



GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne
n°30 – janvier 2018

*Le plurilinguisme en contextes asiatiques :
dynamiques et articulations*

Numéro dirigé par Fabienne Leconte,
Vasumathi Badrinathan et Gilles Forlot

SOMMAIRE

- Fabienne Leconte, Vasumathi Badrinathan, Gilles Forlot : *Introduction.*
- Théry Béord : *Langues et territoire dans l'archipel des Philippines.*
- Gilles Forlot : *Pratiques linguistiques et « multilinguisme pragmatique » : 50 ans de glottopolitique à Singapour.*
- Patricia Nora Riget, Elsa Chou et Jean Sévery : *Politiques linguistiques et éducatives en Malaisie : idéologies et pratiques.*
- Vasumathi Badrinathan et Fabienne Leconte : *Plurilinguisme indien et représentations des enseignants de FLE.*
- Rama Kant Agnihotri : *Entretien.*
- Samanthi Jayawardena : *Les emprunts anglais chez les Cinghalais au Sri Lanka.*
- Thi Thanh Thuy Dang : *Hanoï : un espace plurilingue ?*
- Louis-Jean Calvet, Luwei Xing et Lihua Zheng : *Trente ans de plurilinguisme cantonais. Une étude longitudinale.*
- Yufei Guo : *Gouvernement, école et famille. Articulation entre perspective macro et micro-sociolinguistique dans la politique linguistique chinoise.*
- Béatrice Bouvier Laffitte : *Internationalisation du putonghua et ouverture des répertoires à la diversité des langues étrangères en Chine.*
- Qingyuan Nie-Bareille : *Le développement du chinois en France : quelques logiques contextuelles.*
- Pierre Martinez : *Quel sens donner aux études sur le plurilinguisme en Asie ?*

Compte-rendu

- Claire Lesacher : *Genre et sciences du langage : enjeux et perspectives* de Maud Vadot, Françoise Roca et Chahrazed Dahou, Presses universitaires de la Méditerranée, 2017.

LE DÉVELOPPEMENT DU CHINOIS EN FRANCE : QUELQUES LOGIQUES CONTEXTUELLES

Qingyuan NIE-BAREILLE

Université d'Angers

Il s'agit ici d'évoquer la Chine et plus précisément la/les langue(s) chinoise(s) dans le paysage linguistique français. Depuis plus d'un siècle en Chine, nation plurilingue, ont eu lieu de multiples débats sur la place et le statut de sa/ses langues/dialectes. Dans les années 1950, les autorités ont décrété une langue officielle nationale commune dont l'impact est tel qu'elle est dès lors considérée comme la seule langue véhiculaire du pays et même au-delà de la frontière de la Chine.

En France, le plurilinguisme qui se traduit aujourd'hui, entre autres, par l'enseignement de plusieurs langues étrangères proposées à tous les niveaux d'éducation n'a vu émerger celui du chinois qu'à partir du 19^e siècle. La France, pays traditionnellement marqué par l'apprentissage des langues européennes favorise à présent l'enseignement de cette langue qui s'inscrit désormais et plus que jamais dans le paysage et les politiques linguistiques actuelles.

Nous analyserons les modalités du développement de cet enseignement en France dans sa dimension historique, le choix de la part des établissements d'enseigner cette langue plutôt qu'une autre ainsi que l'impact qu'ont les logiques institutionnelles et familiales sur les pratiques éducatives et sur l'engagement des apprenants. Pour ces deux derniers points, nous nous appuyerons sur deux enquêtes que nous avons menées auprès d'apprenants de chinois à Angers (2014-2015)¹.

L'évolution de l'enseignement du chinois en France

Au 19^e siècle, le besoin de connaître le chinois se fait ressentir en Europe, car les moyens d'accès et les relations bilatérales entre la France et la Chine se développent. La traduction de textes utiles à la connaissance de la littérature et de la civilisation chinoises devient nécessaire et c'est donc dans ce cadre que la première chaire de sinologie de toute l'Europe est créée au

¹ Dans le cadre de notre travail de thèse, nous avons mené une première enquête par questionnaire auprès de 426 apprenants de chinois de la ville d'Angers, comprenant collégiens, lycéens, étudiants, actifs, retraités et chômeurs entre février et avril 2014. Suite à cette première analyse, nous avons réalisé deux enquêtes complémentaires en juin 2015 : (1) un entretien semi-directif auprès de 14 apprenants adultes volontaires, 4 enseignants de chinois, dont 2 d'origine chinoise et 2 d'origine française, et 4 responsables de structures ou chefs d'établissement où le chinois est enseigné ; (2) un questionnaire ouvert distribué à 30 collégiens et à 30 lycéens, à savoir deux classes par niveau, choisies de manière aléatoire.

Collège de France en 1814 dont le premier professeur nommé fut Jean-Pierre Abel-Rémusat (Gernet, 1994 : 251).

Pendant près de 30 ans, le chinois, jugé « insurmontable » (Bergère, 1995 : 30) par Lakanal, n'a pas trouvé sa place au sein même des écoles les plus spécialisées pour accueillir ce type de discipline. Il faut attendre 1841 pour qu'une chaire de chinois soit créée à l'École des langues orientales grâce à Antoine Bazin (Bourgon, 1996 : 71).

À peine moins ancienne que la chaire de chinois du Collège de France, la chaire de chinois de l'École des langues orientales représente un élément essentiel du cadre institutionnel dans lequel s'est développée la sinologie française depuis le début du XIX^e siècle. Bien qu'elle ait souvent inscrit son action dans le sillage de sa prestigieuse aînée, elle n'en a pas moins préservé son originalité et, sans renoncer à l'érudition, elle a privilégié une approche pratique de la sinologie. (Bergère, 1995 : 3)

En 1958, le lycée de Montgeron est le premier établissement d'enseignement secondaire occidental à introduire l'enseignement du chinois (Bellassen, 2006). Cette ouverture se fonde sur une initiative personnelle de la part du professeur de philosophie Suzanne Frammery-Vayssac dans le but de « faire partager à ses élèves cette ouverture d'esprit vers l'Asie » (Association les amis de Suzanne Vayssac, 2012). Passionnée de langue et de pensée chinoises, elle « convainc le fondateur du Lycée et premier Proviseur, Alfred Weiler, d'instaurer l'enseignement du chinois dans le Lycée. Il lui donne rapidement carte blanche » (*ibid.*). Dans les années 1980, la proportion des apprenants inscrits en chinois langue vivante 3 (LV3) ou langue facultative hors programme est très largement majoritaire et constitue 80 à 90 % des effectifs par rapport aux apprenants inscrits en chinois LV1 ou LV2 (Bellassen, *op.cit.*). En 1984, l'Association Française des Professeurs de Chinois (AFPC) est fondée. Elle rassemble aujourd'hui 517 membres, comprenant des enseignants de chinois de l'enseignement primaire au supérieur, en passant par des associations ou autres « sympathisants ». Son objectif est de représenter et de promouvoir l'enseignement de la langue et de la culture chinoises².

Pour mieux se rendre compte de l'évolution de l'apprentissage du chinois, voici quelques chiffres représentant les effectifs d'apprenants, les différents acteurs ainsi que les différents statuts liés à cette langue en France depuis la fin des années 1990. Ces chiffres proviennent des rapports de l'Inspection Générale du chinois, rattachée au Ministère de l'Éducation nationale (Bellassen, 2011 à 2015). Il faut préciser qu'à l'exception de ces rapports, les données quantitatives ou qualitatives dans ce domaine sont très rares. Par exemple, nous ne pouvons qu'exceptionnellement déterminer précisément les conditions d'ouverture des classes de chinois, en se demandant si elles sont liées à des initiatives locales, à des politiques nationales et/ou régionales ou enfin à une demande économique.

Du milieu des années 1990 jusqu'à la fin des années 1990, 2500 élèves apprennent le chinois dans l'enseignement secondaire en France et 5 assistants³ interviennent en collège et en lycée (Bellassen, 2006). Au début des années 2000, le chinois, dans l'enseignement secondaire, est à la 9^{ème} place des langues étrangères enseignées en France. Il est proposé dans une quinzaine d'académies. Dans l'enseignement supérieur, 2 810 étudiants se sont inscrits dans des formations spécialisées autour du chinois, telles que Langues Étrangères Appliquées (LEA) ou Langues, Littératures et Civilisations Étrangères (LLCE). En 2002, des programmes

² AFPC, s.d.

³ « Les écoles et les établissements du second degré accueillent chaque année les assistants étrangers de langues vivantes dont l'affectation en France résulte d'accords bilatéraux ou d'obligations internationales. Ces assistants étrangers sont des étudiants, inscrits dans une université de leur pays d'origine. Ils contribuent à développer des compétences langagières et culturelles dans le cadre de l'apprentissage de la langue étrangère. » (Ministère de l'éducation nationale, 2009).

pour l'enseignement primaire sont créés, et 4 écoles primaires proposent un enseignement du chinois (Bellassen, 2006).

C'est réellement entre les années 2000 et 2010 que l'enseignement du chinois connaît un tournant important. En effet, dans l'enseignement secondaire, le chinois passe à la 5^{ème} place des langues étrangères enseignées en France. En 2005, l'enseignement du chinois en France connaît une croissance de 30% du nombre d'apprenants et une montée en puissance du statut de la langue par rapport à la rentrée 2004. De plus, les effectifs passent à 9 543 apprenants dans 194 collèges et lycées. Sans oublier le nombre d'enseignants qui évolue à 190 dont la moitié sont titulaires ; ils étaient 135 en 2004. L'implantation géographique de l'enseignement du chinois s'étend à la rentrée 2005 à 26 académies, et 15 assistants de chinois interviennent en collège et en lycée. S'y ajoutent, pour la première fois, des « Volontaires en enseignement de chinois langue étrangère »⁴ financés par le Ministère chinois de l'éducation.

Dans l'enseignement primaire, 12 écoles offrent un enseignement de chinois, soit trois fois plus que 5 ans auparavant, avec un total de 1 200 écoliers et 15 enseignants. Dans l'enseignement supérieur, 14 départements universitaires dispensent un enseignement du chinois sanctionné par des diplômes nationaux de LLCE ou de LEA – 5 d'entre eux offrent un cursus allant jusqu'à la maîtrise spécialité chinois : Aix-Marseille 1, Bordeaux 3, Lyon 3, Paris 7 et l'INALCO. Ces deux derniers proposent un cursus allant jusqu'au doctorat. Au total, ces enseignements de spécialité ont été suivis en 2004-2005 par 3 750 étudiants. Par ailleurs, 110 universités, instituts et « grandes écoles » dispensent des cours de chinois destinés à des non spécialistes : initiation, diplômes d'université et enseignements optionnels (Bellassen, 2006). Depuis la rentrée de 2010,

la carte géographique de l'enseignement du chinois s'étend sur toutes les académies métropolitaines, contre une quinzaine au milieu des années 90. (Bellassen, 2011 ; souligné par l'auteur)

Contrairement à l'enseignement du russe, très soutenu par l'institution scolaire dans les années 1960-1970, l'essor du chinois vient d'abord d'une forte demande des familles. (Pech, 2010)

C'est aujourd'hui la cinquième langue vivante enseignée dans le secondaire derrière l'anglais, l'espagnol, l'allemand et l'italien [...] Et contrairement aux idées reçues, le chinois n'est pas l'apanage des "grands lycées" des grandes villes. (Bellassen, 2008)

En 2011, l'enseignement du chinois s'est également développé à l'étranger par le biais des établissements scolaires français basés à l'étranger. De plus, les effectifs n'ont cessé d'augmenter tant au niveau des apprenants qu'au niveau des enseignants, et ce, à tous les niveaux d'apprentissage.

Il est intéressant de noter que le développement de l'enseignement du chinois en France suit la même évolution qu'à l'international. Pour le continent asiatique, par exemple, le chinois est enseigné dans tous les établissements scolaires en Thaïlande. En 2011, l'Inde a demandé à Taiwan la mise à disposition d'enseignants de chinois en vue de développer cet enseignement dans 10 000 lycées. Aux États-Unis, dans certaines universités, cet apprentissage se place en deuxième position des langues étrangères étudiées juste derrière l'espagnol. En Afrique du Sud, il est prévu que 50 universités dispensent des cours de chinois. En Europe, l'Angleterre et les Pays-Bas proposent le chinois dans l'enseignement secondaire ; en Italie même, il devance le français comme langue de spécialité dans certaines universités.

⁴ Programme lancé et financé en 2004 par le Hanban (Bureau de la commission pour la diffusion internationale du chinois sous la tutelle du Ministère chinois de l'Éducation), afin de répondre à la demande massive d'enseignants de chinois dans le monde (Bellassen, 2011).

Il est aussi enseigné dans certains lycées français hors-Chine (Bellassen, 2013).

Ci-dessous, voici trois tableaux récapitulatifs des différentes données en termes d'effectifs en lien avec l'apprentissage du chinois de l'enseignement primaire au supérieur, des années 1990 à la rentrée 2015-2016. Certaines informations et certaines années sont manquantes, car elles n'ont pas été publiées par l'Inspection Générale du chinois rattachée au Ministère de l'Éducation nationale.

Tableau 1 : Le chinois dans l'enseignement primaire de 1990 à 2016⁵

Période	1990	2000	2005	2011	2012	2013	2014	2015
Écoles	0	4	12	19	23 + 12 à l'étranger	23 + 12 à l'étranger	-	24 + 15 à l'étranger
Écoliers	0	-	1 200	3 000	4 500	4 500	-	6 000
Enseignants	0	-	15	30	30	30	-	-
Sections internationales	0	0	0	12	14	14	14	14

Tableau 2 : Le chinois dans l'enseignement secondaire de 1990 à 2016

Période	1990	2000	2005	2011	2012	2013	2014	2015
Académies	15	15	26	30	30	30	30	30
Place du chinois	-	9 ^{ème}	5 ^{ème}	5 ^{ème}	5 ^{ème}	5 ^{ème}	5 ^{ème}	5 ^{ème}
Collèges/Lycées	-	111	194	535	593 + 60 à l'étranger	618 + 40 à l'étranger	-	663 + 40 à l'étranger
Elèves	2 500 (80-90 % de LV3)	-	9543	29 505 (40 % de LV1-LV2)	33 556 + 4100 à l'étranger (50 % de LV1-2)	37 108 + 4800 à l'étranger (50 % de LV1-2)	41 000	44 227 + 6000 à l'étranger (50 % de LV1-2)
Enseignants	-	-	190 (50 % de titulaires)	400 (40 % de titulaires)	487 (1/3 de titulaires)	501 (1/3 de titulaires)	-	559 (40 % de titulaires)
Assistants	5	-	15	61	61	61	-	64
Volontaires du Hanban	-	-	-	42	42	52	-	64
Sections internationales	-	-	-	16	17	18	-	26

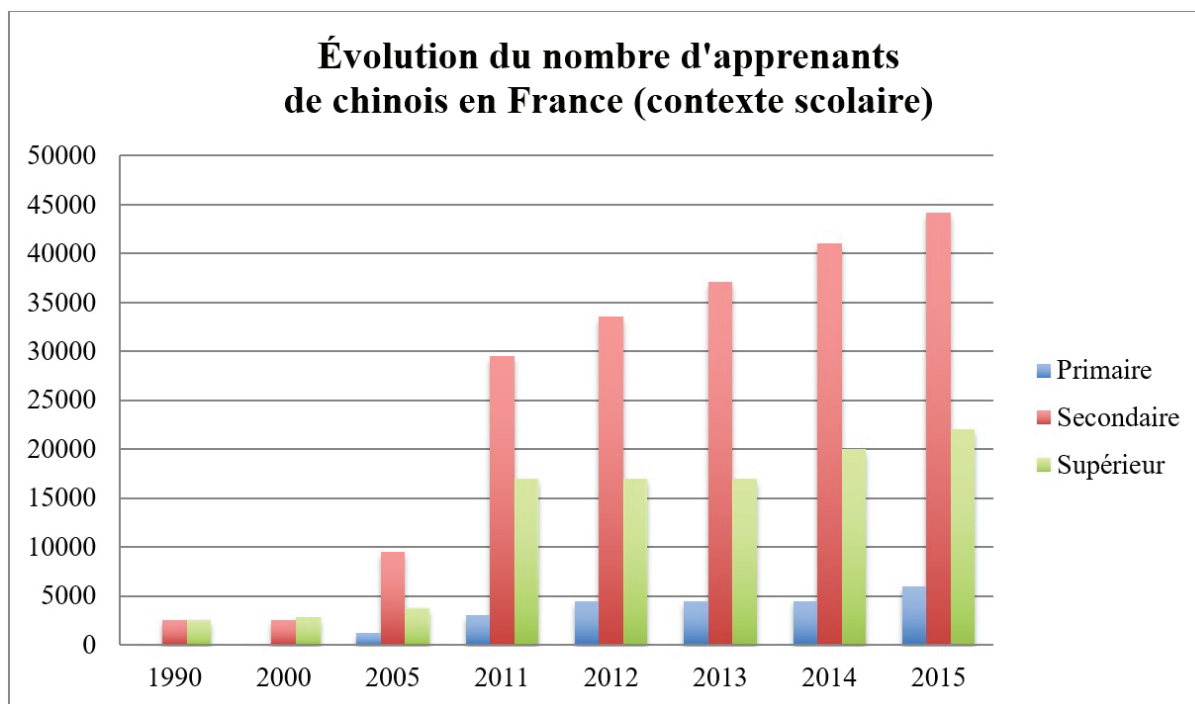
Tableau 3 : Le chinois dans l'enseignement supérieur de 1990 à 2016

Période	1990	2000	2005	2011	2012	2013	2014	2015
Établissements	-	-	110 + 14 départements spécialisés	150	150	150	150	150
Étudiants	-	2 810	3750	17 000	17 000	17 000	20 000	22 000

À cela, il faut ajouter les grandes écoles ou encore les Instituts Confucius, dont le premier en France a été créé en 2004 à Poitiers, et qui sont à ce jour au nombre de 15 sur l'ensemble du pays, dont 1 sur l'île de La Réunion⁶.

⁵ Les tableaux 1, 2 et 3 et le graphique 1 ont été réalisés par l'auteure à partir des rapports ministériels établis par Joël BELLASSEN de 2011 à 2015 (voir bibliographie).

⁶ Institut Confucius des Pays de la Loire d'Angers, 2014



Graphique 1 : Évolution du nombre d'apprenants de chinois en France (contexte scolaire)

En observant ce graphique, nous pouvons nous rendre compte que l'apprentissage du chinois a connu une croissance exponentielle en France dans l'enseignement secondaire et supérieur, particulièrement entre 2005 et le début des années 2010. Depuis 2011, cette croissance reste positive à tous les niveaux d'apprentissage. Comment expliquer cet essor considérable ? Nous pensons que les enjeux politiques, diplomatiques, économiques et culturels franco-chinois ont influencé de manière importante l'enseignement du chinois en France.

Les raisons du développement de l'enseignement du chinois : l'exemple de la ville d'Angers

Nous nous appuyerons à présent sur une enquête que nous avons menée à Angers, ville située dans l'Ouest de la France, préfecture du Maine-et-Loire et ville à forte population étudiante – près de 40 000 étudiants pour environ 150 000 habitants⁷ –, afin de mieux cerner les raisons de ce développement dans le contexte d'enseignement des langues étrangères actuelles. Puis, nous verrons de quelle manière se positionnent les politiques éducatives en la matière à un niveau régional et local.

La ville est pourvue de plusieurs structures dans lesquelles le chinois est enseigné. En outre, les publics y sont également très variés tant au niveau des âges qu'au niveau socio-professionnel. De plus, l'enseignement du chinois y est développé depuis quelques années déjà et continue de s'accroître principalement dans l'enseignement secondaire et supérieur. L'enseignement primaire a également ouvert des classes « découverte » depuis peu. Nous ne pouvons pas affirmer de manière claire les raisons pour lesquelles les structures d'enseignement du chinois se développent de cette manière, mais nous savons que la politique régionale et locale favorise les partenariats avec la Chine et principalement avec la province du Shandong, province jumelée avec la région des Pays de la Loire depuis 2005. « *Coopération institutionnelle et dans les domaines de l'économie, de l'enseignement*

⁷ Angers Loire Développement, 2017.

supérieur, de la culture, du sport ou encore du tourisme : les liens tissés entre le Shandong et les Pays de la Loire ont permis des rencontres fructueuses lors de missions sectorielles successives et de poser les bases d'une coopération décentralisée originale et ambitieuse avec la Chine »⁸. Par ailleurs, de nombreuses coopérations entre la Chine et la France ont vu le jour en matière de partenariats et programmes entre établissements d'enseignement secondaire ; des assistants chinois sont venus en France pour effectuer des tâches d'enseignement et des jumelages entre lycées français et chinois ont été établis. Il en est de même dans l'enseignement supérieur, de par la création de conventions de partenariats entre universités ; sans oublier l'implantation d'un Institut Confucius à Angers. Nous pouvons en conclure que ces éléments politiques ont sans doute joué, et continuent de jouer en grande partie, un rôle dans le développement de l'enseignement du chinois en région et plus précisément à Angers, du fait que les actions menées par la Ville vont dans le même sens que celles de la Région. La ville d'Angers est de surcroît jumelée avec une ville de la province du Shandong : Yantai.

Qu'en est-il des modalités de développement du chinois dans les établissements directement concernés ?

Dans l'enseignement secondaire, il existe différentes politiques d'enseignement qui contribuent à l'existence de statuts pour les langues étrangères, en l'occurrence LV1, LV2 et LV3. Ce sont des offres institutionnelles qui ont des effets sur la réussite des élèves et sur les choix que font les élèves ou leurs familles. De plus, ces logiques institutionnelles correspondent à des stratégies de la part des chefs d'établissement pour recruter certains publics et pour accroître leur prestige ou pour améliorer leur position dans l'ensemble de l'offre scolaire. Ce « marché scolaire » laisse aux élèves et à leurs familles un degré de liberté de choix parmi les établissements. Les familles doivent trouver un compromis entre les offres proposées : le statut de langue (LV1, LV2 ou LV3), la localisation de l'établissement, son prestige et le niveau de réussite des élèves. Les chefs d'établissement tentent de répondre aux demandes et aux attentes des élèves ou de leurs familles, et doivent pour cela faire des choix politiques.

Nous comprenons que les chefs d'établissement appliquent différentes stratégies afin de se tailler une meilleure place sur le marché scolaire que l'établissement soit public ou privé. Généralement, les établissements d'enseignement privé sont plus sélectifs quant au choix de leurs élèves par rapport aux établissements publics, et ce, d'autant plus au niveau du lycée. Par ailleurs, ils favorisent certains enseignements plutôt que d'autres dans les parcours offerts aux élèves notamment en LV2 et LV3. Pour avoir ces mêmes possibilités, les établissements publics doivent d'abord avoir l'accord et le soutien financier du rectorat d'académie. Or, les établissements privés disposent de plus de souplesse dans ce domaine, et peuvent employer des stratégies d'offres variées en LV2 et LV3 qui sont créées sur les fonds propres de l'établissement. Nous pouvons citer l'exemple du lycée privé Sacré-Cœur à Angers, dont le chef d'établissement a décidé d'ouvrir un enseignement du chinois suite à une forte demande des élèves et/ou des parents.

En ce qui concerne les établissements publics, malgré une souplesse moindre, les chefs d'établissements opèrent d'autres stratégies afin de cibler et d'attirer de nouveaux publics. Nous pouvons, par exemple, citer le collège Jean Monnet et le lycée Bergson, qui se trouvent tous deux hors du centre-ville, dans une zone en périphérie, avec une position défavorable a priori par rapport au marché scolaire. Pour faire contrepoids à cette situation, les chefs d'établissement, pour élargir leur recrutement à une population scolaire hors de leur propre secteur et désireuse de s'intégrer à une filière plus prestigieuse, ont opté pour l'ajout du chinois. Autre stratégie, celle du collège public Rabelais par exemple, où les cours sont

⁸ Conseil Régional des Pays de la Loire, s. d.

dispensés dans le cadre d'un dispositif d'accompagnement éducatif et non intégré au cursus. C'est une initiation périscolaire dans l'optique de sensibiliser les élèves à une ouverture à la langue et à la culture chinoises avant d'intégrer, pour ceux qui le souhaitent, les cours de chinois LV3 dans le lycée de secteur.

Nous pouvons par ailleurs constater à Angers que la proportion collège/lycée est assez équilibrée, tout comme la proportion public/privé. Au niveau de l'enseignement secondaire, le chinois s'est développé favorablement à Angers, car les apprenants peuvent commencer dès le collège et poursuivre jusqu'au baccalauréat ou débiter dès le lycée. Le système d'apprentissage « continu » est solide du secondaire, voire du primaire, jusqu'au supérieur, ce qui montre une volonté de la part de l'académie d'une part et des chefs d'établissement d'autre part, de développer l'apprentissage de cette langue à long terme. Il est important de noter qu'un établissement privé, comme le lycée Sacré-Cœur, qui ouvre un cours de chinois sur ses propres fonds, souhaite tout de même que cette initiative soit confirmée ultérieurement par le rectorat en vue d'assurer la pérennité de cet enseignement.

Dans l'enseignement supérieur, nous constatons que le choix de l'apprentissage du chinois dépend davantage de stratégies liées au « marché du travail international ». Les logiques institutionnelles sont généralement directement liées à des logiques professionnelles. La concurrence existe non seulement entre les établissements privés et publics, mais surtout entre les grandes écoles et les universités, et implique de nouvelles stratégies institutionnelles pour l'enseignement public. Antérieurement, quand l'enseignement du chinois existait à l'Université, son objectif n'avait rien à voir avec la « professionnalisation », il s'agissait plutôt d'enjeux d'ouverture culturelle dans la revendication d'un universel humain malgré les différences. Il y a donc là une stratégie de défense de l'Université pour son existence propre face à la politique et au mouvement de professionnalisation de l'enseignement supérieur.

Aujourd'hui, tous les établissements essaient de jouer la carte du « marché du travail international » pour recruter de futurs étudiants. Les grandes écoles tentent de fonctionner en élaborant des partenariats avec la Chine dans les milieux d'enseignement – semestre à l'étranger, doubles diplômes – mais aussi professionnels – stages, relations directes entre entreprises et établissements – afin de former de futurs professionnels spécialisés dans les échanges commerciaux, industriels, informatiques ou agricoles. De leur côté, les universités rattrapent peu à peu leur retard en matière de stratégies professionnelles et proposent des filières nouvelles comme LEA, LLCER ou Tourisme.

À la différence des stratégies de « marché scolaire » des établissements secondaires ou des stratégies de « marché du travail international » des établissements supérieurs, d'autres organismes privés ont également d'autres stratégies. L'intérêt de ces diverses associations est d'attirer soit des apprenants qui se situent dans des logiques scolaires et professionnelles, comme celles évoquées ci-dessus – c'est surtout le cas pour celles dont la majorité des apprenants du chinois sont des étudiants et/ou des professionnels – soit des apprenants qui ne se retrouvent dans aucune de ces logiques, à savoir le troisième âge, les personnes ayant un projet de tourisme ou encore un lien familial avec une personne chinoise. C'est le cas, en partie, des Instituts Confucius par exemple (Nie, 2016 : 81-89).

Pourquoi les structures d'enseignement concernées choisissent-elles de proposer le chinois plutôt qu'une autre langue étrangère ?

Dans certains cas, créer l'enseignement du chinois dans l'établissement a été l'occasion, comme le dit un directeur, « d'enrichir la carte » des options qui était très pauvre dans l'établissement :

« Nous sommes un grand lycée à Angers. L'ouverture d'une option chinois était devenue indispensable pour satisfaire la demande forte de la part des familles. » (entretien DD, lignes 19-21).

Selon lui, il s'agissait de satisfaire une demande forte de la part des familles ; demande qui est en accord avec les représentations des enseignants. Le directeur ajoute :

« une autre raison est tout à fait économique, la Chine est devenue aujourd'hui peu ou prou la première puissance économique du monde, comme l'étaient les Etats-Unis jusqu'à maintenant. Deuxièmement, c'est un grand pays. Troisièmement, les rapports commerciaux entre la Chine et la France sont appelés à s'intensifier, il est donc impensable, à l'époque où nous savons que la Chine parle encore peu anglais [...] de ne pas proposer d'apprendre, de se familiariser avec la culture chinoise dès l'âge du lycée. » (entretien DD, lignes 52-62).

Lors de l'ouverture du chinois dans son lycée, les responsables ont hésité entre le chinois et le japonais, le choix du chinois s'est fait sur des critères purement économiques : « *la Chine est la première puissance économique en Asie* » (entretien DD, ligne 71). Un tel choix relève-t-il d'une politique linguistique locale ou nationale et quel(s) impact(s) cette politique linguistique peut-elle avoir sur le fonctionnement d'un établissement ?

De son point de vue, et prenant en exemple la situation de son lycée, le directeur nous a précisé qu'il avait déjà fait la demande « *2 ou 3 ans de suite* » auprès du rectorat pour l'ouverture de l'option chinois, sans qu'elle aboutisse. Il suppose que la raison de ce refus est de « *ne pas déstabiliser le régime des options entre les langues européennes* » (entretien DD, lignes 28-29), alors que le chinois « *bénéficie sans doute d'un effet de mode incontestable* » (entretien DD, lignes 30-31). Ainsi, l'ouverture croissante de l'option chinois se fait au détriment des langues européennes optionnelles.

Une croissance que viennent également mettre en valeur les médias comme les journaux, les magazines et Internet. Nous pouvons supposer que le fait d'évoquer la Chine au cœur de l'actualité, que ce soit de manière valorisante ou critique, lui confère un statut à part et la met en exergue aux yeux des intéressés. Selon Calvet (1999 : 105), « *l'avenir des langues dépend en partie du rapport entre besoin social (la demande) et les potentialités des langues en présence (l'offre)* ». Nous pouvons définir cette proposition en termes économiques, comme le suggèrent les termes d'offre et de demande ; nous pouvons aussi élargir le sens de cette proposition à tous les bénéfices possibles offerts par cette langue aux apprenants. Cela crée une sorte d'émulation chez les apprenants, car la publicité dont bénéficie le pays, et donc la langue, aboutit aussi à une idéalisation du marché du travail. Par ailleurs,

les changements sociaux, économiques et politiques qui accompagnent aujourd'hui le développement et la promotion sociale des plurilinguismes mettent en lumière ces liens en transformant les rapports de pouvoirs historiques entre les groupes, et en laissant émerger de nouvelles valeurs et positionnement idéologiques concernant les langues et la pluralité. (Moore et Py, 2008 : 275)

En matière d'objectifs et d'attentes économiques, la Chine est régulièrement considérée à chaque niveau d'apprentissage comme un Eldorado économique, un pays et une langue grâce auxquels il est facile de trouver un emploi et gagner de l'argent. Nous allons voir dans la partie suivante quels peuvent être les effets d'une telle idéalisation sur l'engagement des apprenants, notamment du point de vue institutionnel et familial.

L'impact des logiques institutionnelles et familiales sur l'engagement des apprenants

La logique institutionnelle, en ce qui concerne le chinois, s'est traduite au plan national par la création d'une Inspection Pédagogique Régionale et d'une Inspection Générale de chinois, ainsi que l'instauration d'un CAPES, d'une Agrégation de chinois et par la création d'un

certain nombre de postes de professeurs de chinois en régions. Dans les Pays de la Loire, le jumelage actif avec une province chinoise, le Shandong, a amené le rectorat à ouvrir un certain nombre de filières de chinois dans le second degré et il a favorisé l'ouverture d'un Institut Confucius à Angers. Parallèlement, quelques établissements dans une situation locale de concurrence et soucieux d'être plus attractifs sur le marché scolaire ont offert l'enseignement du chinois, en jouant auprès des familles la carte soit de l'élitisme, soit des perspectives professionnelles. À cela s'ajoute l'influence d'initiatives individuelles, qui se révèle parfois d'un grand poids, comme par exemple au lycée de Montgeron. L'ouverture de la section de chinois dans ce lycée, fruit de la volonté d'une enseignante soutenue par le chef d'établissement, a abouti à la création de cette filière en 1958.

Aujourd'hui, nous constatons que le développement de l'enseignement du chinois est plutôt favorisé par les politiques éducatives régionales et locales. Néanmoins, ces logiques institutionnelles, entre autres, peuvent avoir l'effet inverse sur les apprenants dans la pratique. Elles peuvent favoriser ou au contraire être un obstacle pour l'apprentissage. Pour vérifier à quel niveau se joue le rôle de ces logiques dans le désengagement des apprenants, nous avons soumis un questionnaire à 426 apprenants du chinois comprenant collégiens, lycéens, étudiants, actifs, retraités et chômeurs, afin d'avoir un spectre le plus large possible. Suite à cette première analyse, nous avons réalisé deux enquêtes complémentaires :

- un entretien semi-directif auprès de 14 apprenants adultes volontaires, 4 enseignants de chinois, dont 2 d'origine chinoise et 2 d'origine française, et 4 responsables de structures ou chefs d'établissement où le chinois est enseigné ;
- un questionnaire ouvert distribué à 30 collégiens et à 30 lycéens, à savoir deux classes par niveau, choisies de manière aléatoire.

Malgré une augmentation annuelle constante des effectifs, nous avons pu remarquer à l'échelle locale, que sur nos 426 enquêtés, un tiers d'entre eux souhaitaient mettre un terme à leur apprentissage. Afin de répondre au mieux à la problématique de départ, les résultats que nous exposerons ci-après s'attachent à l'analyse du choix des apprenants face au positionnement des institutions et de l'entourage vis-à-vis de l'enseignement/apprentissage du chinois.

Dans les réponses au questionnaire et dans les témoignages délivrés lors des entretiens, le rôle de l'influence de l'entourage et du système institutionnel s'avère très important. En effet, certains apprenants se retrouvent en situation d'apprentissage du chinois par obligation ou du moins ont été influencés par l'entourage ou par le système institutionnel ; le choix d'une LV2 ou d'une LV3 est obligatoire par exemple. C'est parfois par élimination entre plusieurs langues possibles : l'allemand, le russe, l'espagnol et le chinois qu'ils choisissent cette dernière. Ainsi, leur engagement personnel dans l'activité d'apprentissage du chinois est-il induit soit par des stratégies et contraintes d'établissements, soit par des stratégies familiales.

En ce qui concerne les logiques d'établissements, elles constituent un phénomène important qui influe sur les formes d'engagement dans l'apprentissage de l'apprenant. Selon une étude américaine, Bressoux note que chaque structure d'enseignement applique son propre système – règles, normes et valeurs – et que ce n'est pas sans influence sur les acquis des apprenants (Viau, 2009 : 77) : « *C'est sur la base du système de valeurs qui règne dans une école que ses dirigeants mettent en place des règlements liés aux horaires, à la tenue vestimentaire, aux retards et aux absences, à la discipline, etc.* ». Par conséquent, ce système de valeurs peut avoir un impact sur l'engagement de l'apprenant à participer à des activités de classe. Si une sanction est donnée en cas de non-respect du règlement cela incitera certains apprenants à être plus attentifs en classe alors que d'autres y verront un trop plein d'autorité et refuseront de s'investir dans un esprit de contestation (*ibid.*). Nous allons voir d'ailleurs que les logiques de l'établissement sont très souvent à l'origine de représentations plutôt négatives. Dans ce cas de figure, l'utilité du chinois apparaît moins évidente, le choix de cette

langue permet simplement aux apprenants de valider des crédits dans le cadre de leur cursus. Ils n'éprouvent pas non plus de grand intérêt ni de plaisir à apprendre cette langue. Or, pour soutenir leur engagement, n'est-il pas souhaitable qu'ils jugent la matière à la fois intéressante et utile ? (Viau, 2009 : 25).

Sur les 73 étudiants interrogés, 12 déclarent avoir choisi d'apprendre le chinois par élimination ; ce qui indique une décision par défaut ou imposée par l'établissement et non un choix pleinement affirmé de l'apprenant. Ceci implique que l'apprenant souhaite accomplir un certain cursus, mais qu'il doit accepter cet apprentissage supplémentaire pour pouvoir le suivre. Dans ce cas, le chinois devient un moyen périphérique pour arriver à ses fins, il ne constitue pas du tout une priorité, et peut vite même être un poids pour l'apprenant. Un enseignant concerné par cette situation a déclaré durant notre entretien : « *Je dirais il y a quand même un grand tiers d'étudiants qui ont choisi c'est parce qu'ils veulent pas faire le russe. Il y a pas plus de passion dans ce sens, voilà.* » (Entretien GF, lignes 23-25) ou encore « *la troisième langue est obligatoire et ils veulent pas faire du russe, donc y a pas d'autres choix, parce que entre... enfin on propose que le russe et le chinois, donc du coup les malheureux...* » (Entretien GF, lignes 30-32). Ce propos confirme aussi la réponse « obligation d'une troisième langue » citée 10 fois, par 8 étudiants et 2 lycéens.

Les quatre enseignants interviewés lors de nos entretiens ont tous évoqué avec insistance la situation d'obligation d'apprendre le chinois. Dans l'enseignement secondaire, nous retrouvons également ce genre de situation en collège et en lycée. Les apprenants se trouvent dans une situation d'apprentissage qu'ils n'ont pas choisie de leur plein gré ou qu'ils ne peuvent quitter car le système les en empêche, comme dans le cas des LV2 et LV3 obligatoires. Selon l'enseignant JC, seuls 20 % de ses lycéens qui apprennent le chinois en LV2 l'ont choisi de leur plein gré. Parmi eux, une partie de ses apprenants ont commencé dès la 6^{ème}, or elle considère qu'environ 5 % d'entre eux auraient choisi le chinois de leur plein gré lorsqu'ils ont débuté au collège. Ceci est moins vrai pour les apprenants en LV3 – lycéens – car ils sont généralement plus matures et leurs projets se clarifient.

La plupart des établissements imposent aux élèves de poursuivre une matière d'apprentissage pour l'ensemble du cursus même, après qu'ils l'ont choisie, s'ils ne sont pas heureux de ce choix. Le problème est que les élèves concernés se retrouvent bloqués dans un apprentissage non-souhaité, un apprentissage souvent commencé par curiosité et qui se transforme en contrainte. Par exemple, nous avons relevé le témoignage d'un collégien qui apprend le chinois depuis deux ans, il déclare :

« Je pense qu'il faudrait essayer en CM2, car moi je n'ai pas eu la chance d'essayer et si cette langue ne me plaît pas, c'est un choix, mais on ne peut pas arrêter. Je pense que la 6^{ème} devrait être un niveau d'essai et si la langue ne nous plaît pas, on ne l'apprend pas en 5^{ème}. » (Questionnaire ouvert, collégien SE).

Autrement dit, certains élèves voulaient apprendre le chinois pour essayer, mais une fois engagés, le système ne leur permet pas de l'abandonner : « *Je voulais essayer en 6^{ème}, mais je n'ai pas du tout aimé, et on peut pas changer.* » (Questionnaire ouvert, collégien SE). Ces apprenants, des élèves du second degré généralement, se retrouvent donc dans une situation de découragement parfois total.

Cette « obligation » peut être un moyen d'ouvrir les apprenants à l'apprentissage de nouvelles langues étrangères, mais elle peut également constituer une raison d'abandon, car ils s'engagent sur une année voire toute une période de scolarité et peuvent avoir le sentiment d'être « pris au piège ». En classe, leur manque d'intérêt est évident et peut déstabiliser l'enseignant et le groupe. Ici, leur engagement dans l'activité d'apprentissage est par conséquent induit ou contraint par des logiques institutionnelles. Dans ces cas-là, le chinois n'est ni choisi par intérêt, ni par utilité ou par curiosité, simplement par élimination et/ou obligation. Les représentations de départ étant plutôt négatives, il devient difficile de les

transformer en représentations positives, puisque les apprenants ne perçoivent pas la valeur de l'activité et n'ont aucun désir de s'impliquer.

Nous pouvons donc nous demander si l'obligation de suivre des cours de langue en LV2 et LV3 imposés par le système institutionnel est vraiment appropriée. De telles mesures permettent, certes, de poser un cadre, mais certains apprenants apprennent le chinois par élimination ou par obligation et fonctionnent sur des représentations négatives. Dans ce cas, est-il vraiment pertinent qu'ils intègrent le cours, particulièrement pour des étudiants dont les objectifs se précisent en fonction des spécialités choisies ? Cette contrainte aboutit, en classe, à la création de groupes hétérogènes dans lesquels se mêlent des apprenants qui considèrent que le chinois ne leur est d'aucune utilité et qui n'éprouvent aucun intérêt à l'apprendre, et des apprenants engagés dans leur apprentissage. Ces conditions peuvent perturber ceux qui souhaitent réellement progresser et constituer une difficulté pour l'enseignant qui se retrouve à gérer des situations délicates.

S'agissant des logiques familiales, les parents sont naturellement les personnes les plus influentes en dehors du milieu scolaire ; ils jouent un rôle primordial dans les formes d'engagement dans l'apprentissage de leurs enfants. Les études recensées par Wigfield *et al.* (2006) et confirmées par d'autres recherches, démontrent que l'engagement de l'enfant est influencé par l'implication de ses parents dans son éducation et ses apprentissages. Comme le dit Viau,

ces études montrent qu'en général les parents favorisent de façon positive la motivation de leur enfant : 1) s'ils ont des attentes et des exigences scolaires élevées mais réalistes ; 2) s'ils ont une grande confiance en ses capacités de réussir ; 3) s'ils créent un climat de soutien et chaleureux ; 4) s'ils ont des modèles d'apprentissage. (Viau, 2009 : 73)

En matière d'apprentissage du chinois, les familles orientent le choix de leurs enfants vers cette langue soit par filiation, mémoire familiale ou par désir de maintenir des liens familiaux au-delà des frontières. Cependant, d'autres stratégies familiales peuvent être reconnues, notamment, des stratégies pour choisir le meilleur établissement scolaire et être affectés dans des classes de bon niveau, comme ce fut longtemps le cas pour l'allemand, pour leur ouvrir de meilleures perspectives professionnelles – nouvelle importance de la Chine sur le marché du travail – ou pour se singulariser et donc se valoriser auprès de leur cercle social. Nous allons voir que l'entourage peut être à l'origine d'un choix positif ou négatif.

D'après l'analyse des questionnaires et des entretiens, les enseignants considèrent, également, que la famille est un facteur considérable dans le choix d'apprentissage des apprenants. Selon eux, ce sont les parents qui poussent leurs enfants à choisir le chinois plutôt qu'un choix par contrainte relevant d'une décision personnelle face à une obligation imposée par le système scolaire ou universitaire. Lors des entretiens, ils ont particulièrement signalé l'influence familiale en collège. L'enseignant ED a d'ailleurs déclaré : « *c'est les parents qui influent, qui ont une grande influence sur leur choix.* » (Entretien ED, lignes 40-41). Nous le remarquons surtout « *avec les élèves de collège, parce que ce sont des enfants qui commencent en 4^{ème}, donc certains sont beaucoup influencés voire poussés par leur famille, par les parents* » (Entretien HM, lignes 58-60). Des propos aussi parfois confirmés par les apprenants, un élève du collège Saint-Exupéry a déclaré : « *J'ai pris le chinois car on m'a pas obligé, mais j'ai été influencé.* » (Questionnaire ouvert, collégien SE). Leur engagement dans l'activité d'apprentissage est ici, par conséquent, induit par les stratégies familiales.

Les choix par contrainte concernent principalement les collégiens et dans une moindre mesure les lycéens. À cet âge-là, le choix personnel rejoint de manière assez logique le choix proposé ou imposé par les parents qui restent décisionnaires dans la plupart des cas. L'influence de l'entourage s'inscrit bien dans un processus général dans lequel le chinois

devient un moyen d'atteindre un but final, à savoir un métier. Ainsi, pour les lycéens, l'intérêt pour le chinois a parfois plus d'évidence que pour les collégiens. Il apparaît, par ailleurs, qu'un choix guidé par les parents n'empêchera pas nécessairement l'adolescent de s'engager dans son apprentissage dans la mesure où il peut s'y épanouir.

Le statut actuel du chinois sur le marché du travail peut être un élément d'explication. Cette hypothèse est confirmée par les propos recueillis durant notre entretien auprès des enseignants de chinois et responsables/chefs d'établissement. Selon l'enseignant HM : « *les parents pensent que la Chine, le chinois c'est une langue du futur, donc ce sera certainement utile un jour pour eux* » (Entretien HM, lignes 60-62). L'enseignant JC complète en précisant que les parents « *suivent les dernières informations, l'évolution de la Chine, donc ils pensent que ça peut être intéressant pour leur enfant de maîtriser cette langue* » (Entretien JC, lignes 49-50). Enfin, pour l'enseignant ED, la question des débouchés professionnels compte énormément pour les parents et a une grande influence sur le choix des enfants : « *le fait que la Chine soit redevenue une grande puissance commerciale [...] C'est clair que ça influe sur le choix des parents et un autre élément aussi c'est qu'on pourrait dire que le chinois d'aujourd'hui c'est l'allemand d'il y a 20 ans.* » (Entretien ED, lignes 42-47).

Simplement, une telle idéalisation par l'apprenant de son avenir en se basant sur cette représentation – représentation appuyée par les institutions – peut engendrer un désengagement de ce dernier et même un arrêt de l'apprentissage, car il n'a pas conscience du parcours et des obstacles à franchir pour atteindre le but souhaité. Ici, il est donc important que l'apprenant soit bien conseillé, bien orienté afin de l'aider à pallier les éventuelles difficultés qu'il peut rencontrer tout au long de son parcours d'apprentissage.

Par ailleurs, les parents et les apprenants s'accordent généralement avec les enseignants à dire que les classes de chinois sont « *souvent de très bonnes classes* » (Entretien ED, ligne 49) et, en particulier au collège, avec des classes comme la 6^{ème} « *bilangue* » anglais/chinois. Un enseignant déclare : « *Il faut quand même être assez solide pour pouvoir faire ça dès la 6^{ème}, [...] c'est quand même un gros changement pour les élèves. Et donc souvent en fait, ça fait de facto, ça fait une classe un peu d'élite.* » (Entretien ED, lignes 52-54). Nous retrouvons cette idée dans les témoignages de certains élèves ; un élève déclare : « *c'est intéressant de dire aux autres que je parle chinois, car tout le monde croit que le chinois est la langue la plus compliquée* » (Questionnaire ouvert, collégien JM). Ainsi, la complexité de la langue n'est qu'une représentation, sur laquelle s'appuie la stratégie de distinction sociale de l'élève et de sa famille. Un autre élève mentionne que « *c'est une chance de faire du chinois* » (questionnaire ouvert, collégien SE), tandis qu'un troisième affirme : « *C'est une langue "rare", peu de lycées donnent des cours de chinois.* » (Questionnaire ouvert, lycéen SC). Ces élèves ont le sentiment d'être privilégiés et pensent que l'apprentissage du chinois les démarque dans une certaine mesure par rapport aux autres élèves. Ils se considèrent eux aussi comme « *rare* » et donc différents, uniques et à travers la mise en valeur de leur langue d'étude, ils se mettent eux-mêmes en valeur. Rappelons que parmi les établissements et particulièrement les trois lycées qui proposent le chinois à Angers, deux sont privés et classés parmi les meilleurs de la ville. Le directeur d'un des établissements va assez loin dans la valorisation du chinois, puisqu'il considère les apprenants du chinois comme des « *futurs cadres commerciaux* », des « *futures élites de la nation* » (Entretien DD, lignes 60-61). Ces stratégies sont bien entendu comprises par les parents qui connaissent le système scolaire et qui vont en utiliser les règles. D'où la rencontre entre stratégies institutionnelles et stratégies familiales. Il n'y a stratégie familiale que quand il y a degré de liberté et de choix : par exemple privé plutôt que public. De plus, nous voyons ici que les stratégies familiales et institutionnelles s'accordent avec les logiques professionnelles.

Les établissements concernés sont très attentifs au développement de l'apprentissage du chinois et savent que le proposer peut être un moyen d'attirer de nouveaux apprenants et de

promouvoir ou renforcer la réputation de leur établissement sur le marché scolaire. Aux familles et aux élèves, ils présentent généralement la Chine comme un Eldorado au potentiel économique considérable, qui sera accessible à ceux qui auront la capacité de s'adapter et de comprendre la langue et la culture du pays. Rappelons que lorsqu'il s'agit d'un établissement d'enseignement secondaire, les parents sont généralement les premiers décideurs, tandis que pour un établissement supérieur ou un centre privé, les décideurs sont les apprenants eux-mêmes.

Aujourd'hui à Angers, les grandes écoles ou écoles spécialisées, dans le commerce et l'électronique par exemple proposent systématiquement le chinois en LV2 ou 3 dans le but de développer des partenariats économiques avec la Chine. Dans le cadre de leurs études, les apprenants ont la possibilité de partir en Chine étudier, faire des stages, voire trouver du travail. « *Au niveau universitaire, la perception de la valeur par les étudiants est un bon prédicteur de leur persévérance à finir leurs études.* » (Viau, 2009 : 32). L'intérêt est donc d'autant plus évident et direct que le projet professionnel se situe dans un futur proche. Dans le même ordre d'idée, la responsable d'une structure privée qui propose le chinois ajoute : « *Donc on a un vrai travail sur les publics de manière à amener la langue et la culture chinoises à un plus grand public [...] je dirais aussi l'objectif d'éducation populaire.* » (Entretien CLS, lignes 356-360). Ainsi, pour elle, semble-t-il, l'enseignement du chinois n'est pas assez répandu, « démocratisé ». Un travail de fond est nécessaire afin de toucher toutes les catégories sociales.

Conclusion

En conclusion, le plurilinguisme du paysage linguistique de la France qui se traduit traditionnellement par l'enseignement des langues européennes voit émerger, dans ses institutions, des langues telles que le russe, le japonais, l'arabe ou encore le chinois. Ce dernier est aujourd'hui la langue non-européenne la plus enseignée en France. Les établissements mettent en place des politiques différentes. Certains d'entre eux, tout en suivant la politique générale mise en place par le cadre institutionnel, analysent également leurs propres besoins et laissent, entre autres, un certain degré de liberté aux apprenants dans leurs modalités d'apprentissage de la langue chinoise. D'autres sont totalement tributaires du cadre institutionnel national, et le chinois devenant obligatoire, intégré au cursus, ils ont donc moins de souplesse.

Ces positionnements institutionnels ont des impacts différents à la fois sur les pratiques éducatives et sur l'engagement des apprenants et particulièrement lorsqu'il y a désengagement. Dans ce cas, la volonté de développement du chinois de la part des institutions étatiques n'est pas toujours en adéquation avec les pratiques appliquées dans les établissements. Par exemple, la mise en place de classes bilangues au collège, peut parfois, lorsqu'il y a désengagement voire souhait d'abandon de la part des élèves, mettre le chef d'établissement, l'enseignant et les apprenants concernés dans une situation délicate à gérer. En effet, le cadre prévoit qu'une fois le choix effectué, l'élève n'a plus la possibilité de changer de langue étrangère, sauf exception rare. Un autre exemple est celui de certains établissements qui montrent leur volonté de développer le chinois en ouvrant des cours, mais dont les moyens mis en place restent trop faibles pour aboutir à un développement durable et progressif, en raison d'un manque de formations d'enseignants et d'outils didactiques, ou encore à cause du problème du statut de la langue et du nombre d'heures consacrées à son enseignement.

Outre les politiques institutionnelles, l'influence des stratégies familiales est tout aussi considérable sur l'engagement des apprenants, particulièrement dans l'enseignement

secondaire. Le choix d'apprentissage du chinois par les parents peut se traduire soit par lien familial, soit le plus souvent par stratégie économique, professionnelle ou encore pour se démarquer socialement ou intellectuellement. Finalement, nous constatons que dans la carte des langues étrangères offertes aux parents par les établissements, le choix du chinois sera donc lié à des représentations similaires à celles évoquées par la majeure partie des institutions, représentées par les chefs d'établissement et les enseignants.

Les stratégies institutionnelles et familiales s'accordent sur leur volonté de mettre en place l'enseignement du chinois en France. Que cette demande pour le chinois soit un effet de « mode » ou non, le développement de l'enseignement du chinois est relativement récent et de nombreuses actions ont déjà été menées en France à cet égard. Cependant de nombreuses réflexions et études restent à mener afin de consolider cette discipline et lui donner les fondements indispensables pour assurer la qualité de son enseignement/apprentissage et sa pérennité. Réussir à attirer les apprenants est chose faite. Aux enseignants et aux chercheurs désormais de se concentrer sur les pratiques, les méthodes, les outils et les moyens de maintenir l'engagement des élèves, et de rendre le plus efficace possible leur apprentissage.

Bibliographie

- AFPC, s.d., « Présentation » <http://afpc.asso.fr/Presentation>, Consulté le 23/02/2018.
- ANGERS LOIRE DEVELOPPEMENT, 2017, « En chiffres ». <https://www.angers-developpement.com/le-territoire/en-chiffres/>. Consulté le 2/10/2017.
- ASSOCIATION LES AMIS DE SUZANNE VAYSSAC, 2012, « L'enseignement du Chinois dans les lycées. Une initiative de Suzanne Frammery-Vayssac ». *Mémoires vives du lycée de Montgeron*. <http://mem.viv.free.fr/Musee/Frammery/>. Mis en ligne en mars 2012. Consulté le 14/02/2016.
- BELLASSEN, Joël, 2006, *L'enseignement du chinois dans le système éducatif français*. <http://media.education.gouv.fr/file/62/0/620.pdf>. Consulté le 14/03/2015.
- BELLASSEN, Joël, dec 2011, « Le chinois langue émergente – Etat de l'enseignement du chinois en 2010-2011 », *Ministère de l'Éducation nationale*.
- BELLASSEN, Joël, dec 2012, « Le chinois langue émergente – Etat de l'enseignement du chinois en 2012-2013 » *Ministère de l'Éducation nationale*.
- BELLASSEN, Joël, dec 2013, « Le chinois langue émergente – Etat de l'enseignement du chinois en 2013-2014 ». *Ministère de l'Éducation nationale*.
- BELLASSEN, Joël, dec 2015, « Le chinois langue émergente – Etat de l'enseignement du chinois en 2015-2016 », *Ministère de l'Éducation nationale*.
- BELLASSEN, Joël, le 11 février 2008, « Le grand bond en avant du chinois en France », *Radio 86*, dans Bouvier Béatrice, « Le chinois, langues émergente : discours et représentations », *Synergies Chine*, n° 5, pp. 27-38. <http://gerflint.fr/Base/Chine5/bouvier.pdf>. Mise en ligne en 2010. [consulté le 18/09/2013].
- BERGERE, Marie-Claire, PINO Angel (dirs.), 1995, *Un siècle d'enseignement du chinois à l'École des Langues Orientales : 1840-1945*, Paris : l'Asiathèque, 381 p.
- BOURGON, Jérôme, Janvier-Février 1996, « L'Histoire des Langues 'O », compte-rendu de : [Un siècle d'enseignement du chinois à l'École des langues orientales de M.-C. Bergère et A. Pino (1995), Paris : l'Asiathèque], *Perspectives chinoises*, n° 33, pp. 71-73.
- CALVET, Louis-Jean, 1999, *Pour une écologie des langues du monde*, Paris : Plon, 304 p.

- CONSEIL REGIONAL DES PAYS DE LA LOIRE, non daté, « Shandong (Chine) », site internet de la Région Pays de la Loire, http://www.paysdelaloire.fr/no_cache/actualites/actu-detaillee/n/shandong-chine/. Consulté le 15/02/2016.
- GERNET, Jacques, 1994, *L'intelligence de la Chine, Le social et le mental*, Paris : Gallimard, 416 p.
- INSTITUT CONFUCIUS DES PAYS DE LA LOIRE D'ANGERS, 2014, *L'Institut Confucius des Pays de la Loire d'Angers*. <http://www.confucius-angers.eu/linstitut/linstitut-confucius-des-pays-de-la-loire-dangers/>. Consulté le 13/04/2014.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 2009, *Assistants de langues vivantes*, Bulletin officiel n° 1, <http://www.education.gouv.fr/cid23324/mene0800971c.html>. Consulté le 16/12/2012.
- MOORE, Danièle et PY, Bernard, 2008, *Discours sur les langues et représentations sociales. Précis du plurilinguisme et pluriculturalisme*, Paris : Archives contemporaines.
- NIE, Qingyuan, 2016, *L'apprentissage du chinois en France : impact des représentations et engagement des apprenants*. Thèse de doctorat, Université d'Angers.
- PECH, Marie-Estelle, 2010, « Vif engouement pour l'enseignement du chinois », dans *Le Figaro*. <http://www.lefigaro.fr/actualite-france/2010/02/11/01016-20100211ARTFIG00013-vif-engouement-pour-l-enseignement-du-chinois-.php>. Consulté le 2/02/2018.
- ROUCHER, Dorian et XU, Bei, 2014, *La Chine ralentit : quels risques pour l'économie mondiale*, INSEE, http://www.insee.fr/fr/indicateurs/analys_conj/archives/D1_062014.pdf. Consulté le 2/02/2018.
- VIAU, Rolland, 2009, *La Motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck, 217 p.

GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

Comité de rédaction : Michaël Abecassis, Salih Akin, Sophie Babault, Claude Caitucoli, Véronique Castellotti, Régine Delamotte, Robert Fournier, Stéphanie Galligani, Emmanuelle Huver, Normand Labrie, Foued Laroussi, Benoit Leblanc, Fabienne Leconte, Gudrun Ledegen, Danièle Moore, Clara Mortamet, Alioune Ndao, Isabelle Pierozak, Gisèle Prignitz.

Rédactrice en chef : Clara Mortamet.

Comité scientifique : Claudine Bavoux, Michel Beniamino, Jacqueline Billiez, Philippe Blanchet, Pierre Bouchard, Ahmed Boukous, Pierre Dumont, Jean-Michel Eloy, Françoise Gadet, Marie-Christine Hazaël-Massieux, Monica Heller, Caroline Juilliard, Jean-Marie Klinkenberg, Jean Le Du, Marinette Matthey, Jacques Maurais, Marie-Louise Moreau, Robert Nicolaï, Lambert Félix Prudent, Ambroise Queffélec, Didier de Robillard, Paul Siblot, Claude Truchot, Daniel Véronique.

Comité de lecture pour ce numéro : Michael Abecassis, Salih Akin, Nathalie Auger, Michelle Auzanneau, Sophie Babault, Annette Boudreau, Véronique Castellotti, Jean-François De Pietro, Marc Debono, Régine Delamotte, Robert Fournier, François Gaudin, Silvia Lucchini, Céline Peigné, Jean-Louis Rougé, Claire Saillard, Valérie Spaeth, Laurence Vignes, Sylvie Wharton.

Laboratoire Dylis – Université de Rouen
<http://glottopol.univ-rouen.fr>

ISSN : 1769-7425