on College Students' English Learning Motivation. *Foreign language teaching abroad*, 4, 8-11.
- Song, Zh. Y. (2012). *A study on learner attitudes and motivation in the L2 teaching*. Anhui: thesis for the Degree of Master of Arts to the School of Foreign Studies Anhui University.

- Tang, Y. Q. (2010). Exploration of the background, difficulties and solutions of French teaching in middle schools. *Collected Essays of Foreign Languages and Literatures*, 3 (Special Issue of Foreign Language Teaching), 484-489.
- Tremblay, P. F. & Gardner, R. C. (1995). Expanding the motivation construct in language learning. *The modern language journal*, 79(4), 505-518.
- Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire* (2e éd.). Bruxelles: De Boeck.
- Wang, J. (2003). *Research and practice to motivate middle school students to learn English*. Shanghai: thesis for the Degree of Master of Education to Foreign Language College of East China Normal University.
- Wang, W. (2018). New standards help diversify foreign language talents. Interview with Wang Wenxin, the head of the French curriculum development group for ordinary high schools. *Basic Education Courses*, 1, 104-107.
- Xu, M. (2018). The current situation and prospect of French courses in middle schools. In W. B. Wang, L. X. Yang & H. Xu (eds.), *Annual Report on China's Foreign Language Education before University Study 2017* (pp. 139-143). Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Zhang, F. (1992). L'enseignement du français en Chine. *Foreign Language Teaching and Research*, 1, 24-27.
- Zhang, M. (2018). The development and use of French textbooks in middle schools. In W. B. Wang, L. X. Yang & H. Xu (eds.), *Annual Report on China's Foreign Language Education before University Study 2017* (pp. 144-147). Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Zhang, S. J. (2020). Problems and strategies in French teaching in middle schools. *Secondary School Curriculum Resources*, 1, 36-38.
- Zhuang, G. Q. & Tang, C. (2015). Enseignement du français LV2 dans les établissements secondaires en Chine: état actuel et propositions. *Synergies Chine*, 10, 63-76.

* Documents en libre accès sur Internet