



HAL
open science

La didactique sinographique à l'épreuve des profils individuels

Miao Lin-Zucker, Joël Bellassen

► **To cite this version:**

Miao Lin-Zucker, Joël Bellassen. La didactique sinographique à l'épreuve des profils individuels. Compétences d'enseignant à l'épreuve des profils d'apprenant - vers une ingénierie de formation, 2011. hal-04161984

HAL Id: hal-04161984

<https://univ-lyon3.hal.science/hal-04161984>

Submitted on 22 Apr 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

La didactique sinographique à l'épreuve des profils individuels

Joël BELLASSEN
Miao LIN-ZUCKER
PLIDAM, INALCO

Une des incidences de la déclinaison de la centration sur l'apprenant en didactique des langues étrangères a été la nécessité d'études des profils individuels d'apprenant. En effet, contrairement à l'approche traditionnelle magistrale de l'enseignement des langues centrée sur l'enseignant, la didactique moderne met en avant, dès les années 80, les différents besoins de stratégies d'apprentissage de l'apprenant (Galisson, 1980). Etant donné que tous les apprenants ne possèdent pas les mêmes profils individuels et ne sollicitent pas les mêmes stratégies au cours de son apprentissage, l'enseignement ne devrait pas non plus se restreindre à une seule approche immuable. La didactique d'aujourd'hui se doit d'être une didactique « sur mesure », soit une approche prenant en compte la singularité des stratégies individuelles d'apprentissage, afin d'optimiser l'acquisition des connaissances et des compétences. Il faut pour cela repérer les profils individuels de chacun des acteurs des activités pédagogiques, c'est-à-dire des enseignants et des apprenants.

Il nous semble possible d'avancer l'idée selon laquelle les caractéristiques de la langue chinoise révèlent de manière particulièrement sensible le profil de l'apprenant. En effet, le chinois associe deux phénomènes aux extrêmes de la perception humaine, à savoir une écriture logographique, qui n'analyse les sons et d'autre part la mélodie tonale, phénomène auditif « pur » (qui ne repose sur aucun signe diacritique dans l'écriture chinoise) (Bellassen, 1995). En outre, il y a lieu de rappeler que la langue n'est pas simplement un outil de communication, mais qu'elle influence également la façon de penser. Maîtriser la langue chinoise signifie aussi maîtriser des données écrites qui ne traduisent pas la prononciation de la langue et maîtriser différentes mélodies tonales sans passer par son écriture. Développer ces capacités sollicite des compétences particulièrement différentes par rapport à la maîtrise des langues européennes. Des études tendent par ailleurs à montrer que le mode de raisonnement des Chinois diffère

de celui des locuteurs des langues à écriture alphabétique et que ce phénomène peut être en partie expliqué justement par la spécificité de l'écriture chinoise (Harris, 1986). Du point de vue de la didactique du chinois en langue étrangère et en fonction du mode de gestion par l'apprenant des données sinographiques, tout en faisant le lien avec la phonétique, nous devons pouvoir détecter des profils particuliers à travers chaque apprenant.

PROFILS INDIVIDUELS ET APPRENTISSAGE DU CHINOIS

De nombreux profils individuels sont convoqués dans le domaine de la didactique du chinois. Citons à titre d'exemple trois couplages de préférences cognitives fortement mobilisés au contact de cette langue.

- Préférences *inductive* et *déductive* :

« Quels composants connus puis-je repérer dans ce nouveau signe et quels caractères comprenant ce composant puis-je réévoquer ? » Cette question peut correspondre à une simple identification (je reconnais tel élément *yin* 音 dans le caractère *yi* 意), mais le plus souvent elle correspond à une démarche inductive (je rattache le composant du cœur présent dans ce caractère *yi* 意 à la classe constituée des caractères composés par cette clé). La question telle que « Quels caractères peuvent être générés à partir d'un composant donné ? » relève d'un processus de déduction. Aussi nous pouvons de la même manière supposer que l'exercice massivement présent dans l'apprentissage sinographique de l'identification des composants d'un caractère à des fins de mémorisation relève d'un processus d'induction.

- Préférences *compréhension* et *expression* :

Ce couplage de préférence cognitive permet par exemple de rendre compte de meilleures performances en thème qu'en version chez un apprenant donné. La préférence individuelle à l'expression permet de rendre compte d'une relativement bonne performance en version et inversement. Malgré la difficulté intrinsèque de l'exercice du thème, il se présente de façon singulière en chinois. Ainsi, et à titre d'exemple le plus manifeste, le « chinois classique », que Léon Vandermeersch qualifie

de « langue graphique », est à charge essentiellement sémantique puisque ne se prêtant principalement qu'à l'activité langagière de compréhension écrite. Il est donc un terrain d'apprentissage privilégié des profils orientés vers la compréhension. Cela rend compte de l'écart de performance entre les chinois classique et moderne. Enfin, la préférence compréhension / expression est par ailleurs une déclinaison particulière de « consommation / production» (Gouzien, 1991).

- Préférences *auditive* et *visuelle* :

La nature logographique de l'écriture chinoise expose l'apprenant à une langue à triple entrée : orale, écrite *et* graphique. Relevons à cet égard que les programmes scolaires de chinois spécifient la sinographie comme connaissances et compétences d'apprentissage en soi. En fait, à la différence des autres langues couramment enseignées, le chinois met naturellement au premier plan des connaissances de nature graphique (les caractères eux-mêmes, définis comme objectifs pédagogiques en tant que tels, indépendamment des mots, constituant des seuils sinographiques¹, et les composants graphiques à usage pédagogique²). La matière d'apprentissage proprement dite se trouve de ce fait de double nature, avec des informations visuelles *à parité*. La langue chinoise, par la nature de son système graphique, ménage une entrée privilégiée aux profils d'apprenants visuels (Bellassen, 1995). Cela entraîne l'appui à la sensibilité de la perception visuelle de la graphie chinoise pour l'acquisition sinographique. Les questions des profils auditif / visuel interviennent ainsi dans la didactique du chinois comme un paramètre primordial (La Garanderie, 1980). C'est précisément sur ce couplage auditif / visuel que se concentre notre présente étude.

Considérations sinographiques et préférences auditive / visuelle

Comme nous l'avons dit dans l'introduction, des profils individuels d'apprenant peuvent se révéler à travers quelques simples exercices d'écriture chinoise dès le début de l'apprentissage.

Production graphique et maîtrise spatiale

¹ Référence Seuil caractères, BO 2002.

² Référence Liste composants, BO 2002.

Notre expérience a mis en évidence que dès les premières séances d'apprentissage de chinois et avec un simple exercice d'écriture de copie sinographique, les caractères spatialement bien structurés sont le fait d'apprenants qui montrent en revanche un déséquilibre de performance au détriment des capacités auditives. A l'inverse, une maîtrise phonologique, et plus particulièrement prosodique, naturellement correcte dès les premiers pas de l'apprentissage renvoie généralement à des performances médiocres au plan graphique. Ces premiers exercices pédagogiques auront ainsi servi de « révélateurs » du profil, auditif ou visuel, de l'apprenant.

Prenons les exemples des deux apprenants de l'image 1³, ce sont des écritures de deux étudiants de chinois du niveau débutant qui n'ont eu aucun héritage en langue chinoise. Au moment de la production ici mentionnée, les deux apprenants ont eu huit semaines de cours d'initiation du chinois en utilisant le manuel de Joël Bellassen⁴ à raison de deux heures par semaines de cours. Nous constatons à travers l'observation de leur écriture que l'apprenant A se trouvant à gauche de l'image a une meilleure maîtrise spatiale et graphique de l'écriture chinoise par rapport à l'apprenant B se trouvant à droite de l'image. Les raisons de cette appréciation sont les suivantes : premièrement, l'apprenant A dépose ses caractères chinois manuscrits dans la partie centrale des cases ; ensuite, il laisse moins de blanc inoccupé comme l'apprenant B le fait avec le cinquième caractère (en partant du haut) *ming* 名 qu'il a tracé (notons d'ailleurs que l'apprenant B pour la quasi totalité de cas a écrit ce caractère en occupant seulement la partie gauche des cases). Enfin, nous remarquons également que l'apprenant A a une meilleure imitation au niveau de la forme graphique des caractères chinois : le deuxième caractère en partant du haut étant particulièrement mal structuré par l'apprenant B : ainsi, au lieu de tracer le point au dessus du quatrième caractère vers la gauche, l'apprenant B l'a orienté vers la droite.

³ Six caractères chinois tracés par l'apprenant A se trouvent dans la partie gauche de l'image 1. Chaque ligne horizontale correspond à un même caractère répété. Les six caractères exercés par l'apprenant A de haut en bas sont : 阳 *yang* (soleil), 文 *wen* (lettre, langue), 太 *tai* (trop), 学 *xue* (apprendre), 法 *fa* (loi), 的 *de* (marque de détermination). Les six caractères de l'apprenant B, de l'ordre de haut en bas sont : 立 *li* (debout), 太 *tai* (trop), 学 *xue* (apprendre), 白 *bai* (blanc), 名 *ming* (nom), 的 *de* (marque de détermination).

⁴ *Méthode d'initiation à la langue et l'écriture chinoises, Paris, 1990.*

Autre observation : l'apprenant A perçoit les proportions respectives des composants du caractère n°6 (的 *de*), à la différence notable de l'apprenant B ; il est intéressant de remarquer que l'apprenant B dispose le caractère en question sur un axe penché.

Autre observation : le caractère n°2 de l'apprenant B est manifestement déformé, alors que s'agissant du même caractère, la comparaison est encore à l'avantage de l'apprenant A (n°3).

L'observation de ce genre de premières performances des graphies des débutants et des expériences de classe nous conduit à avancer le point suivant : les premiers exercices de production graphique révèlent des préférences naturelles renvoyant à un déséquilibre plus ou moins prononcé entre performances d'imitations auditive et visuographique.

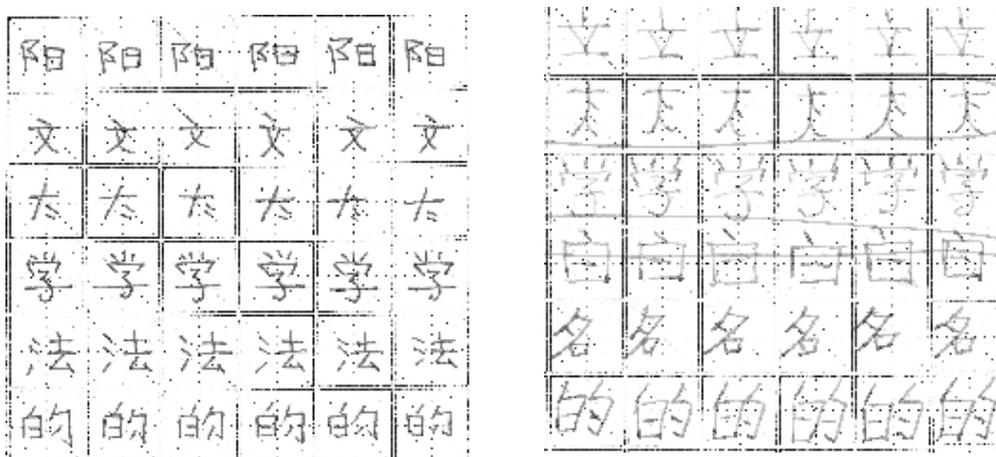


Image 1 : Exemples de l'écriture de deux apprenants débutants de chinois s'exerçant à écrire de nouveaux caractères.
(Apprenant A à gauche et ayant une meilleure maîtrise que B à droite).

Intergraphie et préférence auditive / visuelle

De même que l'interlangue, reflétant l'influence de la langue maternelle du locuteur et le traitement qui en est fait, désigne l'état transitionnel et instable de la maîtrise d'une langue-cible,, de la même façon, nous proposons de désigner sous le terme d'intergraphie l'état de maîtrise instable progressive d'une graphie seconde. La question subsidiaire de savoir si l'intergraphie ne renvoie pas également par effet de miroir au style individuel de l'apprenant se pose.

Nos observations nous permettent d'identifier deux tendances lors de la confrontation des apprenants à des obstacles de production graphique. Un premier type de production fautive consiste chez certains apprenants à substituer des caractères homophones aux caractères corrects, même entre des caractères ayant une grande différence au niveau de la graphie. L'apprenant emploie spontanément des caractères erronés en lieu et place du correct par le simple fait qu'ils possèdent une prononciation similaire. Un second type de production fautive consiste à produire des approximations graphiques pour des caractères dont la graphie a été mal mémorisée. Dans ce cas, le caractère produit par l'apprenant est erroné ou lacunaire par des traits ou composants qui ne sont pas correctement tracés. Nous retrouvons à ce moment des graphies qui n'existent pas en tant que telles. Il y aura par ailleurs lieu d'affiner nos observations : dans le cas de la production de caractères lacunaires par exemple, il convient de distinguer les approximations purement graphiques (images 2 et 3) de productions approximatives qui intègrent un composant phonétique (images 4 et 5).

L'apprenant C de l'image 3 a commis des erreurs graphiques pour les trois caractères. La première erreur (caractère correct : *ji* 机) consiste à substituer le composant du cœur au composant de l'arbre, qui lui est proche ; la deuxième erreur (caractère correct : 休) consiste en la présence d'un trait excédentaire : dans ce cas, soit le caractère produit est connu par l'apprenant, et il s'agit d'une erreur par *réduction*, soit le caractère est inconnu et il s'agit d'un phénomène de *surgénéralisation* (comme on le rencontre en interlangue) ; la troisième erreur (caractère correct *lai* 来) génère une aberration graphique.



Image 2

生活是危险的，不可以去看病。
身至他们没有钱似乎比西方国家

Image 3

国家都有。其实世界上很多人
人为“金钱”就是“幸福”

Image 4

有人来给他们吃热汤，吃饭后
有的人去酒点，有的人去专们给他们

Image 5

L'hypothèse que nous avançons est que premièrement, les productions approximatives lacunaires ou excédentaires renvoient souvent à une préférence visuelle en terme de style d'apprentissage (Astolfi, 1987 ; Kolb, 1985). Il existerait donc une présence plus marquée de « graphies partielles » en cas de déficit de mémorisation chez les visuels. D'un autre côté, les erreurs d'homophonie et les productions intégrant un composant phonétique pourraient traduire dans les deux cas une préférence auditive quant à la compétence dans le traitement cognitif des données reçues.

Il y aurait lieu d'explorer une piste d'analyse au niveau strictement graphologique, à savoir celle concernant l'éventuelle analogie entre l'exécution graphique de la langue maternelle et de la langue chinoise.

Saisie informatique

Il est intéressant de noter que l'intergraphie du chinois d'aujourd'hui subit par ailleurs le contrecoup de la saisie informatique. En effet, le manque de pratique active régulière de l'écriture chinoise qui est dû à la généralisation de la saisie informatique de nos jours fait baisser de manière considérable la compétence de production manuscrite active. Et cela ne concerne pas exclusivement des apprenants étrangers de chinois, mais touche bel et bien les utilisateurs natifs de caractères chinois. L'intergraphie est par défaut

comme l'interlangue une notion qui renvoie aux apprenants non-natifs. Or, il a été donné de constater que l'usage massif de la saisie informatique de l'écriture chinoise renvoyait les natifs dans un certain état d'intergraphie : ces natifs peuvent rencontrer des problèmes de mémoire active de caractères. Pour les non-natifs de niveau avancé, il est également constaté une chute de niveau dans la production active pour les mêmes raisons. Nous faisons en parallèle l'hypothèse que ces déficits observés sont particulièrement soulignés chez les sujets auditifs que visuels.

Mémorisation sinographique et profil cognitif d'apprentissage

Nous avons interrogé une centaine d'apprenants de chinois à propos de la mémorisation des caractères. Les apprenants ont été invités à répondre à une question ouverte : « comment mémorisez-vous les caractères chinois, par exemple lorsque vous les révisez à la maison ? ». Suite à cette question, différents styles d'apprentissage se dessinent. A titre d'exemples, un étudiant de chinois en LEA anglais-chinois de deuxième année, Damien L., 21 ans, indique : « j'ai une bonne mémoire *visuelle*..., je mémorise les différents composants ». Cet étudiant a, à travers cette description, confirmé non seulement sa préférence cognitive visuelle nécessaire à la mémorisation sinographique, mais aussi le besoin de différencier les éventuelles différentes parties à l'intérieur d'un caractère. Antoine F., collégien de 14 ans apprenant le chinois depuis 4 ans précise qu'il « mémorise le caractère 也 par sa sonorité ». Une telle réponse, au premier abord, a de quoi laisser perplexe : elle laisse à penser que l'apprenant Antoine F. traite le caractère donné comme support immédiat d'une syllabe, tel un kana japonais. Enfin, Evelyne S., institutrice de 32 ans apprenant le chinois depuis 2 ans, a relaté son mode de mémorisation des caractères chinois comme suit : « Je *répète* à la fois le sens du caractère à l'*oral* tout en l'écrivant. Je mémorise l'ordre des traits, comme ça, ça devient un réflexe ou j'ai des trucs mnémotechniques. ». Cet apprenante a, quant à elle, besoin d'« entendre » le sens du caractère afin de le mémoriser. Cela traduit une pratique fréquente de verbaliser les éléments à mémoriser en particulier chez les sujets auditif (Lin, 2007).

Stratégies auditive, visuelle et kinesthésique

En analysant les réponses du même auto-questionnaire sur « comment mémorisez-vous les caractères chinois ? » mentionnées plus haut, nous relevons sept approches pratiquées par les apprenants de chinois en vue de mémoriser un caractère chinois, à savoir :

- 1) 55% écrivent plusieurs fois le caractère à la main (effort kinesthésique)
- 2) 32% mémorisent avec la décomposition des caractères et le recours à une mnémotechnique (effort visuel)
- 3) 26% ont recours aux clés (effort visuel)
- 4) 11% disent qu'ils revoient souvent les caractères (effort visuel)
- 5) 4% utilisent le recours à la prononciation, soit en pensant au pinyin⁵, soit en prononçant à haute voix (effort auditif)
- 6) 4% pensent à l'association aux « mots » composés⁶ (effort « auditif »)
- 7) 2% associent le caractère à l'appartenance à une « série de caractères » (stratégie visuelle d'intégration du caractère donné au sein d'une série graphique).

Parmi ces apprenants, 55% expriment le besoin de recourir à une stratégie kinesthésique (réponse 1) pour mémoriser les caractères, 71% à une stratégie visuelle (réponses 2, 3, 4 et 7) et seulement 8% utilisent une stratégie auditive (réponses 5 et 6).

Nous pouvons ainsi avancer l'idée selon laquelle la mémorisation des caractères chinois reposant sur un matériau initial tel que la sollicitation visuelle et kinesthésique est plus importante que l'auditive. La nature logographique de l'écriture chinoise est à la source de cette constatation. En revanche, il serait hasardeux de conclure que l'apprenant a moins besoin de réévoque auditive pour mémoriser un caractère. Que les caractères chinois n'aient pas de lien direct avec leur prononciation fait que l'apprenant doit mobiliser d'autres stratégies afin de mémoriser la prononciation. Comment un apprenant associe-t-il la prononciation à un caractère qui ne décalque pas la phonétique en tant que telle ? Face à des apprenants auditifs en particulier, il est impératif de ne pas les laisser « livrés à eux mêmes » et de les alimenter en « supports de verbalisation »

⁵ Système alphabétique pour transcrire la langue chinoise.

⁶ 休 *xiu* de 休息 *xiuxi* etc.

(nommer le composant au-delà de la clé, libre association d'idées à visée mnémotechnique, etc.).⁷

ET L'ENSEIGNANT, DANS TOUT CELA ?

Après avoir abordé les questions de profils dans l'apprentissage sinographique du point de vue de l'apprenant, nous nous interrogeons sur le rôle et le travail de l'enseignant sous le même angle. L'abord de la question des profils dans l'enseignement-apprentissage n'« épargne » naturellement pas ceux qui sont chargés de transmettre la connaissance de la langue, de faire acquérir des savoir-faire linguistiques, d'autant que le profil individuel de l'enseignant lui-même influence également l'attitude de l'apprenant dans son apprentissage et interagit avec celui-ci.

Interférence voire conflit de profil au plan pédagogique

D'abord, le fait que l'enseignant soit conscient ou non de sa propre préférence cognitive engendre des différences dans l'efficacité de son enseignement. En effet, un enseignant qui ne contrôle pas ses propres préférences cognitives peut être conduit à un « conflit cognitif » et dans ce cas à une perte d'efficacité pédagogique. Prenons l'exemple d'un enseignant inconscient de sa préférence cognitive auditive. Il peut se comporter comme un « auditif incontrôlé » et être peu enclin à utiliser le tableau pour tracer la structure des caractères, voire simplement le plan du cours. Les apprenants dont les préférences cognitives visuelles sont associées à un besoin d'être guidés par des schémas ou des plans de cours concrets peuvent alors être victimes d'un déficit dans la transmission pédagogique. Inversement, un enseignant au profil visuel et non conscient de sa propre préférence cognitive peut se servir davantage des supports visuels, dessin, photo, tableau, plan, etc. Mais s'il n'assure pas les cours en appuyant sur des explications verbalisées quand cela est nécessaire, cela peut entraîner le déficit inverse. Par exemple, la mémorisation d'un caractère du type « polygramme » (Lin, 2007), c'est-à-dire du type « caractère ayant plusieurs composants », requiert pour l'apprenant de préférence auditive que les différents composants soient nommés et qu'il y ait même « enregistrement verbal de l'association des composants ».

⁷ « Apprendre le chinois est affaire de mémoire, dit-on communément. Mais la mémoire a horreur du vide : elle a besoin de supports. » — Joël Bellassen « Préface à MILEC ».

Natif et non-natif

Qu'un enseignant soit natif ou non-natif de la langue cible est une dimension à prendre en compte quant à l'apprentissage et l'enseignement. Et cela pour les deux raisons suivantes. D'abord entre en jeu un facteur socioculturel : un enseignant « natif », porteur de la culture éducative et pédagogique de la langue enseignée peut être en difficulté pour transmettre les connaissances culturelles. Si l'enseignant natif ne possède pas la capacité de « se mettre à la place de celui qui ne possède pas la même culture que lui », les actes de la transmission des savoirs linguistiques et culturels peuvent en souffrir. De la même manière, un enseignant « non-natif » peut mieux maîtriser le cheminement qui mène à la culture qui n'est pas la sienne. Par exemple, un enseignant natif de culture chinoise, héritier du modèle pédagogique traditionnel chinois, peut entreprendre un enseignement fortement magistral, centré avant tout sur l'enseignant lui-même et sur l'écrit, et ne pas prêter attention aux besoins individuels de chaque apprenant. Il fera preuve en revanche d'une plus grande maîtrise de la langue authentique. L'enseignant non natif agit souvent plus facilement sur le paramètre de la métalangue ou sur celui de la motivation (Derivry, 2008).

« Indépendance du champ »

En raison de la spécificité typologique du chinois qui place cette langue à une distance significative des langues européennes, la façon dont un enseignant de chinois gère les profils « indépendant ou non du champ » (Witkin, 1965) chez les différents apprenants revêt un enjeu important pour la réussite de son apprentissage. Un apprenant de chinois du profil « dépendant du champ » l'enseignant dans l'apprentissage du chinois, car cette langue distante permet moins de transferts à partir des autres langues étudiées, et seul il mettra plus de temps à accéder de façon raisonnée à la logique interne du chinois. L'apprentissage d'une langue moins distante, tel que l'italien ou l'espagnol pour un apprenant français nécessite moins de guidage « contraignant » de la part de l'enseignant, autrement dit, l'enjeu du profil « dépendance du champ » est moins important.

L'exemple de l'approche « centration sur le caractère ou le mot⁸ » (Lin, 2007) en didactique du chinois illustre bien cette problématique. Lorsqu'un enseignant ne centre pas son enseignement en prenant chaque caractère comme unité à traiter individuellement, il pratique alors l'approche « centrée sur le mot⁹ ». Dans ce cas, l'enseignant ne sensibilise pas à l'apprentissage de ce qui structure les mots chinois. L'incidence d'une telle approche est une dispersion d'énergie cognitive de l'apprenant et des tâtonnements plus ou moins long avant d'accéder à une certaine efficacité en matière de mémorisation des mots chinois¹⁰.

Nous ferons une dernière remarque concernant la dépendance au champ, à simple titre d'hypothèse : en cas d'absence d'objectif d'études clairement affiché (ce qui fut le cas de la majorité des étudiants qui se sont engagés vers le chinois jusqu'aux années 80, et d'une proportion significative d'apprenants aujourd'hui, notamment dans le secondaire), la question se pose de savoir si le choix du chinois n'est pas un reflet du profil indépendant du champ...

CONCLUSION

IL y a deux millénaires, Confucius avait en quelque sorte anticipé sur le sujet, en affirmant qu'« il faut éduquer selon le talent de chacun ». Nous avons vu dans cet article combien la spécificité du chinois nécessite une étude plus approfondie quant aux profils individuels de l'apprenant à des fins didactiques.

La structure interne même du chinois — du fait de la partition en chinois entre une langue orale et une écriture comportant des composants qui ne sont pas la transcription analytique des sons — mobilise de façon privilégiée et régulière des gestes mentaux spécifiques. Cette observation nous conduit à étudier la mise en relation de cette langue et des profils individuels afin de développer par la suite approches, stratégies et dispositifs intégrés aux manuels. L'étude des profils individuels du point de vue didactique conduit naturellement à proposer la diffusion d'une pratique métacognitive, c'est-à-dire la conscience que l'on a de son activité mentale dans un apprentissage.

⁸ L'approche dite de « l'entrée par le caractère », en chinois *zi benwei* 字本位 et celle de « l'entrée par le mot », en chinois *ci benwei* 词本位.

⁹ Les mots en chinois peuvent être dissyllabiques, donc comprendre plus d'un caractère formant des mots.

10

Chaque acteur (enseignant et apprenant) doit mobiliser sa conscience pour extraire son penchant cognitif de l'implicite et pour prendre conscience des stratégies adéquates face aux contenus et aux compétences à acquérir. Il doit également modifier éventuellement ses habitudes cognitives afin de viser à une acquisition plus efficace. Il y a nécessité pour l'enseignant de rendre transparent son propre mode d'approche des informations perçues, et de porter une attention soutenue aux questions des profils auditif / visuel, natif / non-natifs et indépendant ou non du champ, afin d'optimiser les activités pédagogiques face à des apprenants qui sont des individualités : celles-ci renvoient à des styles d'apprentissage générant en permanence des approches spécifiques aux composantes du chinois, qu'il convient d'observer et d'analyser comme elles le méritent.

BIBLIOGRAPHIE

ASTOLFI, J.P. (1987), « Styles d'apprentissage et différenciation pédagogique », *Cahiers Pédagogiques* n° 254-255, 12-14.

BELLASSEN, J. (1989), *Méthode d'initiation à la langue et l'écriture chinoises*. Paris : La Compagnie.

BELLASSEN, J. (1995), « De la pertinence de l'approche de la gestion mentale dans l'apprentissage de la langue chinoise », in C. Gardou (dir.), *La gestion mentale en questions — A propos des travaux d'Antoine de la Garanderie*, Eres, pp. 309-318.

DERIVRY Martine (2008), « Enseignants « natifs » et « non natifs » : deux profils professionnels en concurrence sur le marché des langues », in Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme, sous la direction de Zarate, G., Lévy, D., & Kramersch, C., Paris, Éditions des Archives Contemporaines, 2008.

KOLB, D. A. (1985), *The learning-style inventory : self-scoring inventory and interpretation booklet*. Boston, Mass., McBer and Company (1ère éd., 1981).

GALISSON, R. (1980), *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères*. Paris, CLE International.

GARDNER, H. (1993/1996), *Multiple Intelligences: The Theory in Practice, A Reader*. New York, Basic Books. Intelligences multiples.

LA GARANDERIE, A. de (1980), *Les profils pédagogiques : discerner les aptitudes scolaires*, Paris, Editions Bayard.

GOUZIEN J-L. (1991), *La vérité des façons d'apprendre*. Paris, Presses Universitaires.

HARRIS, B. M. (1986), *The psychology of the Chinese people*, Oxford, OUP.

LIN, C-M. (2007), *Typologies sinographiques et incidences didactiques*, thèse de doctorat, sous la direction de Bellassen, J., & Lee, G., INALCO & Université Lyon 3.

LIU, I.-M. (1986), « Chinese cognition », in HARRIS, B. M., *The psychology of the Chinese people*, Oxford University Press, pp. 73-105.

REUHLIN, M (1989), *Les différences individuelles dans le développement cognitif de l'enfant*, Paris, Lavoisier.

SHEN Helen H. (2005), « An Investigation of Chinese-Characters Learning Strategies Among Non-Native Speakers of Chinese ». *System : An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, v.33 n1, pp. 49-68, Mars 2005.

WITKIN, H.A. (1965), « Psychological differentiation and form of pathology », *Journal of abnormal and social Psychology*, 70, pp.317-336.

YEH Su-Ling, LI Jing-Ling, & CHEN I-Ping (1997), « The Perceptual Dimensions Underlying the Classification of the Shapes of Chinese Characters. » *Chinese Journal of Psychology*, v.39, n1, pp. 47-74.